



Universidad de
San Andrés

Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

La Evaluación Estandarizada en la Formación Docente

Clara Delfina Calderón

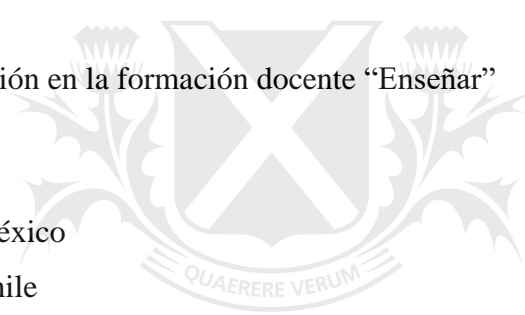
Legajo 27274

Mentor: Axel Rivas

Buenos Aires 26/02/2020

Índice

Introducción	2
○ Evaluación Docente	2
○ Argentina: “Enseñar”	3
Capítulo I	
○ Problema	5
○ Estado del Arte	6
Capítulo II	
○ Formación Docente Argentina	13
Capítulo III	
○ Evaluación en la formación docente “Enseñar”	30
Capítulo IV	
○ Caso México	39
○ Caso Chile	48
Capítulo V	
○ Comparación	59
○ Conclusiones	62



Universidad de
San Andrés

Introducción

En Argentina la evaluación estandarizada en la formación docente es un hecho relativamente reciente que se lleva adelante a través la prueba “Enseñar” puesta en práctica en el 2017. Esta evaluación que ofrece el Ministerio de Educación de la Nación se toma en el último año de la formación docente ya que espera obtener datos para realizar una medición de la calidad docente que egresa de dichos institutos. Según el Ministerio de Educación (2017) “Actualmente nuestro país no dispone de información suficiente, consolidada y comparable sobre las capacidades de los egresados de la formación docente.” Y es por esto por lo que consideramos que es un problema a gran escala no solo para el sistema educativo de nuestro país sino que para el futuro de la educación y la formación docente.

Cabe destacar algunas de las características principales de la evaluación “Enseñar” para poder comprender la importancia de la evaluación docente. Empezaremos por mencionar que se trata de una evaluación diagnóstica que, según el Ministerio de Educación “apunta a apoyar a futuros docentes en sus primeros pasos en el ejercicio de la profesión y a contribuir para enriquecer la reflexión pedagógica al interior de cada instituto”. Los objetivos que persigue dicha prueba son generar insumos para aportar a las políticas que tienen que ver con la formación docente inicial y continua, apoyar a los futuros docentes en su salida al mundo laboral y enriquecer la reflexión pedagógica de cada instituto de formación docente. Luego de recabar estos datos, se realizará un reporte nacional, uno a las jurisdicciones y otro para cada instituto que forma parte de dicha prueba.

El objeto de la presente investigación es identificar los diferentes modelos de evaluación estandarizadas en la formación docente en países de América Latina teniendo en cuenta los siguientes criterios: antigüedad, tipo de evaluación, conocimientos evaluados, disposición de la evaluación durante la formación docente y resultados, centrándonos siempre en el dispositivo “Enseñar”. Y por el otro, evidenciar los procesos por los que pasa y pasó el dispositivo en Argentina.

Algunas de las preguntas que nos hicimos a lo largo de la investigación y que direccionaron la misma son las siguientes: ¿Cómo funciona la evaluación estandarizada en la formación docente en Argentina y en otros países de Latinoamérica?, ¿Qué se evalúa y por qué?, ¿Cuál es el principal objetivo de la evaluación?. Lo que nos llevó a

preguntarnos esto fue la falta de información existente en nuestro país sobre la calidad docente y su medición.

Por un lado, nos focalizamos en investigar en profundidad la evaluación “Enseñar” propiciada por el Ministerio de Educación de la Nación. Dentro de la página¹ profundizamos en la sección propia de la evaluación y encontramos allí diversos documentos que explicitan el ABC de la evaluación, las formas de aplicarla, qué objetivos tiene, qué conocimientos evalúa, entre otros aspectos.

La importancia de la evaluación docente radica en “la calidad de un sistema educativo” que “tiene como techo la calidad de sus docentes” (Maldonado 2018). Al mismo tiempo que es necesario conocer la calidad de los docentes es indispensable evaluarlos “por el efecto que pueden tener sus egresados en la calidad del ejercicio docente en las escuelas” (Maldonado 2018).

A su vez, Muñoz Cantero (2002) hace mención de que:

“el colectivo de profesorado es uno de los fundamentales sobre los que se apoya la calidad y, por ende, la evaluación del sistema educativo, siendo considerada una actividad compleja, problemática y conflictiva, no habiendo encontrado todavía soluciones altamente satisfactorias entre las experiencias realizadas surgiendo problemas y temores sobre su operativización” (Muñoz Cantero 2002 pp. 104)

Siguiendo a Fullan (1993) los docentes tienen la posibilidad de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en la educación. Por lo tanto, la evaluación docente viene a generar datos para lograr una mejora tanto para los institutos de formación docente como para las escuelas futuras donde se encuentren dichos docentes.

Según Vaillant (2016), una de las problemáticas principales con las que se enfrentan las políticas públicas de América Latina es el hecho de cómo mejorar el desempeño de los docentes. La autora menciona que las propuestas tradicionales ya no son suficientes y hay evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y cómo ponerlos en práctica.

¹ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/enseñar>

Cada vez son más los programas de formación que exigen un proceso de supervisión de los profesores (Vaillant 2016), por lo general, el acompañamiento de los docentes se realiza desde un esquema de inspección cuyo propósito “es mucho más burocrático que técnico”. Profundizando en Vaillant, D. (2016), podemos ver que considera de cabal importancia la evaluación docente ya que explica que constituye “uno de los aspectos claves en la gestión de la docencia”. Además, el mecanismo de evaluación no solamente permite una posible mejora futura, sino que también habilita al monitoreo y fortalecimiento del desarrollo profesional docente.

Vaillant (2016) postula lo siguiente:

“Un modelo de evaluación docente es un diagrama de la realidad, que representa y jerarquiza aquellos elementos sobre los que se requiere información. Constituye un marco conceptual que tiene un valor ordenador e interpretativo de una cierta realidad en estudio. Permite hacer explícitas las perspectivas desde las cuales el evaluador constituye su objeto de estudio, de allí su carácter selectivo” (pp. 9)

Vinculamos esta cita al objetivo primordial del dispositivo “Enseñar”, como menciona el Ministerio de la Nación, buscan generar insumos valiosos para poder aportar a la mejora de las políticas de formación docente inicial y continua, apoyar a los futuros docentes en los primeros años de ejercicio y contribuir a la reflexión pedagógica en lo interno de cada instituto de formación docente. Con esto, el Ministerio brinda un reporte nacional, un reporte a las jurisdicciones y uno para cada instituto que participa, mostrando así una porción de la realidad manifestada en la evaluación.

Haciendo hincapié en Vaillant (2016) para profundizar en la problemática de la evaluación en la formación docente, encontramos que este no ha sido un problema con prioridad en América Latina. En Argentina, el desempeño del docente es evaluado tanto por el director del Instituto de Formación Docente y por el supervisor, aunque presenta dificultades y es defectuoso. La autora manifiesta que éste es un sistema en donde faltan criterios de evaluación objetivos y aquí es donde entraría el dispositivo de evaluación que trae el Ministerio de Educación, con el objetivo de empezar a generar datos útiles.

Es necesario destacar, para enfatizar la problemática y poner en discusión la importancia de la evaluación en la formación docente que Vaillant (2016) realiza un estudio comparativo y muestra los casos de evaluación docente de algunos países. Mencionaremos en particular los casos de Estados Unidos, Australia, Chile y Colombia ya que sus modelos y estrategias son un ejemplo del proceso que fue necesario recorrer para alcanzar el éxito. En estos casos, el dispositivo de evaluación les permitió lo siguiente:

- La mejora en la comprensión hacia el colectivo docente para proporcionar una base sólida para la toma de decisiones.
- La realización de un seguimiento permanente y riguroso de los procesos de cambio.
- Priorizar el interés por el análisis y la valoración de los resultados alcanzados tanto por los estudiantes como por los docentes y los centros de formación docente en conjunto.

Para ir cerrando con el planteamiento del problema y la importancia de este, es posible mencionar que la evaluación “desempeña una función esencial como elemento de información valorativa sobre la situación de los docentes” (Vaillant 2016), por lo tanto sirve para poder entender y explicar la docencia a través de los logros proyectados en la misma. La evaluación docente ocupa cada vez más un lugar de jerarquía, pero no podemos olvidar que estamos tratando (Fanfani 2003) con la calidad de un recurso humano y que tiene una importancia estratégica fundamental para los servicios personales, el aprendizaje, siempre va a necesitar de la mediación de un adulto especializado, nunca se podrá sustituir al docente.

Antecedentes Históricos

Habiendo presentado un esbozo del problema a abordar, nos centraremos en describir el proceso histórico de la evaluación educativa y cuáles fueron sus modificaciones a lo largo del tiempo. Consideramos que es importante entender el surgimiento de esta para comprender el por qué evaluamos y para qué. Partiremos desde la antigüedad, en donde, según Escudero (2003), se venían creando y poniendo en práctica procedimientos instructivos en los que los profesores utilizaban referentes implícitos para realizar una valoración, diferenciación y selección de los estudiantes. En la Edad Media, según el autor, se introducen los exámenes en las universidades con un carácter mayormente

formal, donde eran evaluados oralmente frente a un tribunal y aquellos que lograban hacerlo eran los que habían pasado por el tamiz del profesor y la posibilidad de fracaso era, prácticamente, inexistente. A su vez, el autor cita a Dubois (1970) y a Coffman (1971) para mencionar que los procedimientos evaluativos que se empleaban en la China imperial eran para seleccionar a los funcionarios más destacados. Es decir, hasta el momento podemos ver que la evaluación no sólo se utilizaba como una etapa de pasaje para lograr algo mejor, sino que los que alcanzaban esta instancia eran aquellos más destacados, por lo tanto nos preguntamos ¿qué sucede con el resto de las personas que no alcanza los estandartes estipulados?

En el siglo XVIII, según Gil (1992) se inició un aumento en la demanda y acceso a la educación, lo cual incrementó al mismo tiempo la necesidad de poder comprobar los méritos individuales por lo que se fueron introduciendo diversas normas sobre la utilización de los exámenes escritos. Adentrándonos al siglo XIX, comienzan a establecerse los sistemas nacionales de educación, Barbier (1993) menciona que según Weber comienza a surgir un sistema de exámenes de comprobación de una preparación específica con el objetivo de satisfacer determinadas necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada.

Por otro lado, en Estados Unidos, alrededor de 1845, Horace Mann da comienzo a las primeras técnicas evaluativas denominadas “tests” escritos, que comienzan a extenderse a las escuelas de Boston, comenzando así un camino hacia referentes más explícitos y objetivos en relación con las destrezas vinculadas con la lecto-escritura. Sin embargo, como menciona Escudero (2003), todavía no era posible pensar en una evaluación sustentada en un enfoque teórico sino que respondía en buena medida a prácticas rutinarias y estaban basadas en instrumentos poco fiables según el autor. A fines del mencionado siglo, comienza a haber un gran interés por la medición científica de las conductas de los seres humanos y, consecuentemente a esto, en el período entre fines del siglo XIX y principios del XX, comienza a desarrollarse una actividad evaluativa alta conocida por el nombre de “testing”, a la cual Escudero (2003) define sus características como las siguientes:

- La palabra medición y evaluación eran utilizadas como sinónimos, aunque en la práctica se hablaba de medición.

- El objetivo era poder detectar y establecer las diferencias individuales para determinar la posición de la persona dentro del grupo (destacado o no).
- Las pruebas de rendimiento (utilizado como sinónimo de evaluación educativa) tienen por objetivo realizar una discriminación individual de la persona sin importar los programas con los cuales se formó.

Habiendo hecho esta pequeña descripción del trayecto de la evaluación educativa en la historia, es importante determinar entonces qué es una evaluación o de qué hablamos cuando hablamos de evaluación educativa. Escudero (2003) en su texto menciona que

“el objeto del proceso evaluativo es determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función es más amplia que el hacer explícito ese cambio a los propios alumnos, padres y profesores; es también un medio para informar sobre la eficacia del programa educacional y también de educación continua del profesor.”

En segundo lugar, otro de los aspectos importantes de la evaluación educativa es la certificación de la calidad de esta y según Guba y Lincoln (1986) en Escudero (2003), los rasgos que definen de la evaluación son los siguientes:

- Esta es un proceso sociopolítico.
- Es un proceso conjunto de colaboración.
- Es un proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Es un proceso continuo, recursivo y divergente.
- Es un proceso emergente.
- Es un proceso con resultados impredecibles.
- Es un proceso que crea realidad.

Este último punto nos indica que la evaluación es un proceso que crea realidad, es decir, si nos centramos en los resultados de determinadas pruebas vamos a poder comprobar la realidad de determinado instituto de formación docente o de determinada escuela si así lo deseamos. Sin embargo, no consideramos que esto sea tan cierto ya que hay diversos factores que pueden modificar los resultados y según Stufflebeam (1994), menciona que hay determinados “criterios básicos” para tener en cuenta a la hora de evaluar en una sociedad moderna, estos son:

- Las necesidades educativas, ya que es imprescindible preguntarse si la educación que se ofrece a los estudiantes satisface las necesidades de estos.
- La equidad, es decir, si el estado es justo a la hora de propiciar un sistema educativo determinado, su acceso, la cobertura, la posibilidad de desarrollo de aspiraciones y metas.
- La factibilidad, es necesario cuestionar la eficiencia de la utilización y distribución de los recursos, el compromiso y la participación de los implicados y todo aquello que se involucre con la posibilidad de que el sistema educativo funcione de la mejor forma.
- La excelencia como un objetivo permanente a alcanzar vinculado a la mejora de la calidad.

En tercer lugar, nos centraremos en la evaluación y el aprendizaje que estas proponen a aquellos que son evaluados. Según Maldonado (2018), a lo largo del tiempo se ha otorgado un gran protagonismo a las evaluaciones sumativas en donde la buena calificación es interpretada como un signo del buen aprendizaje o de entendimiento. Este tipo de evaluaciones ha aumentado y fortalecido la competencia entre los alumnos y una disminución del proceso formativo, que según la autora, cuya información es necesaria para la selección de los mejores. Pero, en concordancia con Maldonado (2018), esta es una forma reducida de ver el proceso de enseñanza de aprendizaje en donde se dejan de lado las relaciones de poder y autoridades que se encuentran implícitas.

Habiendo dicho esto, la autora realiza una definición sobre el contenido de la evaluación de aprendizaje basada en Himmel, Olivares y Zabalza (1999) y Barberá (2003) que es la siguiente:

“Específicamente, la evaluación de aprendizaje consiste en la obtención y valoración de información para tomar decisiones que favorezcan el logro y el progreso de todos los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje declarados en el currículo, cuya implementación influye en la motivación, la interiorización de los contenidos y las formas de aprender.”

Podríamos decir entonces, según Moreno (2014) que el discurso sobre la evaluación durante el siglo XX y lo que llevamos del XXI no han cambiado sustancialmente los propósitos u objetivos de la evaluación ya que esta ha sido utilizada para tomar decisiones

relacionadas con la clasificación y selección de aquellos destacados que son “medibles”. A lo largo de los años las personas evaluamos y somos evaluadas continuamente según Alcaraz (2015), lo que significa que es un proceso que adquirimos y naturalizamos. Lo que ocurre en los ámbitos profesionales es que dicha evaluación se realiza de forma sistemática. Por lo tanto, la evaluación es un concepto que se encuentra ligado tanto a la valoración como a la elaboración de juicios para fines diversos. Podríamos decir, según Villarroel (2014) que la evaluación se trata de un mecanismo basado en una ideología meritocrática, en su mayoría, que en cierto punto puede resultar preocupante por el hecho de que se tome sus resultados como una verdad y de validez incuestionable a la hora de elegir o determinar a aquellos que cuentan con las mejores aptitudes académicas.

Un asunto de interés tanto para la formación inicial docente como para la formación continua, según De Camilloni (2010), es el desarrollo de competencias técnicas para la conformación de instrumentos que tengan validez y sean confiables, ya que un “buen” test indica confianza. Pero la autora menciona que es imposible que se den estas condiciones de forma absoluta ya que no es tarea fácil porque a la hora de evaluar y efectuar un análisis hay diversidad de posibilidades de hacerlo. Díaz Barriga (1988) en Maldonado (2018) hace hincapié en que la evaluación como discurso pedagógico permitió la unificación del lenguaje y propósitos de aprendizaje de los profesores, hecho que habilitó al evaluador a orientarse en la formulación de un juicio respecto a la información que se obtiene para poder determinar la eficacia del programa educacional.

Es por esto por lo que, como planteamos en nuestro problema, es necesaria la evaluación en la formación para poder garantizar no solo una educación de calidad para los futuros docentes, sino que también para los futuros alumnos que los tengan como maestros. Tal como trae Maldonado (2018) con Ávalos (2014), esto afecta directamente a los institutos de formación docente “por el efecto que pueden tener sus egresados en la calidad del ejercicio docente en las escuelas”. El hecho de reducir la profesión docente a técnicas, según Niño-Zafra y Gama Bermúdez (2013), trae como consecuencia la desprofesionalización y “despedagogización” de su labor. Esto es así ya que el docente se encuentra concentrado e impulsado a responder a la competencia que la evaluación le impone para mejorar sus resultados. En el caso de “Enseñar”, al ser una evaluación diagnóstica, no hay interés en conseguir resultados calificativos por el momento, sino que el interés primordial es recabar datos básicos de los institutos de formación docente que se encuentran distribuidos a lo largo del país. Es por esto, que Niño-Zafra y Gama

Bermúdez (2013) mencionan que “urge una apropiación sobre el sentido dinámico de la evaluación como parte de la formación integral que rescata la multidimensionalidad del ser humano”.

Cabría pensar que una posible evaluación que encaje con el hecho de impulsar al docente y no desvalorizarlo, sería la evaluación formativa, que según Maldonado (2018) se utiliza para obtener determinados datos del progreso logrado por un docente/futuro docente y, de esta forma, poder realizar una corrección que se complemente con un propósito de reforzar. Se trata de una evaluación que implica una mejora continua, contrario a la evaluación sumativa (mencionada anteriormente) que lo único visible es el resultado. Maldonado (2018) en su texto menciona que en la década de los 70, dos pensadores Nunziati y Bonniol, desarrollan en Francia un estudio que demostró los efectos positivos de la evaluación cuando la misma se basa en la autonomía del alumnado, esta se denominó “Evaluación Formadora”. En este caso, el profesorado puede detectar los logros y no sólo los errores y esto permite que el docente formador sea un acompañante, por lo tanto, en este tipo de evaluación los estudiantes logran autogestionar su aprendizaje a partir de reconocer sus debilidades y pensamos que es a esto a lo que debería apuntarse con la evaluación en la formación docente, a la posibilidad de fortalecer las debilidades a través del reconocimiento ya que va a conducir a una buena educación futura inmersa en la comprensión y el entendimiento. Según Manzi, González y Sun (2011) en Maldonado (2018), es esperable que un docente alcance “la capacidad para desarrollar estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de aprendizajes de sus alumnos y retroalimentar sus propias prácticas”.

Además, nos gustaría adentrarnos en el aspecto político, Filmus (1997) en su texto, menciona el rol del Estado en la educación, describe que “es posible afirmar que en la Argentina la función encomendada al sistema educativo en sus orígenes estuvo más vinculada a la esfera de lo político, que a la de lo económico” ya que la misma tuvo un papel esencial a la hora de hablar de integración social, consolidación de la identidad nacional, consenso, entre otras cosas. Es debido a este rasgo centralista que se puede entender una estructura educativa y un currículum centralizado y elaborado desde el Estado.

Por otro lado, nos gustaría mencionar algunas opiniones de Scherping, G. (2014) respecto a la evaluación docente ya que colaboró al entendimiento de por qué es necesaria esta

evaluación. El principal desafío, según el autor, es el hecho de poder otorgarle al desarrollo profesional docente un espacio de prioridad dentro de las políticas públicas educativas. Otro de sus desafíos es la profesionalización docente ya que es una profesión dentro de un modelo educativo. Según Scherping (2014), “Es necesario que los gobiernos otorguen prioridad al desarrollo profesional de los docentes, reconociendo que su tarea va mucho más allá de la sola instrucción”.

En cuarto lugar, Muñoz Cantero, J. M., Rios de Deus, P., & Abalde Paz, E. (2002) mencionan en su texto, que es necesario un enfoque que vincule la evaluación sumativa con la formativa ya que, según ellos, sería lo más acertado. Es necesario que la evaluación, entendida de esta forma, pueda considerarse como algo útil y viable, que colabora a una toma de decisiones válidas y justificadas que permitan a establecer procedimientos para la mejora educativa y de la labor docente.

En quinto lugar, Elizalde Lora, L., & Reyes Chávez, R. (2008) mencionan los textos de Luna (2002) y Rueda (1999) ya que expresan que la evaluación docente es un proceso que se encuentra afectado por las políticas institucionales que favorecieron una expansión vertiginosa de la evaluación. Según las autoras del texto, es necesario implementar un dispositivo de evaluación teniendo en cuenta las políticas nacionales e internacionales que existen y en la forma que orientan dicha evaluación. Para esto, es necesario recolectar “la memoria histórica de los procesos de evaluación en la propia institución, para analizar el impacto en la comunidad y conocer aquellos elementos que derivaron en un funcionamiento adecuado del proceso y los que se han de mejorar.”

Algunas de los tipos de evaluación existentes y mencionados en dicho texto son los siguientes:

- Modelo basado en la opinión de los alumnos.
- Modelo de evaluación a través de pares.
- Modelo de autoevaluación.
- Modelo de evaluación a través de portafolio.

Siguiendo con nuestro estudio

Consideramos pertinente, adentraremos en la evaluación “Enseñar” ya que es el dispositivo principal de esta investigación respecto a la evaluación de la formación

docente. En la Argentina, según Zacarias (2018), la evaluación docente se encuentra regulada por la Ley de Educación Nacional (LEN) y diversas resoluciones que la acompañan. En este caso, las políticas de evaluación no se enfocan únicamente en el campo de la formación sino que también en el del ejercicio. Este dispositivo se centra en la evaluación de la formación docente del nivel inicial ya que en el 2013 se han implementado dispositivos de autoevaluación y conformación de los cuales participaron estudiantes, docentes y directivos de los institutos de formación docente.

A lo largo del 2017 nace “Enseñar”, impulsada por la Secretaría de Evaluación Educativa, el Consejo Federal de Educación lo aprobó y la primera evaluación diagnóstica realizada en el país se dio en ese mismo año. Según el Ministerio de Educación (2017), esta evaluación tiene un carácter diagnóstico y se realiza a nivel nacional y federal con alumnos del último año de la carrera docente. El objetivo de este dispositivo, durante esta etapa, es brindar elementos de diagnóstico del sistema de formación docente en torno al conocimiento de las capacidades específicas de los estudiantes. Para realizar esto, toman los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Nacional, de Educación, C. F. (2007).

El proyecto de la evaluación estandarizada en la formación docente en Argentina es un hecho relativamente reciente, que deberá lograr institucionalizarse y pasar la prueba del recambio de gobiernos. Además, consideramos que es uno de los puntos clave en el cual es necesario hacer hincapié para comenzar a tener noción de lo que sucede en nuestro sistema de formación docente y para comprender y realizar mejoras en el sistema educativo que es la palanca de movimiento para la vida de aquellos seres que lo atraviesan. Luego de lo mencionado anteriormente, no es posible ignorar la urgencia de colocar/idear un dispositivo de evaluación que colabore a la unidad docente, a la comprensión de la profesión, la jerarquización y prioridad de la profesión y el lugar que le corresponde tener dentro de las políticas públicas de Argentina.

Para finalizar con la introducción de esta tesis retomaremos por un momento las preguntas que guiarán esta investigación y que marcaron la línea conductora para realizar este trabajo. En primer lugar, nos interesaba conocer lo que era una evaluación estandarizada y por lo tanto nos preguntamos ¿cómo funciona la evaluación estandarizada en la formación docente en Argentina y en otros países de Latinoamérica? Esta pregunta en

particular surge por lo que veníamos mencionando anteriormente sobre los escasos datos que existen en Argentina respecto a una evaluación de los futuros docentes y la calidad de educación que estos reciben. En algunos países de América Latina, podríamos decir, ya se encuentran más avanzados en este aspecto y es por esto por lo que decidimos hacer este trabajo comparativo.

En segundo lugar, nos preguntamos ¿qué se evalúa y por qué? Con el objetivo de comprender hacia dónde se dirige la evaluación y qué pretende destacar de los futuros docentes a evaluar. A su vez, este es un punto clave en la comparación con otros países ya que nos permite observar diversas profundidades y avances que cada uno haya tenido en este aspecto.

En tercer y último lugar nos preguntamos ¿cuál es el objetivo de la evaluación? Esta pregunta se debe a que nos interesa saber para qué se está realizando, qué buscan encontrar luego de realizada la evaluación a los futuros docentes y qué pretenden hacer con esos datos luego.

Para poder realizar la presente investigación nos centramos en algunos documentos que enmarcamos como claves para fundar este trabajo. Por un lado, nos basamos en los documentos referidos a la evaluación que ofrece el Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación en conjunto con la Secretaría de Evaluación Educativa. Por otro lado se realizaron entrevistas a Ivana Zacarias y a Florencia Buide quienes colaboraron para alcanzar una mayor comprensión de cómo se gestó el proyecto de “Enseñar” y sus diferentes aspectos y dificultades. A su vez, se trabajó sobre informes de la OEI y con las Revistas Iberoamericanas de Evaluación para profundizar sobre los aspectos de los dispositivos que América Latina a investigar, en este caso, Chile y México.

Capítulo II

Visión de la formación docente

En este capítulo abordaremos el aspecto de la formación docente y, en específico, la de Argentina. Consideramos que es de cabal importancia comprender los procesos que trascienden los futuros docentes para luego analizar las causas y los efectos de los tipos de evaluaciones que fueron instauradas en cada país. Como bien sabemos y mencionamos hasta este momento, cada país es diferente y la formación de sus docentes también lo es, por lo tanto el conocimiento de los procesos enriquecerá aún más al entendimiento de cada proyecto impulsado por los países elegidos.

Para poder interiorizarnos en este aspecto, nos parece necesario destacar las ideas de Perrenoud (2001) respecto a la formación docente actual. El mismo describe la formación de los docentes en el siglo XXI. En el texto el autor menciona que la formación de docentes de este siglo se parece mucho a la del anterior y que para conocer cómo debe ser un docente del 2100 o 2050 y formarlo se debería ser adivino ya que muchos acontecimientos pueden darse, tal como la desaparición de la escuela de forma física.

Según el autor (Perrenoud 2001), “no se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas” del tipo de docente que uno quiere conformar, ya que las finalidades que se le atribuyan a la escuela fluctuaran según el modelo o la idea de sociedad y ser humano que se defiendan en el momento, por lo tanto, podríamos decir que, el rol de los docentes cambia permanentemente. Insiste en que “no podemos disociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes”.

Perrenoud (2001) cita en su texto a Edgar Morin quien propone siete sabres fundamentales que la escuela debe tener como misión enseñar, estos son los siguientes:

- 1) Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión
- 2) Los principios de un conocimiento pertinente
- 3) Enseñar la condición humana
- 4) Enseñar la identidad terrenal
- 5) Afrontar las incertidumbres
- 6) Enseñar la comprensión
- 7) La ética del género humano

Pareciera que lo que nos intenta mostrar el autor es que los conocimientos que deberían adquirir los docentes en estos momentos responden a lo general y no a lo particular o singular de una materia. Siendo esto así, debemos preparar a los niños para la sociedad del futuro que no sabemos que es lo que nos deparará. Por lo tanto, nos preguntamos para qué formamos a los docentes? Y para quiénes los formamos.

Perrenoud (2001) menciona que formar a los docentes con estos conocimientos los dispone a una “relación con el saber, la cultura, la pedagogía y la didáctica”. Es por esto por lo que el pensamiento primordial de esta propuesta de formación docente es ponerla a disposición de los estados, sin embargo, estos seguirán haciendo de su educación lo que ellos consideren pertinente ya que cada país busca sus propias ventajas respecto a la educación. A su vez, es necesario saber, como menciona el autor, si estos estados logran

impartir esta formación docente de un modo democrático y con el fin del desarrollo de la democracia o si la educación continuara siendo un instrumento de reproducción de desigualdades y de “acomodación de las masas al pensamiento dominante”. Si este cambio se busca sólo para alcanzar lo segundo no serviría en nada la modificación de los planes de formación docente.

El autor en su texto menciona algunas de las contradicciones que van a estructurar nuestro futuro como sociedad:

- 1) Entre ciudadanía planetaria e identidad local
- 2) Entre mundialización económica y encierro político
- 3) Entre libertades y desigualdades
- 4) Entre tecnología y humanismo
- 5) Entre racionalidad y fanatismo
- 6) Entre individualismo y cultura de masa
- 7) Entre democracia y totalitarismo

Es interesante observar todos estos aspectos para analizar en base a qué estamos armando los planes de formación docente y con qué objetivo, ya que eso determinará hacia donde van nuestros futuros docentes que permanecerán en el ámbito áulico por al menos unos treinta años.

Perrenoud (2001) menciona que para no “sufrir” demasiado por estos cambios es necesario conocer los “siete saberes de Morin”. El autor expresa que la construcción de la figura del docente debe pasar por el doble registro de la ciudadanía y de la construcción de competencias y para desarrollar la primera y que se adapte al mundo contemporáneo es necesario que este compuesto por los siguientes puntos:

- 1) Persona creíble
- 2) Mediador intelectual
- 3) Animador de una comunidad educativa
- 4) Garante de la ley
- 5) Organizador de una vida democrática
- 6) Conductor cultural
- 7) Intelectual

En relación con los saberes y competencias que este debe tener, el autor destaca cinco:

- 1) Organizador de una pedagogía constructivista
- 2) Garante del sentido de los saberes
- 3) Creador de situaciones de aprendizaje
- 4) Gestionador de la heterogeneidad
- 5) Regulador de los procesos y de los caminos de la formación

Y el autor agrega que debe tener dos posturas fundamentales, debe adquirir la práctica reflexiva ya que en las sociedades de permanente transformación, la capacidad de innovar, negociar y regular es decisivo y esto es fruto de una reflexión de la experiencia que permite la construcción de nuevos saberes. Luego, la implicación crítica ya que las sociedades necesitan docentes que se puedan comprometer en el debate político sobre educación, no solo en apuestas corporativas o sindicales, “sino a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc.”. no podemos partir de la base de que todos los estados quieren formar docentes “reflexivos y críticos, intelectuales y artesanos, profesionales y humanistas”.

La formación docente en Argentina

Habiendo dicho esto, entonces, nos centraremos en la formación docente del país que convoca este trabajo que es Argentina. Para esto, nos parece de cabal importancia retomar el proceso histórico para comprender la construcción del presente sistema de formación docente. Según la OEI (2007) previo a la década de 1970, las Escuelas Normales, que operaban a nivel de educación media, permitían el acceso inmediato del egresado al ejercicio de la docencia. Durante esa década, ese proceso se modificó y se abrió paso a las Escuelas Normales Superiores de nivel terciario. Dentro de las Escuelas Normales Superiores estaban, los institutos de educación superior, los colegios superiores y escuelas nacionales superiores de comercio, de carácter privado y público.

A partir de los años 90 se inicia un proceso de transformación que impactaría en todo el sistema educativo con la sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993. La misma, fija las bases del proceso educativo y establece que el Consejo Federal de Cultura y Educación es el que vela por la coordinación y concentración del Sistema Nacional de Educación, como también el encargado de definir los lineamientos para la reorganización

del sistema. En 1995 se sanciona la Ley de Educación Superior, constituyendo, así, el marco para la transformación de la Formación Docente.

Respecto a la formación continua, durante los años 1970 a 1993, no hubo ninguna institución de carácter federal, que se haga responsable de dicha capacitación para todos los niveles. Aunque en 1987 se creó el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente en el ámbito nacional, era de carácter nacional y estaba compuesto por subsedes a lo largo de todo el país. Ofrecía cursos a distancia y presenciales que eran dirigidos por docentes de las instituciones educativas que dependían del mismo. Se mantuvo su funcionamiento hasta 1992 ya que, durante este año, se realizó la transferencia de los servicios a las provincias que se encontraban bajo la gestión del Ministerio de Educación de la Nación.

Los objetivos que se habían fijado en su momento para la Ley Federal de Educación eran los siguientes OEI (2007):

- “• Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo.
- Perfeccionar de forma permanente a los docentes en activo en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural.
- Formar investigadores y administradores educativos.
- Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.
- Fomentar el sentido responsable del ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora.”

La mencionada ley también decreta que les corresponde a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires “el gobierno y la organización de la educación superior no universitaria, así como el dictado de normas que regulen la creación, la modificación y el cese de las instituciones de este nivel educativo”.

En la actualidad, según el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 entiende por objetivo de esta “la mejora sistemática de la formación docente inicial y continua, como medio para asegurar los aprendizajes indispensables para el desarrollo integral de todos los niños, niñas, jóvenes

y adultos en la Argentina.” con el ideal de preparar a la sociedad para un futuro con desarrollo social, individual, económico y cultural. Es por esto por lo que es necesario y fundamental la adquisición de ciertas capacidades por parte de todos los miembros de la sociedad. El plan propone políticas que tienden a formar profesores “sólidos, críticos y motivados”. A su vez, el Plan de Formación Docente se encuentra inscripto dentro de la Ley de Educación Nacional (N° 26. 206; Art 73) y es su norte el alcance del objetivo central del Plan Estratégico Nacional (2016-2021) “Argentina enseña y aprende” del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Como mencionamos en el comienzo de este trabajo, el rol docente ocupa un lugar primordial en la educación y formación de los niños, son los acompañantes permanentes y observadores del proceso individual de construcción del conocimiento de cada uno. Es por esto por lo que el INFD menciona que el Plan se centra en la formación de docentes que acompañen a los estudiantes en esa construcción de capacidades para lograr mayor autonomía y libertad en diferentes ámbitos de la vida social. Pero para lograrlo es necesario que todos los actores que se encuentra involucrados en la política de formación docente participen, es decir, secretarías y subsecretarías del ministerio nacional, los ministerios y equipos técnicos jurisdiccionales, las universidades y sus órganos de colegiación, los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), los estudiantes de los profesorados, supervisores, equipos directivos, docentes, sindicatos docentes, organizaciones del sector privado y los especialistas.

Si nos vamos un poco para atrás, durante los últimos años el Estado Argentino dio pasos relevantes en lo que concierne a la formación docente con la creación del INFD como la institución clave para generar bases y procedimientos acordes para la concentración federal y la jerarquización de las políticas específicas. Lograron el fortalecimiento y la mejora de las condiciones institucionales de los ISFD (Institutos Superiores de Formación Docente), se instauraron normativas fundamentales para el sistema, se ofrecieron programas de desarrollo profesional docente, se mejoraron las bases para el desarrollo de la función de investigación de los ISFD y se avanzó en la formulación de nuevos diseños curriculares.

Habiendo dicho esto, la Argentina cuenta con una gran cantidad de ISFD a lo largo y ancho del país y es debido a esto que el Ministerio de Educación ha decidido que se sostendrán cuatro principios para orientar las políticas nacionales de formación docente

dirigidas al conjunto del sistema formador, esto comprende tanto a los de gestión estatal y privada, como a las universidades.

El primero de estos principios está vinculado con la justicia educativa, ya que exige la formación de docentes capaces de lograr que todos los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades fundamentales comunes, tomando en cuenta los diversos contextos, culturas y estilos de aprendizaje de cada alumno. El estado nacional y provincial asume la responsabilidad de priorizar a los sectores más vulnerables y garantizar el derecho a un currículum compartido con el objetivo de reducir las brechas de saberes.

El segundo principio se vincula a la valoración de los docentes, este plan busca el desarrollo de la profesión partiendo de la experiencia y el conocimiento previo pero poniéndolo en pos de fortalecer la motivación hacia su tarea, sus capacidades y el vínculo más colaborativo entre el colectivo docente. Según el Plan Nacional de Formación Docente “esto permitirá reposicionar al docente en la escena pública, consolidar el vínculo con las familias y construir lazos de confianza para favorecer la apropiación de los procesos de cambio con el apoyo continuo del Estado” (Instituto Nacional de Formación Docente 2016).

El tercer principio consta de la centralidad de la práctica, con esto quieren decir que tanto la formación docente inicial como la continua debe preparar a los docentes para los desafíos que presenta la enseñanza. Esto implica que el docente tiene la capacidad de potenciar e interpelar las prácticas profesionales a lo largo de la formación, abrir otras miradas, expandir la reflexión, entre otras cosas. Y si retomamos a Perrenoud (2001) podríamos preguntarnos para qué tipo de mundo educativo los estamos preparando? Más adelante podremos observar el Plan de Estudios que propone el INFD.

Perrenoud menciona que hay una falta de observación empírica sobre el trabajo que realizan los profesores en lo cotidiano, vinculado a la diversidad y dependencia. Advierte que dentro de la formación docente, la currícula se basa en una visión prescriptiva y no es un análisis preciso de la realidad. Y menciona que esto no significa reproducir la realidad sino que es necesario, que a través del conocimiento de la realidad podamos anticiparnos a las transformaciones. A lo que quiere llegar el autor es que “para hacer evolucionar las prácticas que importa describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes. Es la base de toda estrategia de innovación.”

Perrenoud (2001) indica que es indispensable crear en cada sistema educativo “un observatorio permanente de las prácticas y de los oficios del docente” con el objetivo de pensar la formación del docente para que sea de una forma real y actual, con los problemas y dificultades que son necesarios resolver en lo cotidiano, ya sean decisiones que tomar, gestos profesionales, compañerismo, etc.

El cuarto y último principio plantea la necesidad de renovar la enseñanza ya que se considera necesario transformar las prácticas docentes para que sean eficaces y pertinentes con las demandas de la sociedad del conocimiento. Los objetivos de la escuela cambian y es necesario renovar la enseñanza desde la incorporación de las nuevas tecnologías, la transformación de la experiencia escolar, la expresión y la exploración. El INFD promoverá la formación de docentes en innovaciones pedagógicas que logren tener un impacto en el desarrollo de las capacidades fundamentales de sus estudiantes.

Dentro de los objetivos y acciones del Plan, para mejorar la calidad de la formación docente se proponen las siguientes líneas de acción:

- a) Consensuar marcos referenciales sobre los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados.

Es necesario contar con parámetros comunes sobre lo que se considera, en la Argentina, como buen docente en el siglo XXI, en base a los criterios de buena enseñanza. A su vez se consensuarán los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados de las instituciones formadoras. Esto es fundamental para orientar a las instituciones y a los estudiantes con un parámetro de referencia público sobre las metas de la formación docente y, a la vez, acordar criterios de evaluación de calidad de la formación.

- b) Afianzar la formación de los equipos directivos y los profesores de las instituciones formadoras.

Para garantizar una mayor cantidad de docentes noveles que cuenten con los conocimientos, las capacidades y las actitudes es necesario aplicar una política estratégica. Esto se logra a través de afianzar la formación de los equipos directivos y de los profesores del ISFD. El INFD implementará dispositivos presenciales y virtuales de asistencia técnica e instancias de formación especializada, poniendo énfasis en fortalecer la gestión curricular, la coherencia de las propuestas formativas por oferta, la problematización de las estrategias de enseñanza, la articulación de los tres campos de formación (general,

específica y en la práctica profesional) y la diversidad que existe en los formatos de enseñanza. Esto se hace con el objetivo de transformar las prácticas de enseñanza y, consecuentemente, las experiencias de aprendizaje, desarrollo de capacidades y trayectorias formativas de los estudiantes.

c) Consolidar la formación en la práctica profesional

Este punto se basa en el fortalecimiento de las prácticas profesionales durante la formación inicial que comienzan a realizarse en el primer año de formación y deben ser acompañadas por las escuelas y los ISFD¹². Para potenciar este punto, se ofrecerán instancias específicas para fortalecer la formación de los profesores del campo de la formación en la práctica profesional. Para esto se elaborarán recursos para la enseñanza en los espacios mencionados y se propiciará la utilización de dispositivos variados de formación en la práctica como narraciones, casos, material audiovisual, entre otros. Se apoyará a las jurisdicciones para fortalecer el vínculo de los ISFD con las escuelas asociadas para generar las condiciones necesarias para seleccionarlas.

d) Profundizar los dispositivos de evaluación integral del sistema formador.

Se profundizarán los instrumentos existentes de evaluación integral del sistema formador con la intención de contar con los insumos necesarios para las políticas de mejora de la calidad de la formación inicial. Se llevará a cabo una evaluación diagnóstica integral muestral de los estudiantes y censal de los egresados de la formación docente. Al mismo tiempo, continuarán implementándose instancias periódicas de evaluación del desarrollo curricular.

e) Fortalecer la función de investigación del sistema formador.

Según el Plan se continuará institucionalizando la función de investigación en el sistema formador ya que resulta primordial para la mejora y el fortalecimiento de la formación docente. Esto se dará apoyando a las direcciones de educación superior y promoviendo la participación de los ISFD en diferentes acciones. “Se promoverá la investigación aplicada y la investigación-acción”, estos son aquellos estudios orientados al análisis y la resolución de problemas de la práctica a través de la reflexión y la generación de nuevas estrategias.

f) Consolidar los procesos de desarrollo curricular y de validez nacional de títulos.

El INFD procederá a la reformulación periódica de los diseños curriculares jurisdiccionales de los profesorados para todos los niveles y modalidades gracias a la RES. 24/07 del CFE. El objetivo es la mejora de los documentos que enmarcan las propuestas formativas de los profesorados. El INFD es el encargado de aplicar los criterios acordados federalmente referidos a la validez nacional de los títulos y certificaciones de estudio, con el fin de consolidar el proceso de validez nacional se continuará trabajando en forma articulada con los referentes jurisdiccionales e institucionales según el Plan.

g) Apoyar la mejora de la dimensión institucional del sistema formador.

Para poder ofrecer una formación que garantice la adquisición de saberes, capacidades y disposiciones para ejercer es necesario atender la dimensión institucional en diversos puntos, estos son: el desarrollo normativo, la carrera docente en el sistema formador, la conformación de equipos formadores, la articulación con institución de la educación obligatoria y el sistema universitario, equipamiento e infraestructura, entre otros. Se establecerá un estándar funcional de gestión de la información de institutos superiores enmarcado en otra más general para todo el sistema educativo que cuente con un software de gestión homologado para mayor eficacia y con información relevante.

Volviendo a Perrenoud (2001), estos puntos que mencionamos para mejorar la educación de los docentes son claves ya que, tal como menciona el autor “la calidad de una formación se juega, en primer término, en su *concepción*.” Por lo tanto, estamos frente a una de las etapas cruciales de la educación que se impartirá en nuestro país.

Según el autor, hay diez criterios que responderían, según él, a una formación profesional de alto nivel. Estos son los siguientes:

1. una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones,
2. un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,
3. un plan de formación organizado en torno a competencias,
4. un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,
5. una verdadera articulación entre teoría y práctica,
6. una organización modular y diferenciada,
7. una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,

8. tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,
9. una asociación negociada con los profesionales,
10. una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

Es necesario comprender que el objetivo no es generar una ilusión de lo que debería ser la educación y de esta forma transmitir “saberes” para que sean retransmitidos a seres que supuestamente están “ávidos” de ser instruidos. Las situaciones de la realidad y la cotidianeidad ponen en jaque al docente exigiéndole/demandándole competencias para resolver dichas situaciones. Perrenoud nos advierte lo siguiente:

No se forma directamente para las prácticas ; se trata de identificar, a partir del trabajo real, los conocimientos y las competencias requeridas para hacer aprender en tales condiciones.

Las competencias a enseñar son aptitudes para enfrentar una “familia de situaciones análogas” pudiendo movilizar los músculos mentales, la conciencia de forma rápida, elocuente, creativa, con una diversidad de recursos cognitivos como : “saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento”. Por lo tanto, Perrenoud (2001) nos propone fijar las competencias a las que debe apuntar la formación profesional con una visión amplia, reflexiva y crítica. Nos trae que la formación docente debería orientarse hacia un aprendizaje basado en problemas, en cómo se pueden enfrentar las situaciones cotidianas de clase, a realizar observaciones, tener en cuenta sus éxitos, fracasos y temores. Es necesario tener un conocimiento integral de los procesos que se dan durante el aprendizaje para manejar los procesos y dinámicas de diversos grupos de alumnos.

Pero a todo esto que venimos mencionando le falta una parte para que la imagen se complete que es la evaluación y, según Perrenoud (2001) ”no se construyen competencias sin evaluarlas” pero esta evaluación no puede ser como la que conocemos hoy en día, es decir, la de papel y lápiz sino que tiene que tener un carácter formativo, es necesario que pase por un co-análisis del trabajo del alumno y que se promueva la regulación de su inversión antes de pasar por una calificación y de esta forma nos iremos acercando cada vez más a una evaluación “auténtica” como menciona Wiggins (1989).

Por otro lado, el estado vela por la correcta titulación de la cantidad necesaria de docentes para nuestro país. Dentro del plan nacional de formación docente se menciona que en algunas jurisdicciones hay una mayor cantidad de docentes superior a la que el sistema educativo demanda y en otras existe una gran cantidad de puestos cubiertos por docentes sin titulación. El objetivo del INFD es lograr que todas las escuelas que estén dentro del territorio nacional tengan la cantidad de profesores suficientes y para esto se proponen los siguientes objetivos que se plantean en el Plan Nacional de Formación Docente (2016):

- 1) Acordar criterios y acompañar los procesos para la planificación de la oferta de formación.
- 2) Profundizar las políticas para atraer más jóvenes a las carreras docentes prioritarias.
- 3) Mejorar el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes.
- 4) Ofrecer formación para obtener la titulación correspondiente a los docentes que la requieren.

El último punto que propone el INFD en el plan nacional de formación docente, es el fortalecimiento de las prácticas de los docentes y directores en ejercicio con el objetivo de que, tanto directores como docentes puedan participar de forma regular a instancias de formación continua que les permitan desarrollar ciertas capacidades para llevar adelante la profesión y el puesto que les compete.

Para lograr esto el INFD se propone lo siguiente:

- 1) Potenciar la formación situada mejorando los saberes y capacidades que se esperan de la educación obligatoria.
- 2) Promover la formación de supervisores y directores para una mejor conducción institucional y articulación entre las políticas y los docentes que son los actores claves de la mejora institucional.
- 3) Ofrecer instancias de formación especializada para el fortalecimiento de los planteles docentes de una forma continua y sistemática.
- 4) Fortalecer la institucionalización de la formación continua y su articulación con la carrera docente.

Plan de estudios

Por último, expondremos el plan de estudios que Argentina ofrece para los futuros estudiantes y próximos docentes. Consideramos de cabal importancia compartir este plan ya que anteriormente delimitamos todo aquello que debería presentarse en el mismo. Es por esto por lo que lo traemos con el objetivo de analizar y revisar si lo propuesto por el estado argentino se lleva a cabo. Cabe aclarar que, según el plan docente para profesor de educación primaria, para obtener el título docente en Argentina es necesario cumplir con una carga horaria total de 2816 horas.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1er. Año Primaria	
Campo de Actualización Formativa	Taller de lectura, escritura y oralidad (64)
	Taller de pensamiento lógico matemático (64)
	Taller de definición institucional (64)
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Psicología del desarrollo y el aprendizaje I (64)
Campo de los Saberes a Enseñar	Corporeidad y motricidad (32)
	Arte y educación (64)
Campo de la Fundamentación	Filosofía (64)
	Didáctica general (64)
	Pedagogía (64)
	Análisis del mundo contemporáneo (32)
Campo de la Práctica Docente	<i>Práctica en terreno:</i> Experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad (32)
	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Ciudad educadora</i> (32)
	<i>Herramientas:</i> Educación social y estrategias de educación popular (32)

2° Año Primaria	
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Psicología del desarrollo y el aprendizaje II (64)
	Psicología social e institucional (32)
	Cultura, comunicación y educación (32)
Campo de los Saberes a Enseñar	Educación artística (64)
	Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura I (64)
	Didáctica de las Ciencias Sociales I (64)
	Didáctica de las Ciencias Naturales I (64)
Campo de la Fundamentación	Didáctica de la Matemática (64)
	Teorías sociopolíticas y educación (64)
Campo de la Práctica Docente	Didáctica y currículum de Nivel Primario (64)
	<p><i>Práctica en terreno:</i></p> <p>En instituciones educativas (distintos ámbitos: urbano, suburbano, rural)</p> <p>(64)</p>
	<p>Taller Integrador Interdisciplinario</p> <p><i>Espacio escolar y realidad educativa</i></p> <p>(32)</p>
	<p><i>Herramientas:</i></p> <p>Aproximación y análisis cualitativo institucional (32)</p>

3° Año Primaria	
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria (32)
	Medios audiovisuales, TIC's y educación (32)
Campo de los Saberes a Enseñar	Educación Física escolar (64)
	Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II (64)
	Didáctica de las Ciencias Sociales II (64)
	Didáctica de las Ciencias Naturales II (64)
	Didáctica de la Matemática II (64)
Campo de la Fundamentación	Historia y prospectiva de la educación (64)
	Políticas, legislación y administración del trabajo escolar (64)
Campo de la Práctica Docente	<p><i>Práctica en terreno:</i></p> <p>En el aula, en el nivel de formación</p> <p>(128)</p>
	<p>Taller Integrador Interdisciplinario</p> <p><i>Relación educativa</i></p> <p>(32)</p>
	<p><i>Herramientas:</i></p> <p>Investigación en y para la acción educativa (32)</p>
	

Universidad de
San Andrés

4° Año Primaria	
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Pedagogía crítica de las diferencias (32)
Campo de los Saberes a Enseñar	Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura (64)
	Ateneo de Matemática (64)
	Ateneo de Ciencias Naturales (64)
	Ateneo de Ciencias Sociales (64)
Campo de la Fundamentación	Reflexión filosófica de la educación (32)
	Dimensión ético-política de la praxis docente (32)
Campo de la Práctica Docente	<i>Práctica en terreno:</i> En el aula, en el nivel de formación (256)
	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Posicionamiento docente</i> (32)

Trayectos Formativos Opcionales
Espacios de definición institucional (160) (En estas horas se considera el Taller propedéutico de opción y definición institucional)

Luego de haber leído el plan de formación docente primario que propone el Estado Argentino podríamos decir que es un plan consolidado en dos pilares, estos son el de la formación y es el de las practicas. Respecto al primero podríamos decir que se divide en categorías de saberes, primero el general (autoproclamado de esta forma) que encuadra todo aquello que tiene que ver con los saberes curriculares; el segundo es el cultural en donde se encasillan los saberes vinculados a la psicología del niño; el tercero tiene que ver con los saberes propios de la transmisión de los saberes generales, es decir la didáctica; por último, el cuarto de los saberes serían aquellos que tienen que ver con la fundamentación teórica, es decir, las teorías educativas que apoyan los saberes planteados anteriormente.

Respecto al segundo de los pilares, el de la práctica docente, es posible vislumbrar que en los cuatro años de la carrera docente los alumnos y alumnas que buscan profesionalizarse deben pasar de forma obligatoria por instancias expositivas y de observación. Algunas de estas prácticas son llevadas dentro de un aula y otras prácticas tienen que ver con el posicionamiento que el docente debe adquirir a lo largo de sus estudios para llegar de la mejor forma al aula.

Por un lado, podríamos decir que no es posible vislumbrar en este plan la posibilidad de que los docentes adquieran competencias y saberes críticos que le permitan analizar y reflexionar tanto sobre el saber docente como la práctica. Si el INFD busca tener docentes que puedan renovar la educación de forma permanente con el objetivo de ir preparándonos para el futuro descocido, cómo vamos a lograrlo si no les enseñamos a pensar de manera crítica o a través de dilemas. Además, es posible observar que no se le dedica un espacio a la mirada crítica de otros sistemas educativos o de formación docente, lo cual es interesante ya que uno de los puntos clave de la educación que plantea Perrenoud (2001) es que la formación docente debe ser amplia, reflexiva y crítica.

Respecto a la calidad de docente que esperamos obtener luego del paso por el ISFD, está estrechamente ligado a la calidad del plan docente que se le presente. Entendemos que buscamos docentes que tengan la capacidad de renovarse, de tener una mirada crítica y diferente de la educación, que no sean los únicos portadores del saber y que busquen a un niño o niña ávidos de conocimiento y que ellos puedan transmitirles el interés, sino que pretendemos docentes que tengan la capacidad de aprender en conjunto con sus alumnos y alumnas, buscando el trabajo colaborativo y haciéndolos partícipes de la construcción de su propio conocimiento. Si buscamos esto en nuestros docentes, por lo tanto, debemos comenzar a preguntarnos qué enseñar, qué es ser un docente para el futuro, qué características tiene dicho docente, entre otras cosas. Promover la preparación para la diversidad será un punto clave ya que serán docentes que puedan lidiar con las individualidades de los estudiantes, lo cual significa haber conquistado cualidades tales como la escucha, el trabajo en conjunto, la reflexión, lo cual generará una apertura a nuevas posibilidades de aprendizaje.

Habiendo dicho esto, consideramos de cabal importancia que el plan de estudios refleje claramente el norte, nuestro objetivo y hacia donde procuramos apuntar con la educación que queremos impartir en un futuro.

Capítulo III

Dispositivo de evaluación “Enseñar”

En este capítulo nos centraremos en las bases de la evaluación “Enseñar” presentada por el Ministerio de Educación, primordialmente por la Secretaría de Evaluación Educativa en el año 2017. Nos concentraremos en los lineamientos que propone dicha evaluación, cómo es llevada a cabo, por quiénes y en qué momento.

Según la Ley de Educación Nacional se debe garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes del país y para alcanzar este objetivo es necesario la creación y garantía de políticas y condiciones que aseguren a los niños, niñas y adolescentes el libre ejercicio de su derecho a un aprendizaje de calidad. Según el documento macro de “Enseñar”:

“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 trayectoria profesional”

Habiendo dicho esto nos preguntamos, ¿Cuál es la importancia de evaluar a los docentes? ¿Cómo nos aseguramos de que dicha evaluación sea de calidad con el fin de obtener una educación de calidad para los niños y niñas? según lo estipulado por la SEE (Secretaría de Evaluación Educativa) un docente es una figura clave en las diversas etapas de aprendizaje de los niños y niñas, ¿cómo nos aseguramos de que sea un buen docente? ¿qué sería ser un buen docente?.

Con la presente evaluación se busca disponer de una estrategia de mejora en la profesión docente, es por esto por lo que es necesario contar con un diagnóstico de los estudiantes que se encuentran próximos a graduarse como futuros docentes y tener evidencias para poder revisar los planes de estudio y brindar un mejor acompañamiento.

Guiándonos por el documento mencionado anteriormente, se manifiesta que “este tipo de evaluaciones formativas busca retroalimentar a los actores para orientar futuras decisiones”, es decir, busca ser un instrumento de apoyo con el cual las políticas

educativas puedan impulsarse para realizar mejoras en el ámbito académico y áulico del futuro docente.

Los principios de la política de evaluación nacional que pasaremos a detallar en breve son los siguientes:

- 1) La mejora educativa continua ya que posibilita el flujo de información para retroalimentar a las instituciones evaluadas.
- 2) Equidad, ya que las diferencias y desigualdades podrán vislumbrarse en el dispositivo a través de los informes y difusión de la información alcanzada.
- 3) Derechos e igualdad, debido a que la evaluación monitoreará los avances del ejercicio de la educación de calidad. Igualdad en el sentido de que la evaluación es objetiva, imparcial, transparente, técnicamente sólidas y acordes a los objetivos y atributos que se pretenden evaluar.
- 4) La diversidad que se contempla en las múltiples facetas de la evaluación ya que considera diferencias contextuales y culturales.
- 5) Coherencia, ya que la evaluación de los aprendizajes debe ser consistente con la misión de las instituciones educativas.
- 6) Rigurosidad en el uso de metodologías e instrumentos de calidad que puedan producir información precisa, válida y confiable.
- 7) Apertura y transparencia, ya que contribuyen a establecer la credibilidad del dispositivo y del sistema educativo por parte de la sociedad.

¿Qué es “Enseñar”?

“Enseñar” es una evaluación diagnóstica con carácter nacional y federal promovida por la secretaria de evaluación educativa en el año 2017. Es la primera evaluación de su naturaleza y se orienta a estudiantes del último año de las carreras de formación docente tanto de educación primaria como de asignaturas del ciclo básico de la educación secundaria. Dicha evaluación, tiene un carácter de anonimato con el objetivo de poder retroalimentar al sistema formador sin herir susceptibilidades de ningún Instituto Superior de Formación Docente ni a sus alumnos.

“Enseñar” contó con un amplio apoyo político y federal reflejado en la aprobación unánime por los ministros miembros del Consejo Federal de Educación (CFE) dando paso

a la resolución 324/17². En la misma se resuelve la implementación del “Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa”, en donde se menciona que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y La Nación, serán los garantes de la coordinación y seguimiento de la implementación de mencionada evaluación. Siguiendo con el punto de que “Enseñar” tiene un carácter anónimo, es por el hecho de que en la resolución se menciona que para que la información sea útil para las instituciones es condición que los datos sean desagregados para cada establecimiento, para que pueda ser útil en la toma de decisiones tanto a nivel institucional como para el gobierno educativo.

Volviendo al aspecto de que dicha evaluación es de carácter diagnóstica también es anónima y no obligatoria, por lo tanto queda en lo individual de cada estudiante el participar o no de la misma. Tal como se menciona en el ABC de “Enseñar” es importante la participación de todos los estudiantes que puedan por el hecho que implica un esfuerzo colectivo el hecho de poder brindar información certera sobre el sistema formador y que sirva a los fines de la mejora institucional. Es primordial la participación de todos los institutos que son convocados y de la población estudiantil. La secretaria de Evaluación Educativa preveía para esta instancia la entrega de un diploma de reconocimiento que acredita dicha contribución de cada estudiante al hacer la evaluación y el cuestionario complementario.

¿Cuál es su objetivo?

En la primera etapa de la evaluación, se busca que brinde elementos de diagnóstico del sistema de formación docente en torno al conocimiento de las capacidades específicas de los estudiantes. Para esto se tomó como punto de partida los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Nacional, aprobados en el año 2007 por el CFE. También se busca conocer a través de la evaluación la experiencia de los institutos y las jurisdicciones en el campo educativo y sus antecedentes en materia de evaluación.

Nos parece importante destacar algunos de los aspectos de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente debido a que aportará al análisis de los casos devenientes. El objetivo de dichos lineamientos se basa en que se observa a la institución educativa fragmentada y en creciente desigualdad, por lo tanto se busca constituir una escuela que “forme para una ciudadanía activa en dirección a una sociedad justa”. Estos lineamientos son el marco regulador de los diseños curriculares jurisdiccionales y

² http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_324-17.pdf

también busca orientar en algunos conceptos tales como el de la docencia. Trae que la misma es una mediación cultural reflexiva y crítica, es un trabajo profesional institucionalizado que se lleva a cabo en instituciones educativas, es una práctica pedagógica que se centra en la enseñanza, entre otras cosas.

Este docente, según los Lineamientos tiene que poder dominar los conocimientos que va a enseñar e ir actualizándolos, debe poder adecuar, producir y evaluar los contenidos curriculares, identificar las características y necesidades de aprendizaje, organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de los alumnos, involucrarlos en sus aprendizajes, acompañarlos, tomar decisiones sobre el tiempo en el aula, conducir los procesos grupales, utilizar nuevas tecnologías, reconocer las características y necesidades del contexto familiar y de la escuela del niño, saber trabajar en equipo, entre otros.

¿Dónde se enmarca “Enseñar”?

Esta evaluación dirigida a los estudiantes de último año de las carreras de formación docente está regulada por la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, dicha ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional. Tanto la educación como el conocimiento se constituyen como bienes públicos y un derecho personal y social que deben ser garantizados por el Estado. La educación es prioridad ya que es la que vela por la construcción de una sociedad justa, reafirma la soberanía e identidad nacional, profundiza el ejercicio de una ciudadanía democrática, enseña a respetar los derechos y libertades humanas y fortalece el desarrollo económico-social de la nación. Es por esto por lo que tanto el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación. Con esto es necesario velar por la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de ese derecho.

A su vez, “Enseñar” se encuentra regulada por las Resoluciones del Consejo Federal de Educación que definen la evaluación integral de la formación docente (134/11, 167/12, 188/12). Estas se aseguran de que la educación que se brindará abrirá las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación de las personas basándose en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia,

responsabilidad y bien común. También le otorgan al Instituto Nacional de Formación Docente la función de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema formador. Y, por último, establece que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de forma concertada y concurrente, son los responsables de planificar, organizar, supervisar y financiar al Sistema Educativo Nacional.

Por último, este dispositivo se encuentra dentro del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (Resolución CFE N°285/16). La mencionada resolución establece que de forma anual se elaboraran diversos planes operativos para alcanzar los objetivos nacionales y metas acordadas, todo esto en función de las normativas vigentes y las necesidades/realidades de las jurisdicciones.

Según el ABC de “Enseñar”, hubo un amplio consenso en torno a la necesidad de evaluar, en primer lugar, la formación docente inicial. En este marco, la primer etapa y proceso de evaluación de los estudiantes de las carreras de formación docente se inició en el 2013. Otra de las líneas de evaluación integral de las carreras de formación docente es la evaluación de la implementación curricular. Hasta el momento se han evaluado profesorados de nivel inicial y sus respectivos informes salieron en el 2015 y 2016. Según lo estipulado por el manual de “Enseñar”, esta evaluación diagnostica complementa la información producida hasta el momento respecto a las diferentes dimensiones que conforman el sistema formador argentino.

¿Qué se evalúa?

Siguiendo el manual donde se trazan los lineamientos de evaluación de “Enseñar”, el dispositivo combina consignas abiertas con consignas cerradas de respuesta única y múltiple. Evalúa, principalmente, las áreas de Comunicación Escrita y el Criterio Pedagógico. Respecto al primero, dentro del área de comunicación escrita se evalúa la lectura, con el fin de poder determinar si el futuro docente puede extraer información, interpretarla, reflexionar y evaluar. Además, en esta instancia, se evalúa la escritura midiendo la capacidad de producir textos escritos. Respecto al segundo, se evalúa la planificación de la enseñanza, la implementación de estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

Aquellos encargados de realizar la evaluación le suministran un cuestionario a aquellos que darán la evaluación que es complementario autoadministrado a estudiantes y directores de los institutos con el objetivo de que puedan conocer en profundidad las condiciones en las que se llevan a cabo la enseñanza y el aprendizaje.

Algunos pasos atrás

Para lograr la elaboración del dispositivo de evaluación presentado anteriormente, los documentos que describen la creación de “Enseñar” mencionan que se seleccionaron a más de 50 especialistas y docente de los Institutos Superiores de Formación Docente de todo el país. En conjunto, construyeron los puntos de la evaluación y elaboraron los casos del área a evaluar denominada “Criterio Pedagógico”. A su vez, la Secretaria de Evaluación Educativa proveyó para todos aquellos que trabajaron en los ítems del dispositivo, una capacitación a cargo del equipo técnico. Por otro lado, los especialistas de la Secretaría de Evaluación Educativa desarrollaron el componente a evaluar denominado “Comunicación Escrita” siguiendo los lineamientos curriculares que presentamos anteriormente.

Luego, los equipos técnicos pedagógicos de la Secretaria de Evaluación Educativa tomaron todo lo planificado tanto por ellos como por los docentes y especialistas de los ISFD y avanzaron en el diseño de la primera versión del instrumento de evaluación.

Para ser validada como instrumento de evaluación y para garantizar su calidad, el dispositivo trasciende diversas etapas de certificación. En primer lugar, se realiza con expertos que no participarán de la evaluación ni en su proceso de construcción (previo al pilotaje) y con especialistas del Instituto Nacional de formación Docente. En segundo lugar, ya con los resultados de la prueba piloto, se analizan la validez y la relevancia de las consignas, si es que los estudiantes pudieron comprenderlas y las condiciones en las cuales se aplicó la prueba, entre otras cuestiones. Luego de haber pasado por estos diferentes estadios se procede al diseño de la prueba definitiva.

Cabe aclarar, que durante este proceso, la evaluación es leída de forma crítica tanto por docentes de educación superior, universidades nacionales y especialistas en evaluación nacionales e internacionales. En este caso lo hicieron las siguientes instituciones: INEE, Universidad de Valencia, INEVAL, Universidad de Oviedo y Universidad de Columbia.

¿Cuándo comenzó a implementarse?

“Enseñar” se llevó a cabo por primera vez el 31 de octubre del 2017 en donde participaron los estudiantes del último año de las carreras de formación docente de Educación Primaria y de asignaturas del ciclo básico de la Educación Secundaria. Cada uno fue convocado por sus respectivos ISFD y el requisito era estar realizando la residencia que le correspondía a su carrera. También participan los directores y docentes de los ISFD, junto a un observador federal, éste proviene de otra jurisdicción y su rol es estar presente en cada instituto garantizando las condiciones de la aplicación de la evaluación. Éste es el encargado de llevar las evaluaciones a los institutos, luego las reúne al finalizar la instancia de evaluación y le entrega los diplomas a los estudiantes que participaron. Por último, participan los colaboradores jurisdiccionales, que son designados por las autoridades de cada provincia, presentándose en los institutos con la mayor cantidad de alumnos matriculados con el objetivo de asistir al director, aplicadores y observadores durante el proceso de evaluación.

¿Cuál es el objetivo de evaluar a alumnos de 4to año?

Según el ABC de “Enseñar”, el hecho de estar realizando la residencia que le corresponde a cada estudiante, “constituye un punto de inflexión en la formación docente”. Además porque se busca observar en estos alumnos si fue posible o no desarrollar las capacidades acordadas en la resolución N°24/07 durante el proceso formativo del estudiante.

Además, con la información que se recabe de la evaluación, se convertirá en un instrumento valioso para poder abordar de diferentes formas la formación docente inicial, las políticas de la formación continua y se logrará poner el foco en la retroalimentación del sistema.

¿Cuál es el alcance de “Enseñar”?

Este dispositivo de evaluación cualifica a una muestra representativa de los institutos, tanto públicos como privados, a nivel nacional. Cada jurisdicción tiene la libertad de elegir la metodología a utilizar, algunas optaron por un método más censal y otras por un método muestral, sin embargo, esto no afecta a la representatividad.

Para seleccionar los institutos que pasarían a formar parte de la muestra de “Enseñar”, se utilizó un criterio de estratificación público-privado al interior de cada jurisdicción. se fijó una pauta en donde se excluía a todo instituto que cuente con 15 o menos estudiantes

de cuarto año, ya que los datos no serían representativos y los resultados de la evaluación no servirían en función de realizar mejoras institucionales o de carácter político.

¿Qué nos aporta “Enseñar”?

En primer lugar, según los documentos que presenta la Secretaría de Evaluación Educativa, más específicamente el ABC de “Enseñar”, la evaluación “brindará evidencia diagnóstica acerca de los niveles de desempeño”. Dichos niveles se manifiestan a través de los dos pilares a evaluar, la Comunicación Escrita y el Criterio Pedagógico.

Además, se pretende que la evaluación aporte los insumos necesarios para poder valorar el perfil del futuro docente y para esto es necesario lo que ya se viene mencionando, la información de los perfiles de los estudiantes, la trayectoria educativa y las percepciones en torno a distintos aspectos como su formación en la carrera, el futuro ejercicio profesional y la valoración social respecto a la profesión docente.

En segundo lugar, a través del cuestionario que se les otorga a los directivos, también servirá de fuente de información respecto a los diversos aspectos institucionales que sean necesarios relevar. Algunos de estos datos son los siguientes: las trayectorias académicas de los estudiantes, actuación docente, gestión y desarrollo curricular, estrategias de acompañamiento de las trayectorias escolares, gestión directiva y articulación con la comunidad.

¿Dónde están los informes y reportes de la evaluación?

La Secretaría de Evaluación Educativa será la encargada de elaborar un Reporte Nacional. Dichos reportes saldrán con la misma regularidad con la que se tome la evaluación. A su vez, se elaborará un reporte con los resultados de la evaluación para cada ISFD que haya participado de este proceso y el mismo contendrá la información crucial sobre el desempeño en conjunto de los estudiantes y participantes de la evaluación. Las personas que tendrán acceso a esta información son los directores del instituto y a través de una plataforma con clave.

Luego, cada jurisdicción contará con un reporte jurisdiccional que respete las direcciones de la LEN en su artículo 97.

Materiales de “Enseñar”

Para realizar la evaluación descripta, según el Manual de aplicación Enseñar (2017), es necesario contar con un material específico, el mismo se organiza en diversas cajas previendo las características y contenidos particulares y específicos del dispositivo en sí. Se ponen en cajas para que el material quede resguardado para poder llevar adelante el proceso de evaluación de forma exitosa.

El proceso de adquisición de dicho material se realiza de la siguiente manera, en primer lugar, las cajas llegan a los centros de distribución y se encuentran selladas con el objetivo de garantizar el resguardo del material como mencionamos anteriormente. Dicha caja contiene cuadernillos del estudiante de acuerdo con la matrícula del instituto. Hay tres modelos diferentes de pruebas y las mismas se reparten al azar y están divididas en dos secciones que son los pilares para evaluar anteriormente mencionados. También reciben lápices, gomas y dos fajas de seguridad para cerrar las cajas cuando finaliza la evaluación.

La caja contiene también una planilla del aplicador, una planilla para el observador, el cuestionario para el director que debe completar en ese momento y luego entregar al observador para ser guardado nuevamente en la caja, los certificados de participación y un sobre vacío etiquetado con los datos del instituto para que el observador guarde el duplicado de las planillas de cada aplicador.

¿Cómo se evalúa?

Habiendo definido las bases de la evaluación procederemos a explicar el procedimiento de evaluación según el manual presentado por la Secretaría de Evaluación. En primer lugar, se define el centro de distribución del material para cada jurisdicción bajo la responsabilidad de un funcionario de la Secretaría de Evaluación Educativa. Luego de recepcionar las cajas en cada centro, el funcionario es el responsable de entregar los materiales a cada observador que se encargara de llevar las cajas al instituto y supervisar la aplicación de la evaluación.

En segundo lugar, cada caja que contiene las evaluaciones de “Enseñar” respectivas a la cantidad de alumnos matriculados previamente informada de forma oficial por cada jurisdicción. el observador traslada las cajas y se presenta al director para depositar las cajas en el aula donde se llevará a cabo la evaluación.

En tercer lugar, se lleva adelante la apertura de la caja con los materiales, este paso lo realiza el observador junto con el docente que aplica la evaluación y una autoridad del

establecimiento que supervise la situación. Dicha evaluación se llevará adelante por docentes del instituto que fueron seleccionados de forma previa por los directores. La misma durará dos horas reloj.

En cuarto lugar, es necesario que el observado complete las planillas del observador, la cual una copia volverá a la caja junto con las evaluaciones y otra copia se presentará al coordinador del centro de distribución junto con la caja. Cuando concluye la evaluación, el observador debe asegurarse de que todo el material se encuentre en las cajas y debe cerrarla con la faja de seguridad en presencia del evaluador y la autoridad del establecimiento. El observador y la autoridad firman las fajas de seguridad y se retiran.

En quinto lugar, y último, la caja se devuelve el mismo día de la aplicación al centro de distribución designado. En dicho centro habrá un coordinador quien tendrá un listado de los institutos y recibirá las cajas.

Capítulo IV

Procesos de formación docente en otras partes de Latino América

Caso Mexicano

Con el objetivo de poder comparar los procesos por los cuales pasaron los países elegidos para esta investigación, nos proponemos ahondar sobre el sistema de formación docente en México y el respectivo dispositivo de evaluación para poder comparar con “Enseñar”.

Según Arnaut (2004), los planes y programas de estudio vinculados a la formación docente se ha reformado varias veces en México. En los últimos 30 años la educación básica ha sufrido dos reformas curriculares, la educación normal siete y luego surgieron otras reformas vinculadas al magisterio. Algunas de las reformas curriculares de la enseñanza normal que se llevaron a cabo incluyen la separación de los estudios de secundaria, lo cual permitió a los normalistas tener un título de profesor de educación primaria junto con el certificado de bachillerato. Otro de los cambios fue el establecimiento del nivel bachillerato como un requisito para poder ingresar a las escuelas normales cuando los estudios se elevaron al rango de licenciatura. Estas son algunas de las reformas que modificaron de forma permanente la formación docente, sobre todo en las escuelas normales públicas con internado que ingresaban los futuros docentes al terminar sus estudios primarios, es decir, estamos hablando de personas de 11/12 años.

Por otro lado, el hecho de que se hayan aumentado los requisitos para ingresar a las escuelas normales, que el título se haya elevado al rango de licenciatura y la fundación de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) en 1978, colaboro a abrir la educación normal a la influencia de otras tradiciones formativas.

Si revisamos un poco la historia de la formación docente en México, encontramos que (Arnaut 2004) desde la segunda mitad de los 80 se procura reemplazar el crecimiento acelerado de la educación superior por la regulación del crecimiento para lograr impulsar la transformación de las organizaciones y los programas académicos que proporcionaban las instituciones educativas de nivel superior. Esto se vinculaba primordialmente con el financiamiento público, predominantemente federal, a evaluaciones externas, evaluaciones por pares, autoevaluaciones y compromisos por parte de las instituciones. También se puso en marcha una serie de programas de evaluación que buscaban incidir en las condiciones de trabajo de los docentes y el salario de estos a través de incentivos a la docencia y a la investigación.

En 1992, el gobierno federal tomo la determinación de transferir a cada gobierno de los estados las escuelas normales que hasta el momento estaban bajo su dependencia, al igual que todas las ex unidades a distancia de la UPN. En 1993 se establece la Ley General de Educación (LGE) que establece que es un poder exclusivo del gobierno federal la posibilidad de determinar para toda la república los planes y programas de estudio tanto para la escuela normal como la formación de docentes de educación básica. También se reserva la regulación del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio de educación básica. A los estados se le atribuye la capacidad de prestar los servicios de educación normal y de formación docente. Luego de dichas reformas, la SEP (Secretaría de Educación Pública) y las administraciones educativas de cada estado, tuvieron que asumir la responsabilidad de dos desafíos, ya que no se estaba viviendo solamente un proceso de descentralización y redistribución de competencias, sino que también de transformación del sistema de la formación docente y el avance de la integración a un subsistema nacional de formación de docentes. Es por esto por lo que Arnaut (2004) menciona en su texto que la federalización de 1992 trajo nuevas posibilidades pero también introdujo una mayor complejidad en la gestión del sistema.

Luego de haberse llevado a cabo mencionadas reformas, las instituciones formadoras de docentes, en este caso las escuelas normales y la UPN, buscaron adherirse a los programas

y homologar sus sueldos con el resto de las instituciones de carácter público para poder beneficiarse de los incentivos mencionados. Según Arnaut (2004) esto ha colaborado a transformar la organización de los institutos, la vida académica, la naturaleza y las condiciones de trabajo de los docentes en las instituciones formadoras.

Respecto a la labor docente la reforma mayormente significativa fue la propuesta de un examen de ingreso al servicio docente y una serie de concursos de oposición para la designación de directores, supervisores y jefes de sector. Dichas propuestas fueron pensadas y pactadas junto a la representación sindical de docentes llamada Compromiso Social por la Calidad de la Educación en el año 2002.

Perfil Docente

Consideramos que para poder comprender las causas de las reformas educativas para la formación docente debemos primero analizar para qué docente van dirigidas dichas modificaciones. Buscamos entender qué tipo de docente buscan formar en México y para esto nos adentramos en el análisis que realiza la OEI.

En primer lugar, México en el año 2001 lanzó un Programa Nacional de Educación 2001-2006 y dentro del mismo mencionan que el profesional de la docencia básica se deberá caracterizar por tener un dominio cabal de la materia que impartirá en clase, deberá haber alcanzado autonomía profesional que le permita tomar decisiones con conocimiento e información, deberá comprometerse con los resultados de su accionar docente, deberá evaluar de forma crítica y saber trabajar en equipo.

A su vez, el futuro docente tendrá que disponer de una serie de capacidades que le permitan poder organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica diversas estrategias de enseñanza, llevar a cabo actividades didácticas para que todos los estudiantes, con diversos niveles de aprendizaje, puedan alcanzar los propósitos de la clase. Es necesario que el docente pueda reconocer la diversidad en su grupo de estudiantes que tiene a cargo, de poder contar con una variedad de estrategias didácticas para poder llevar adelante la clase de una forma creativa.

Por otro lado, vinculado más a lo humano, el docente deberá tratar con dignidad y afecto a sus estudiantes, sostendrá el cumplimiento de las normas de convivencia en el aula y fuera de la misma para que los estudiantes vivencien los valores que imparte dicha educación. Buscará priorizar y cuidar la autoestima de cada estudiante que se encuentre

a su cargo, aprovechar los contenidos curriculares vinculándolas a las experiencias y conductas que surgen en el aula para promover la reflexión y el dialogo sobre aspectos éticos. Estimulará el desarrollo moral autónomo de sus estudiantes, buscará favorecer la reflexión y el análisis en grupo en temática de maltrato y discriminación.

Además, el docente deberá poseer habilidades para el correcto uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para enseñar, deberá evaluar a sus estudiantes de forma integral y que los resultados de dicha evaluación se utilicen para mejorar la enseñanza. El docente deberá ser perceptivo, sensible, debe tener en cuenta las condiciones sociales y culturales del entorno de la escuela donde práctica su labor, valorar a la familia de los estudiantes y promoverá relaciones de colaboración con la misma y la comunidad. Deberá manejarse con los valores que consagra la constitución del país: respeto y aprecio por la dignidad humana, por la libertad, la justicia, la igualdad, la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y el apego a la legalidad.

Carrera docente

El plan de estudios de las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria son muy similares y sus diferencias se basan en los contenidos de aprendizaje, ya que estos son específicos de cada nivel. Respecto a la licenciatura en educación preescolar, la misma cuenta con 65 espacios curriculares y el de la normal en educación primaria con 63 espacios. Los planes se dividen en cuatro partes: cursos, laboratorios, seminarios y prácticas de observación. El plan de estudios se divide de la siguiente forma:

- Línea psicológica en donde se abordan aspectos de la psicología evolutiva, educativa, del aprendizaje, social y problemas de aprendizaje.
- Línea de formación social, en donde se aborda el desarrollo y problemas económicos, políticos y sociales de México, el Estado y el sistema educativo nacional, la sociología de la educación, la identidad y los valores nacionales, la política educativa y la responsabilidad del licenciado.
- Línea pedagógica, se aborda la tecnología, planeación, evaluación y administración educativa, diseño curricular, observación de la práctica educativa, pedagogía comparada, laboratorio de docencia, modelos educativos contemporáneos, aportes de la educación mexicana a la pedagogía, investigación educativa, contenidos de aprendizaje de la educación primaria.
- Línea instrumental: matemática, estadística, teoría educativa, español.

- Cursos de apoyo o áreas de formación específica en donde se desarrolla la creatividad y el desenvolvimiento científico, educación tecnológica, apreciación y expresión artística, computación y tecnología educativa, ecología y educación ambiental, literatura infantil, educación física y para la salud y la elaboración de un documento excepcional.

En cuanto al plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria, el mismo tiene una estructura que radica en las líneas de formación social, psicológica, pedagógica, científica e instrumental. Por un lado, cuenta con un tronco común para las especialidades y con uno diferencias para cada especialización. Dichos estudios tienen una duración de cuatro años y se dividen en dos semestres, dentro de los mismos hay seis cursos y tienen una carga semanal de 18 horas. La UPN ofrece las siguientes licenciaturas: Educación Básica, Educación Preescolar, Preescolar y Primaria para Docentes en el Medio Indígena, Administración Educativa, en Educación Indígena, en Pedagogía, en Psicología Educativa y en Sociología Educativa. Ofrece, a su vez, especializaciones con una duración de un año, estas son las siguientes: Computación y Educación, Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Formación de Educadores de Adultos, Orientación Educativa, Proyecto Curricular en la Formación de Docentes y Prototipos Educativos para la Enseñanza de las Ciencias Naturales. Contiene programas de maestría en Historia de la Educación Superior, Formación Docente, Formación Docente en el Ámbito Regional, Diseño Curricular, Práctica Docente en el Ámbito Regional, Diseño Curricular, Práctica Docente, Intervención Pedagógica y Aprendizaje, Practica Educativa, Practica Docente en Educación Superior, Educación Ambiental, Educación de Adultos, Informática y Educación, Educación Matemática, Docencia y Divulgación de la Historia, y Administración de la Educación. El programa de Maestría en educación de la UPN ofrece las siguientes líneas: Formación de Docentes, Historia, Filosofía de la Educación en México, Educación, Comunicación y Cultura, Lenguaje y Educación, Educación Indígena y Educación Matemática.

Según lo presentado por la OEI, tanto en los planes como en los programas de estudio de las mencionadas licenciaturas en Educación, sobresale el hecho de que la formación práctica no tiene un lugar preponderante en la concepción de la docencia. Se hace mención de que la docencia parecería ser una actividad mayormente conceptual, “basada en la investigación educativa, en la ciencia y en la técnica.” Esto es posible de vislumbrar ya que en los planes de estudio tanto de la licenciatura en educación preescolar como

primaria, solo existen ocho espacios curriculares destinados a la práctica docente que se dan en el primer semestre. Podríamos decir que esta es una falencia del sistema ya que los docentes deben encontrarse preparados para aquello que van a vivir en un futuro dentro de las aulas. Pero si no tienen la posibilidad de observar y vivenciar los posibles problemas a los que se van a enfrentar o a los diversos escenarios posibles, cómo podrán prepararse?

Acceso a la profesión

Basándonos en el informe de la OEI, la profesión docente en México se encuentra regulada por diversos instrumentos de carácter administrativo y laboral que se encuentran en la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado. Es decir, los profesores de educación básica son empleados del Estado y es por esto por lo que se encuentran bajo a normas similares para el conjunto de los funcionarios del servicio público. Habiendo dicho esto, el lógico que el acceso al servicio educativo se encuentre ligado directamente a las necesidades de la Secretaría y la contratación de los docentes es una tarea exclusiva de dicha dependencia. Hay dos tipos de trabajadores públicos, de base y de confianza, los primeros son aquellos trabajadores que tienen nombramiento definitivo y más de seis meses a partir de la fecha de su ingreso en una plaza que no sea de confianza. Los nombramientos que realiza la secretaria son definitivos, interinos, por tiempo fijo o por obra determinada. Cuando los puestos a ocupar son temporales y no exceden los seis meses, la secretaria los realiza libremente los nombramientos. Las vacantes que son definitivas son cubiertas mediante movimientos escalafonales, que se realizan por la Comisión Mixta de Escalafón, que se encuentra integrada por la secretaria y el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación).

Evaluación Docente en México

Según Francisco Guzmán Marín, en la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (2018), en las últimas tres décadas el gobierno mexicano se propuso realizar esfuerzos para imponer la evaluación docente como una estrategia política la cual comprende diversos objetivos, estos son los siguientes:

1. Recuperar la rectoría del Estado en materia educativa.
2. Elevar la calidad de los servicios públicos de educación.
3. Establecer dispositivos administrativo-laborales de control sobre el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento en el Servicio Profesional Docente.

La evaluación educativa en México representa el avance de la cultura, práctica y política institucional debido a que antes de los ochenta no existía dicho dispositivo y la Evaluación del Desempeño Docente en la educación obligatoria es una de las áreas con menor grado de desarrollo en el sistema educativo mexicano. En este caso, la evaluación docente que promueve México está determinada por el objeto, los propósitos, los dispositivos procedimentales, los instrumentos, los momentos y los agentes de ponderación. Stake (2006), trae una serie de preguntas centrales ¿Cuál es la calidad del evaluando? Y ¿cuáles son las principales percepciones que se tienen de su calidad?, habiendo mencionado esto es posible destacar que cada Estado tiene diversas formas de abordar cada una de estas cuestiones y las diversas respuestas que puedan surgir de dicho debate, es como cada gobierno constituye sus propios enfoques de evaluación. A su vez, Moreno (2011) agrega que nos encontramos en un momento donde todo se encuentra marcado en una constante evaluación, es decir, hay una necesidad de que las cosas sean corroboradas y validadas a través de un dispositivo de evaluación. Se lo utiliza como estrategia de fiscalización, de transparencia o como un instrumento de control administrativo, fuente de identificación de las áreas a mejorar pero también puede suceder que luego de realizada la evaluación se genere una deformación de la naturaleza y percepción del fenómeno evaluado. Según Valdés (2001) menciona:

La evaluación puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover recelos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes. (p. 2)

El caso de México se ve altamente tizado por la influencia de la experiencia norteamericana a tal punto que les originan los primeros estudios de la Educación Superior y se realizan propuestas para la evaluación docente. A partir del análisis factorial de Milton Hilderbrand sobre “las características y capacidades de los profesores efectivos”, Meneses Morales, educador mexicano, construye un modelo de CEDA en función del docente universitario y en el mismo determina los rasgos del “buen docente”: transmisión de conocimientos, comunicación de un método y comunicación de su personalidad.

Habiendo dicho esto, es por la experiencia mencionada en el campo de la evaluación educativa que comenzó a desarrollarse a fines del siglo XX y principios del XXI en tres

etapas: la primera comprende el periodo de las décadas del 70 y el 80, que se caracterizó por el interés de la SEP en construir una estadística educativa nacional y para esto era necesario mejorar y sistematizar la información censal. A su vez se crea el Departamento de Estudios Cualitativos de la Educación en el año 1972 y es este el encargado de realizar el primer estudio sobre aptitud en el aprendizaje en los alumnos egresados de la escuela primaria del área metropolitana de México. Luego, este departamento se transformará en la Subdirección de Evaluación y Acreditación anexa a la Dirección General de Planeación Educativa en 1974. Dicha Dirección es la encargada de organizar la primera evaluación de cobertura nacional el Examen de Ingreso a la Secundaria. En 1984 la Subdirección mencionada se transforma en la Dirección General de Evaluación y este es el espacio institucional en el cual se diseñan y aplican las primeras “pruebas científicas” de rendimiento escolar.

Según Guzmán Marín (2018), durante este periodo de diversas evaluaciones a los estudiantes de la escuela, la SEP reconoció que a pesar de los esfuerzos realizados los resultados no se utilizaron como fuente de información indispensable para realizar cambios a nivel de materia política.

La segunda etapa va desde el año 1990 al 2000, se realizan diversos cambios institucionales que comprenden desde la acreditación de niveles educativos a la ponderación de los aprendizajes escolares, la revaloración de la función docente y el sistema de promoción horizontal, incluyendo los incentivos económicos y salariales. Y es en esta etapa en donde aparece un programa de carácter voluntario e individual llamado Programa Nacional de Carrera Magisterial, que representa la primera experiencia de evaluación docente, en el nivel básico que deviene del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

La tercera fase se inicia en el 2001 y los rasgos fundamentales de la misma son los importantes avances en el ámbito político, la evaluación comienza a ser un elemento indispensable para la planeación educativa formal y la rendición de cuentas de las autoridades educativas. Durante este periodo, respecto a la evaluación docente, se realizan diversos esfuerzos, desde el 2004 el CENEVAL (Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior) diseña y pone en práctica los Exámenes Generales e Intermedios de Conocimientos para el cuarto y octavo semestre de la Educación Normal, según la SEP

los exámenes intermedios se aplican por primera vez en el 2010. Se establece el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes en el 2008 que se encuentra dentro del marco del Programa de Estímulos a la Calidad Docente. También se pone en marcha el ENAMS en el 2009 Examen Nacional para la Actualización de los Maestros en Servicio y en el 2011 se establece el acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de la Educación Básica.

El proceso de evaluación docente lo lleva adelante la DGEP (Dirección General de Evaluación de Políticas) y dicho dispositivo comprende tres áreas a evaluar sustantivas, estas son las siguientes: contenidos de enseñanza, competencias didácticas y habilidades intelectuales básicas. A partir del 2009 la DGEP solicita el CENEVAL (nombre de la evaluación) sea la instancia encargada de diseñar, coordinar y aplicar los instrumentos del “Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes”. La prueba del CENEVAL considera cuatro dominios claves que son: contenidos curriculares, competencias didácticas, habilidades intelectuales específicas y normatividad y gestión y ética docente. Esto se evalúa a través de 80 preguntas con opciones múltiple choice y 30 reactivos piloteados y la extensión del examen es de tres horas.

El país cuenta, a su vez, con diversos dispositivos de evaluación que miden el desempeño docente con el fin de generar estímulos a la calidad docente como también evaluaciones que hacen a la formación continua y superación de los docentes. A modo de síntesis, podríamos decir que el CENEVAL es la instancia del diseño, validación, seguimiento y calificación de los exámenes. Los ENAMS que es la evaluación de medición de calidad docente, no son obligatorios, son exámenes estandarizados dirigidos a los profesores de educación básica o a aquellos que tienen funciones directivas. Por último, la ACE, la SEP y el SNTE acuerdan para realizar una Evaluación Universal de Docente y Directivos en Servicio de Educación Básica con un doble propósito, para obtener un diagnóstico integral de las competencias de aquellos docentes que se encuentran frente de un grupo, directores y acompañantes terapéuticos, pero también es necesario conocer el logro de sus alumnos y poder focalizar en los trayectos de formación continua en las áreas que se detecten necesidades según los resultados.

Por último, durante el mandato de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se impulsaron cuatro acciones claves respecto a la evaluación docente: la consolidación de la autonomía del

INEE como órgano responsable de la implementación de evaluaciones nacionales e internacionales en educación obligatoria, el fortalecimiento de la estructura del SNEE, la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente que regula los procesos de ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento de los profesores.

Caso Chileno

Comenzaremos por realizar un recorrido a lo largo de la historia educativa chilena comenzando por la primera reforma institucional de formación docente en Chile que surgió con el establecimiento de la Escuela Normal de Preceptores en 1842 bajo el liderazgo del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento y modelada por la Ecole Normale francesa. En 1984 se abrió la primera escuela normal para mujeres dirigida por monjas y la educación impartida en estas instituciones era bastante incipiente (Nuñez 2002) acercándose a una escuela primaria superior pero marcaba la necesidad de formar a quienes ejercían la docencia.

Por otro lado, la influencia alemana recibió imprimió el sello que tendrían las primeras instituciones dedicadas a la formación docente para el nivel secundario fundada en 1889 bajo la inspiración del educador Valentín Letelier. Dicho pensador indicó como fundamental el hecho de que una institución para la formación docente debía tener un carácter universitario. Letelier buscó que el nuevo Instituto Pedagógico estuviese bajo la tutela de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile y sin embargo, por rechazo de dicha universidad esto no fue posible sino hasta mediados de 1980 donde el Consejo de Instrucción Pública ordenó que así fuera (Cox y Gysling 1990). El hecho de poder colocar al Instituto Pedagógico dentro de la Universidad de Chile marcaría toda una nueva concepción en Chile respecto a la ubicación y jerarquía que le corresponde a la formación docente.

Durante la primera década del siglo XX comenzó una expansión significativa dentro de la formación de profesores primarios y junto a esto se establecieron nueve escuelas normales en diversos puntos del país además de otras de carácter privado. Finalizando la segunda década del siglo, junto a un cuerpo profesional docente tanto de egresados de Escuelas Normales como del Instituto Pedagógico, se produjo una discusión de orientaciones pedagógicas y la apertura de la formación docente a nuevas influencias. Uno de los líderes de dichas organizaciones docentes realizó un viaje a Estados Unidos

para conocer la pedagogía de John Dewey, que luego se convertiría en su base científica reconocida que constituyó el fundamento para afirmar la calidad académica y profesional de los profesores (Cox y Gysling 1990).

Volviendo a las Escuelas Normales, estas se organizaron durante el periodo de 1929 en cuatro urbanas y dos rurales, cada una de ellas requiriendo de una especialización en los contenidos curriculares y en la preparación de los formadores de formadores. También había escuelas que se distinguían entre Escuelas Normales de hombres y Escuelas Normales de mujeres. Hasta 1933 que se estableció la primera Escuela Normal Superior “Abelardo Núñez” con el objetivo de jerarquizar el estatus de la formación docente mediante la incorporación de actividades de investigación y de formación de formadores.

En la década de los cuarenta se impone un nuevo modelo económico de “desarrollo interno” con el objetivo de colocar a la educación en los primeros estándares de prioridad. El presidente de la época Pedro Aguirre Cerda marcó su gobierno con el lema “gobernar es educar” y así fue como impulsó el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y, por lo tanto, la formación del profesorado. Según Cox y Gyslin (1990) las escuelas normales aumentaron en número, pero aún más importante, aumento el nivel de la formación. El primer Congreso de Enseñanza Normal en 1944 y el primer Congreso de Educación en 1945 fueron los primeros en comenzar a colocar sobre la mesa las dos aspiraciones del magisterio que adelantarían a los institutos de formación docente y esto era el poder contar con una escuela única de educación para poder formar a los docentes de educación primaria y secundaria elevando la formación a un nivel universitario.

Pasado el tiempo se hacía cada vez más fuerte la necesidad de reformar la educación para modernizarla y orientarla hacia el desarrollo económico que se avecinaba en los años sesenta. Durante la presidencia de Jorge Alessandri (1958-1964) se dio pie a los estudios diagnósticos y acciones de experimentación dirigida a producir cambios en el sistema educativo. Sin embargo, esta reforma se dio en el gobierno que lo sucedió de Eduardo Frei Montalva y se la considero como la reforma “integral” que afecto tanto a la estructura del sistema educativo como a los contenidos curriculares y la preparación de docentes. En la formación docente se introdujo tanto conceptual como institucionalmente la noción de formación docente continua, mientras se seguía debatiendo la disparidad que existía entre la formación docente para educación primaria y secundaria. En 1967 se decretó el ascenso de la formación docente a nivel terciario, lo cual significo modificar la estructura

de las Escuelas Normales para poder recibir estudiantes con educación secundaria completa, a los que se les ofrecía un curso de preparación de tres años.

Respecto al currículum de la formación docente, tal como lo describen Cox y Gysling (1990) en su texto, se retiró del currículum los aspectos de formación general con el objetivo de centralizarse en el aprendizaje de los contenidos y en los métodos de la Escuela Básica, lo cual permite realizar una especialización en una de las 13 asignaturas que se incluyeron. Se eliminaron las diferencias curriculares que existían por género y por región. Se le dio lugar a la importancia de los conocimientos científico-humanista y prácticamente desapareció el área técnico-artista. La formación docente tiene un énfasis especial en los psicológico y sociológico, como también en la evaluación y orientación. Dentro del área de práctica profesional, comprende un lugar predominante el conjunto de las experiencias formadoras.

Algunos de los cambios que se dirigieron al fortalecimiento de la Escuela Normal incluyeron un plan de modernización que comprendiera los siguientes proyectos (Ministerio de Educación en Núñez, 2002, p. 26-27):

- Perfeccionamiento del personal docente encargado de las materias y actividades de formación profesional de las escuelas normales.
- Investigación y desarrollo de material didáctico para la enseñanza primaria, con la participación del personal docente de las escuelas normales y de los alumnos que realizan las prácticas.
- Preparación de material técnico para la comprensión, desarrollo y evaluación del proceso de formación de profesores de Educación General Básica.
- Formación de administradores, supervisores y otros especialistas en enseñanza básica.
- Construcción y equipamiento de las escuelas normales a corto y mediano plazo.

Por otro lado, se estableció durante el gobierno de Eduardo Nicanor Frei Montalva (1964-1970) el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Educativas (CPEIP), el cual se encarga de la parte de las acciones indicadas y en general de la organización y entrega de cursos de perfeccionamiento para los docentes en ejercicio. Con una planta de docentes de reconocido prestigio académico y con el apoyo de profesores universitarios, el Centro comenzó a realizar dicha actividad en 1967.

A pesar de haber realizado dicha reforma de la educación normalista, durante 1973 a 1990 se produjo la interrupción de la democracia por el golpe militar de Augusto Pinochet y por razones, en parte políticas y en parte económicas (Cox y Gysling, 1990) el gobierno militar ordenó el cierre de las escuelas normales y la transferencia de sus estudiantes y recursos a las universidades intervenidas geográficamente más cercanas. Esto, a su vez, significó la realización del viejo anhelo de los profesores normalistas de tener una Escuela Única de Formación Pedagógica para maestros primarios y secundarios pero al mismo tiempo se alcanzó la destrucción del concepto de normalísimo que había nacido en el siglo XIX.

Entre los años 1980 y 1981, dentro del marco de la nueva política educativa, las carreras de formación docente, para todos los niveles, fueron decretadas no universitarias y se ordenó la reestructuración en Academias Superiores o Institutos Profesionales. Según lo expresa Núñez (2002, p. 34), el cambio “llevó al extremo viejos sentidos autoritarios y disciplinantes en la formación de docentes, abiertamente contradictorios con la moderna concepción profesionalizadora”.

Por último, según Sisto, V., Montecinos, C., & Figueroa, L. A. (2013) en 1980 junto a la implementación de la constitución y sucesivas leyes Chile comenzó a desarrollar un modelo de mercado en el campo educativo. Comienza un proceso de descentralización del sistema público cuando se traspasa la administración de las escuelas a las municipalidades incorporando, a su vez, prestadores privados del servicio educativo. Tanto los establecimientos municipales como los privados compiten por los recursos públicos, la competencia se da en el campo de la captación de matrículas y del aseguramiento de la asistencia de aquellos que se encuentran matriculados. A su vez, según la ley laboral cuentan con una gran flexibilidad en la contratación y desvinculación de profesores y también pueden realizar procesos de selección de estudiantes.

Chile realizó una serie de reformas educativas según Sisto, V., Montecinos, C., & Figueroa, L. A. (2013) y algunas de ellas que se destacan son las orientadas al fortalecimiento de la profesión docente, en particular, la política de evaluación e incentivos al desempeño docente implementada desde el año 2003 que fue fruto de las negociaciones entre el Gobierno y el Colegio de Profesores, organismo que representa a nivel nacional a los docentes. Dicha política establece diversos criterios para el desarrollo de una carrera vinculada a los resultados individuales que miden el desempeño de aquellos estándares impuestos por el Marco de la Buena Enseñanza. Este, según el

Ministro de Educación de la época, “establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela” (Bitar, 2003, p. 5). Habiendo dicho esto, cabe destacar que esta evaluación hace referencia al “ajuste del desempeño estándar y no a los resultados de aprendizaje de los estudiantes”.

Conformación del Currículum

El currículum de la formación docente en Chile se divide en diversas áreas y muchas de las instituciones que participan del programa FFID lo hacen de una manera similar. Dichas áreas son las siguientes:

1. Formación general
 - a. Contenidos referidos a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, bases históricas, ética profesional.
2. Especialidad
 - a. Contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la Educación General Básica y de conocimiento disciplinar para la Educación Media.
3. Profesional
 - a. Conocimiento de los educandos (desarrollo psicológico y de aprendizaje, diversidad), conocimiento del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación, orientación de niños y jóvenes), conocimientos instrumentales para la enseñanza como las tecnologías de la información, comunicación y los procedimientos de investigación
4. Práctica
 - a. Actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente dicho, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable de la enseñanza.

Dichas áreas, se componen de actividades curriculares que pueden estar divididas entre cursos, seminarios o talleres.

¿Cómo es la evaluación?

En primer lugar, la evaluación a realizar a los docentes tiene diversas secciones, se realiza una autoevaluación a través de un cuestionario, luego se lleva a cabo un Informe de Referencias de Terceros, que son cuestionarios a completar por el director del establecimiento, una entrevista realizada por un evaluador que es, a la vez, un par y es necesario el desarrollo de un portafolio el cual exige al docente presentar evidencia y que dé cuenta de su mejor práctica pedagógica según la pauta establecida y para finalizar una filmación de una clase. Si todo esto es aprobado, obtienen la AVDI (Asignación Variable por Desempeño Individual) que implica el aumento de salario por cuatro años. A su vez, pueden acceder a la Asignación de Excelencia Pedagógica que incluye una prueba escrita y la realización de un nuevo portafolio. Siendo esta instancia aprobada, se les permite acceder a otro incentivo económico de carácter anual durante 10 años y con la posibilidad de ingresar a la Red de Maestros de Maestros (RMM).

Siguiendo a Cisternas, C.F. (2012), dentro de la carrera docente el Sistema de Evaluación de Desempeño es un punto fundamental y el mismo busca evaluar exclusivamente el desempeño profesional debido a que consideran que este se encuentra estrechamente ligado a la calidad de la enseñanza. Dicha evaluación se constituye bajo los criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza que explicaremos en mayor profundidad más adelante.

Este sistema de evaluación previamente mencionada es centralizado y obligatorio para aquellos docentes que trabajan dentro del sector municipal y se caracteriza por ser individual ya que pone el foco en el desempeño de cada docente en particular. A partir de la presentación de dicha evaluación, se establecieron cuatro niveles de desempeño por docente, estos son los siguientes:

1. Destacado
2. Competente
3. Básico
4. Insatisfactorio

Aquellos docentes que son evaluados como Competentes y Destacados, obtienen un acceso prioritario a oportunidades de desarrollo profesional tales como “ventajas en los concursos, pasantías en el extranjero, profesores guías de talleres, participación en seminarios académicos”, entre otras cosas (Bonifaz, 2011, p.20). A su vez, los docentes pueden optar por la Asignación Variable por Desempeño (AVDI) luego de haber rendido un examen que los avale a recibir dicha asignación.

Los docentes que obtienen un desempeño Básico o Insatisfactorio participan de un sistema de formación llamado Planes de Superación Profesional, destinados a poder superar aquellos puntos débiles para luego poder volver a rendir la evaluación de desempeño docente al año siguiente. Si un docente vuelve a ser evaluado y obtiene un nivel insatisfactorio por segunda vez, el profesional deberá retirarse del aula y tendrá que dedicarse a su plan de superación profesional. Si por tercera vez su calificación es insatisfactoria entonces, el docente deberá abandonar el sistema municipal de educación.

Implementación del dispositivo

La evaluación docente busca acreditar el desempeño profesional a través de diversos formatos, pero en este caso utiliza los siguientes instrumentos:

1. La autoevaluación
2. Entrevista de un par evaluador
3. Informes de referencia de terceros
4. Portafolio de desempeño pedagógico

Es a través de dicha información que luego es posible realizar una evaluación global del desempeño de cada docente.

Prueba INICIA

Podríamos decir que Chile ha centrado sus esfuerzos en definir diversas medidas que colaboren a maximizar el potencial transformador de los docentes (Gutierrez, 2011), para poder adentrarse en el aspecto de la calidad docente y la equidad que requiere el sistema educativo chileno. Se ha detectado y diagnosticado una mala formación inicial docente lo cual se ve reflejado en las escuelas donde los docentes ejercen ya que se presentan deficiencias en los resultados que cada uno arroja (Pedraja, et al., 2012).

Por otro lado, podríamos decir que en materia de formación docente, los esfuerzos que han realizado se enfocaron en poder hacer de la docencia una carrera atractiva, mejorar la suficiencia de conocimientos adquiridos para poder articular de mejor manera el escaso vínculo entre la educación inicial, la formación continua y las necesidades escolares (García-Huidobro, 2010; Manzi, 2010).

Dentro del contexto de la formación inicial se han puesto en funcionamiento ciertas iniciativas que tienden a enfrentar las materias que siguen constituyéndose como un desafío de primera importancia para poder mejorar los procesos de formación de los

nuevos profesores (Espinoza, O., Castillo, D., & Alzamora, M. 2014). Estas materias suelen centrarse en cuatro aspectos que se vinculan estrechamente con los problemas de políticas de mejoramiento para la formación docente, estos son los siguientes:

- La escasez de postulantes de buen rendimiento académico que se encuentren motivados por la docencia.
- Baja calidad de los programas de formación de los nuevos educadores.
- Un proceso débil de acreditación a los programas e instituciones formadoras de profesores.
- Debilidad en la inducción al trabajo de nuevos profesores (Gutiérrez, 2011).

Una de las iniciativas que han intentado proponer para ocuparse de dichas materias es el Programa de Fomento de la Calidad de la Formación Inicial Docente, conocido como Programa INICIA. El propósito de dicho programa es el de fortalecer la formación inicial docente, mejorando los currículos y las prácticas de formación para poder ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizajes de calidad. Con esto, el gobierno chileno buscaba responder a la premisa de que la calidad de la formación inicial de los profesionales de la educación es clave para poder mejorar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (García-Huidobro, 2010; Pedraja, Araneda, Rodríguez y Rodríguez, 2012).

Dicho dispositivo de evaluación denominado se encuentra dirigido a los egresados de las carreras de educación de las instituciones de educación superior. El mismo fue aplicado por primera vez en el año 2008 y forma parte del Programa de Fomento de la Calidad de la Formación Docente (Espinoza, O., Castillo, D., & Alzamora, M. 2014). INICIA es un instrumento de evaluación que tiene por objetivo determinar los conocimientos y habilidades adquiridas por los estudiantes egresados de las carreras universitarias de educación.

La Prueba INICIA se encuentra a cargo del Centro de Medición (MIDE-UC) de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la misma se aplica desde el año 2008, comenzando por los egresados y estudiantes del último año de Pedagogía en Educación Básica. En el 2009 se incorporaron los egresados de Educación Parvularia y en el 2012 los egresados de Pedagogía en Educación Media.

El Programa INICIA, por otro lado, cuenta con tres componentes estratégicos, el primero hace referencia a la definición de estándares y orientaciones para la formación docente

inicial. Con esto queremos decir que abarca el diseño de instrumentos técnicos que describen lo que cada docente debe saber de la disciplina y su enseñanza. El segundo componente, se remite al diseño e implementación de una evaluación de conocimientos y habilidades de los egresados de las carreras de pedagogía. La finalidad de dicha evaluación es poder entregar información a las instituciones y a los evaluados para poder llevar a cabo iniciativas que conlleven al mejoramiento de la formación. El tercer y último componente, es el establecimiento de un programa de apoyo por medio de recursos concursables para ejecutar proyectos de mejoramiento de las carreras de pedagogía. Aquí es necesario considerar como base los estándares orientadores y los resultados de la evaluación diagnóstica (Pedraja et al, 2012; García-Huidobro, 2010).

El dispositivo mencionado, se aplica anualmente y es de carácter voluntario para todos los egresados de pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Educación Media. La Prueba INICIA conta de varias evaluaciones que dichos egresados deben rendir y la elaboración de estas, según el Ministerio de Educación de Chile, está a cargo de especialistas y técnicos quienes, de forma rigurosa, construyen dichos instrumentos de evaluación educativa. A su vez, los supervisa el Centro de Perfeccionamiento en Educación e Investigaciones Pedagógicas, los mismos buscan que se cumplan con las características de confianza y validez.

Según postula García-Huidobro (2010, 2011), esta prueba se aplicó hasta el año 2011 sin explicitar cuáles eran los estándares de formación docente consensuados con las universidades. Es decir, se aplicó una serie de evaluaciones a los egresados de pedagogía construidas a partir de las que se habían utilizado para evaluar a los profesores en ejercicio sobre los conocimientos disciplinarios. La “improvisación” con la cual se aplicó la prueba en los primeros años generó que se viera como una experiencia experimental y voluntaria tanto para las instituciones como para los estudiantes egresados. Sin embargo, aquella institución que no participaba de dicho proceso pasaba a ser marginada y se sospechaba de poca calidad y seriedad. Además, dichas instituciones no serían merecedoras de futuros proyectos de mejoramiento y fortalecimiento para la formación de sus alumnos ya que no cuentan con diagnóstico para elaborarlos.

La elaboración de las preguntas que se encuentran en las evaluaciones de la Prueba INICIA, se realizan en base a una serie de contenidos que se encuentran en temarios y especificaciones técnicas. En los mismos se señala cuáles son los saberes centrales a

evaluar y que todo egresado de pedagogía debiera dominar cuando ejercen su profesión (Ministerio de Educación, 2014).

Dichos saberes, según el Ministerio de Educación chileno, están en concordancia con los “Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica, en Educación Media y Educación de Párvulo”, dichos estándares se dividen en dos áreas de saberes, estos son los siguientes: Disciplinarios y Pedagógicos. Los primeros hacen referencia a los conocimientos y habilidades en el área de competencia, conocimiento del currículum y habilidades en el área de competencia, conocimiento del currículum, comprensión de los modos de aprendizaje de la disciplina, diseño, planificación y elaboración de experiencias de aprendizaje y evaluación específicas. Los segundos, hacen referencia al conocimiento que los egresados tienen respecto de los estudiantes y sus medios de aprendizajes, su conocimiento sobre el diseño de procesos de aprendizaje y evaluación, la promoción de ambientes adecuados de aprendizaje, gestión de clases, estrategias de formación personal y social de los estudiantes, la alianza con la familia y la comunidad, el compromiso y responsabilidad profesional.

Algunos de los instrumentos evaluativos que componen al dispositivo mencionado que abarcan los saberes disciplinarios y pedagógicos, fueron incorporados de forma progresiva, por ejemplo, en el 2009 se incluyó la “Prueba de Habilidades de uso de las TIC’s” y, sólo para egresados de Educación Básica, la “Prueba de Conocimientos Pedagógicos” como nuevo aspecto a evaluar.

Los resultados de la Prueba INICIA son de carácter público y es posible acceder a los mismos a través de los informes que se publican a la página web institucional. Dichos informes se presentan por año y ofrecen información general respecto a los resultados de cada institución.

Marco para la Buena Enseñanza

Habiendo dicho todo esto, es necesario conocer cuáles son los preceptos o ideas que se tienen de un “buen docente” para evaluarlos y considerarlos Destacados, Competentes, Básicos o Insatisfactorios. Para determinar dichas cosas se creó el documento titulado “Marco para la Buena Enseñanza”, publicado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en el 2003. Dicho texto constituye un manual de aquellas prácticas que se consideran “buenas” y es el principal referente del desempeño profesional para la evaluación docente. El “buen docente” es

aquel que conociendo a sus alumnos y de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza diversas estrategias de enseñanza que le dan sentido a los contenidos presentados, también utiliza estrategias de evaluación que le permiten apreciar el nivel de los aprendizajes de sus alumnos y retroalimenta sus propias prácticas. A su vez, el desempeño del docente se demuestra a través de sus planificaciones y los efectos de estas dentro del aula.

El Marco para la Buena Enseñanza determina los siguientes puntos:

<p>Preparación de la enseñanza</p> <p>A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</p> <p>A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p>A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</p> <p>A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</p> <p>A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p>	<p>Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje</p> <p>B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p>B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p>B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p>B4. Organiza un ambiente estructurado y utiliza los recursos disponibles.</p>
<p>Responsabilidades profesionales</p> <p>D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p>D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p> <p>D3. Asume responsabilidad en la orientación de sus alumnos.</p> <p>D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</p> <p>D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p>	<p>Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes</p> <p>C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p>C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes.</p> <p>C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad y es comprensible para los estudiantes.</p> <p>C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</p> <p>C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.</p> <p>C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</p>

En primer lugar, respecto a la preparación de la enseñanza, se destaca el manejo que debe tener el profesor de la disciplina que enseña y de los principios y competencias pedagógicas que son necesarias para poder organizar el proceso de enseñanza. Comprende el marco curricular, los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que los estudiantes deben alcanzar para desenvolverse en la sociedad. Es por

esto, que el docente debe poseer el conocimiento y la comprensión de las disciplinas que enseña.

En segundo lugar, se encuentra la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, esto quiere decir el ambiente y el clima que el docente genera dentro del aula para que se den los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto abarca tanto el carácter de las interacciones dentro del aula como la promoción de la confianza, aceptación, equidad y respeto por parte del docente. Es necesario, también poder generar un ambiente que estimule y comprometa tanto a los estudiantes como al docente a los aprendizajes.

En tercer lugar, vinculado a la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, se encuentra la habilidad del docente para poder desarrollar situaciones de interés y productivas que lleven a aprovechar el tiempo de una manera eficiente para el aprendizaje, considerando las diferencias de saberes e intereses de los estudiantes.

En cuarto y último lugar, se encuentra la responsabilidad profesional y hace referencia a la capacidad de reflexionar de manera consciente y sistemáticamente sobre la propia práctica profesional, para poder reformularla y de este modo garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. Esto también implica la capacidad de poder detectar las necesidades de aprendizaje, el compromiso con el proyecto educativo de la institución y con las políticas educativas.

Capítulo V

En el presente capítulo realizaremos la comparación de los tres dispositivos de evaluación mencionados a lo largo de este trabajo. Para esto, nos enfocaremos en algunos puntos en particular ya que sería imposible abarcar desde la formación docente hasta los mecanismos por los cuales se tomó la decisión de implementar determinadas metodologías de evaluación. El primer aspecto para comparar será evidenciar si la evaluación es de carácter diagnóstica, de selección o de prescripción. Luego, compararemos los métodos que se utilizan para evaluar, es decir, si se realiza a través de una evaluación escrita, un cuestionario, una encuesta, entre otras cosas. Por último, compararemos qué evalúa cada dispositivo, pueden ser conocimientos disciplinares, desempeño docente, entre otros.

Comenzaremos por Argentina y su dispositivo de evaluación llamado “Enseñar” presentado por el Ministerio de Educación de dicho país, específicamente por la Secretaría de Evaluación Educativa, y puesto en marcha en el año 2017. Dicha evaluación tiene un carácter diagnóstico debido a que el objetivo es poder disponer de una estrategia de mejora en la profesión docente, por lo tanto se busca realizar un sondeo para conocer el nivel educativo de aquellos que serán futuros docentes.

En el caso tanto mexicano, podríamos decir que la evaluación tiene un carácter selectivo. Decimos esto porque el objetivo de la evaluación gira entorno a los siguientes puntos:

4. Recuperar la rectoría del Estado en materia educativa.
5. Elevar la calidad de los servicios públicos de educación.
6. Establecer dispositivos administrativo-laborales de control sobre el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento en el Servicio Profesional Docente.

Lo cual genera que el proceso de evaluación se realice a través de evaluaciones que determinan las habilidades docentes (Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes), buscando acreditar el desempeño profesional. Pero también, podríamos decir que se trata de una evaluación diagnóstica ya que busca conocer tanto las competencias de los docentes que se encuentran al frente de un grupo, como también de los directores y acompañantes terapéuticos.

En el caso chileno, podríamos decir que se trata de una evaluación puramente diagnóstica, tal como en el caso de “Enseñar”. Determinamos lo anterior a partir de lo visto con la Prueba INICIA ya que la misma determina que el carácter es voluntario y tiene como por objetivo realizar una retribución a los institutos con los resultados para poder acceder a proyectos de mejora educativa.

Respecto al segundo punto de comparación que son los métodos que se utilizan para evaluar, estos varían de país en país y consideramos que no es posible determinar si uno es mayormente efectivo que otro debido a que apuntan a diferentes objetivos. En Argentina “Enseñar” se lleva a cabo a través de una evaluación escrita que se les realiza a los estudiantes del último año de la formación docente que se encuentran dentro del marco de sus prácticas. Dicha evaluación se le es otorgada a los estudiantes a través de un evaluador designado por el Estado, quien es ajeno a la institución educativa. Por otro lado, en México la evaluación se lleva a cabo a través de un proceso escrito, el mismo cuenta con ochenta preguntas múltiple choice y 30 reactivos pilotados. La misma tiene

una duración de tres horas. Por último, Chile cuenta con una evaluación que engloba varias instancias de evaluación que examinan al futuro docente. Podríamos decir que no varían demasiado en los métodos que utilizan para evaluar ya que todos son de forma escrita, quizás si varían en la forma, pueden ser preguntas, pueden ser proyectos, entre otras cosas.

Por último, nos adentraremos en los contenidos de cada evaluación para poder comprender un poco mejor qué se quiere evaluar. En primer lugar, Argentina pretende evaluar diversos aspectos que se combinan en una serie de consignas abiertas y cerradas de respuesta única y múltiple. Evalúa, primordialmente, las áreas de Comunicación Escrita y el Criterio Pedagógico. El primer punto hace referencia a la lectura, es decir, si el futuro docente es capaz de extraer información, interpretarla, reflexionar y evaluar. Además se mide la capacidad de producir textos. Respecto al segundo punto, se evalúa la capacidad de poder planificar la enseñanza, la implementación de estrategias y la evaluación de los aprendizajes.

En segundo lugar, México busca evaluar tres áreas sustantivas que no difieren demasiado a las que plantea “Enseñar”. Acredita los contenidos de enseñanza, las competencias didácticas y las habilidades intelectuales básicas. Esta evaluación se llama “Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes”, lo cual denota que el contenido a evaluar tiene que ver con las competencias que plantean en Argentina. Es necesario que cada docente alcance un nivel determinado en cuanto a los contenidos curriculares, a las competencias didácticas, a las habilidades intelectuales específicas y normatividad, que alcance una buena capacidad para gestionar y que resalte su ética docente.

En tercer, y último lugar, Chile pretende evaluar a los docentes a través de los contenidos disciplinares y pedagógicos, los mismos se centran en los siguientes aspectos:

- **Disciplinares:** conocimientos y habilidades en el área de competencia, conocimiento del currículum, comprensión de los modos de aprendizaje de la disciplina a enseñar, diseño, planificación y elaboración de experiencias de aprendizaje y evaluación.
- **Pedagógicos:** conocimientos que tienen los estudiantes/futuros docentes, sus medios de aprendizaje, sus conocimientos sobre el diseño de los procesos de aprendizaje y la evaluación, promoción de ambientes adecuados de aprendizaje,

gestión de clases, estrategias de formación personal y social, la alianza con la familia y la comunidad, el compromiso y la responsabilidad profesional.

Para cerrar con esta comparación, cabe destacar que Chile, en el aspecto pedagógico, evalúa conductas docentes que en los otros dispositivos investigados no. Esto nos llamó la atención porque amplió aún más el espectro de lo que un docente debe adquirir dentro de su formación docente.

Conclusión

Habiendo realizado la comparación de los tres dispositivos de evaluación presentados por Argentina, México y Chile, podríamos evidenciar algunas cuestiones. Cabe destacar que, no es posible determinar cuál es el mejor dispositivo de evaluación debido a que los tres países realizaron recorridos muy diversos para alcanzar la determinación del dispositivo de evaluación que hoy imparten. Pero lo que sí es posible observar de las tres evaluaciones presentadas es la estandarización de la formación docente a través del método de acreditación impartido por cada país.

Tanto en Argentina, en México como en Chile se pretende que el docente alcance un nivel determinado de conocimientos con el fin de servir a la educación del país y a la mejora de la calidad educativa para los futuros alumnos del próximo docente que se enfrentará a las aulas. Considero que este punto es clave para separar la formación docente en dos aspectos, uno que es la acreditación de los conocimientos necesarios para que un docente pueda recibirse de tal, esto quiere decir, con el cumplimiento de la currícula. Y por otro lado, está el aspecto donde se busca que el docente, a través de una evaluación en donde los contenidos a acreditar se ponen desde lo externo, encaje en el modelo de docente que “necesita” el país.

Mas allá de que entendemos que la evaluación planteada de estas tres maneras sea la mejor forma que han encontrado los países elegidos para evaluar a sus docentes, consideramos que hay una serie de puntos que se “fugan” por decirlo de alguna forma de la evaluación. ¿Cómo es posible evaluar la afectividad de un docente hacia sus alumnos? En qué momento se evalúa la capacidad de comprensión y empatía de un docente hacia sus estudiantes? Esta nueva forma de gestionar la formación docente a través de evaluaciones trae aparejada la adquisición de formularios, rubricas, pautas, entrevistas,

cuestionarios. Es posible encerrar la profesión docente en una hoja? En algunas preguntas? Es posible definir la calidad de un docente tan sólo por un día que se realiza una evaluación? Esto significa que los nuevos prototipos de profesionalidad tienen la necesidad de ser verificables lo cual da lugar a la estandarización de los procesos de enseñanza. Esto, reduce la posibilidad de ejercer la docencia de una forma amplia, es decir, se busca reducir y simplificar el diverso y variado accionar que puede tener un docente.

Como hemos visto en el proceso de desarrollo de los dispositivos de evaluación de cada país, podemos decir que no han sido procesos exentos de luchas y años de búsqueda para alcanzar el mejor prototipo de evaluación. Es por esto por lo que considero que es necesario entender que aún nos encontramos en una instancia “infantil” por decirlo de alguna forma, de los procesos de acreditación de la calidad docente. Axel Rivas (2019) menciona en su libro que va a haber una pregunta que se les deberá hacer a los educadores de hoy y de mañana y a las instituciones formadoras: “¿Qué fuerzas debemos desarrollar para no quedar atrás, a la defensiva, en la retaguardia de las transformaciones que nos rodean? ¿Qué destrezas necesitamos desarrollar para redefinir la educación desde adentro del sistema?”. Entiendo que son las preguntas claves que debemos hacernos para poder pensar la formación y la evaluación docente desde otra perspectiva, entendiendo que lo que pretendemos encontrar en un docente el día de hoy no es lo que va a necesitar un alumno el día de mañana.

Considero que pensar a un docente que se encuentra en la finalización de su proceso educativo y que pasará a estar frente a un aula, como un profesional acabado y formado (que es lo que nos van a arrojar los resultados de dichas evaluaciones) es un grave error, es ver la educación como un proceso finito y ahí podríamos afirmar que las futuras generaciones se encuentran condenadas a recibir una educación penosa. El docente siempre se encuentra en formación, en búsqueda de nuevos aprendizajes, de nuevos conocimientos, de adoptar e incorporar capacidades y competencias para poder transmitir de otra forma sus saberes.

Según Mello (2005) los docentes son parte tanto del problema de la educación debido a que les falta preparación del acomodarse a una carrera que expulsa a los mejores. Pero, sin embargo, deben ser parte de la solución ya que sin la participación, el compromiso y dedicación de ellos sería imposible superar la desigualdad educativa. Lo cual no solamente es cierto, por lo tanto caemos en que aunque nos parezca que la evaluación

simplifica y minimiza lo que es un docente en toda su complejidad, también es necesario entrar en el campo de la evaluación educativa. Esto es así porque aún nos encontramos en un mundo educativo que no encuentra las formas de alejarse de los límites y controles externos sin que nos descarrilemos.

La mejora de la situación actual de los docentes, según Vaillant (2008) radica en tres pilares esenciales:

1. La existencia de condiciones laborales adecuadas.
2. Una formación de calidad.
3. Una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica.

Sin embargo, hemos podido observar que la realidad de la evaluación en América Latina está marcada por las dificultades a la hora de retener a aquellos docentes que demuestren un buen desempeño en su labor, los estímulos para permanecer en la profesión docente son escasos y para que esta sea la primera opción de carrera también. Podemos agregar que las condiciones de trabajo son inadecuadas y hay una falencia en la remuneración y los incentivos que se les otorgan.

Algunos de los aspectos que pueden llegar a estar interfiriendo en la evaluación de desempeño en América Latina según Navarro (2003) son los siguientes:

1. El intento de establecer vínculos directos entre evaluación de desempeño y sistemas de medición de calidad de los aprendizajes en los estudiantes.
2. La baja capacidad de los sistemas educativos para aplicar de forma ordenada y profesional los principios evaluativos que formalmente profesan.
3. Las competencias que promueve el perfil docente no quedan capturadas en las evaluaciones de desempeño.
4. Incapacidad a la hora de captar, a través de los dispositivos de evaluación, aspectos sustanciales de las prácticas educativas.
5. Tomar como *unidad de análisis* al docente en su aula dejando afuera variables tales como el grupo de pares y la institución educativa de referencia.

La evaluación tiene una función esencial como elemento que otorga información de valor sobre la situación de los docentes (Vaillant 2007), nos da la posibilidad de entender y explicar la docencia a través de los logros alcanzados o de las experiencias fallidas. Es por esto por lo que podemos decir que hay razones para afirmar que la evaluación docente

aporta mucho a la mejora de la educación aunque sea un tópico polémico dentro de la agenda educativa de cada país.

Es sumamente difícil para los Estados obviar el debate respecto a la calidad de la educación, de sus docentes y los medios que se utilizaran para mejorarla. Es por esto por lo que éste es un debate que no tiene conclusión en un futuro cercano, porque tanto como los docentes, es necesario que se renueve. En la historia de la humanidad todo aquello que ha permanecido estático se ha convertido en algo prescindible, desechable y es por esto por lo que el ser humano siempre está en búsqueda de mejorar y de cambiar. En este contexto, la evaluación ocupa un lugar destacado y cada vez más, junto a esta se encuentran los procesos de diseño y desarrollo curricular, la organización y funcionamiento de los centros de formación docente y la formación continua.

Para ir finalizando, consideramos de cabal importancia mencionar el enorme avance que ha realizado Argentina en estos últimos años de la mano de la Secretaria de Evaluación Educativa. Tal como mencionamos en la introducción de este trabajo, el país no contaba con ningún tipo de información acerca de la calidad de nuestros docentes y es por esto por lo que los avances que se han realizado hasta el día de hoy son pisadas en suelo firme para poder propulsarnos hacia el futuro de lo que será la educación argentina y la formación docente.

Habiendo dicho esto, concluyo en que la estandarización de la labor docente es casi imposible pero aún necesaria para el modelo educativo que aún tenemos en el mundo occidental. Es por esto por lo que va a continuar teniendo sus resistencias y dificultades, sin embargo, anhelo que nos traiga relevante información para continuar con la hermosa tarea de traer a este mundo docentes estimulados y ávidos de saber, porque el amor al conocimiento es lo que nos va a llevar hacia el mismo norte que es buscar la felicidad de las generaciones futuras y que estas nos superen ampliamente.

Bibliografía

- Bonifaz, R. (2011). Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación. *La evaluación docente en Chile*. Chile: Mide UC.
- Bruns, B., Luque, J., De Gregorio, S., Evans, D., Fernández, M., Moreno, M., ... & Yarrow, N. (2014). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. EE.UU: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial
- Cisternas, C.F. (2012, 1 de junio). *Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 21 (1) 209-227.
- Corengia, A.V. (2010). *Impacto de la política de evaluación y acreditación de la calidad en universidades de la Argentina, estudio de casos*. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Cox, C., & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago de Chile, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- De Camilloni, A. (2010). *Calidad de programas de evaluación y de los instrumentos que los integran*. En: De Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Paloú de maté, M. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 67-92.
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?. Washington DC, EE.UU: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Elizalde Lora, L., & Reyes Chávez, R. (2008). *Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes*. Revista electrónica de investigación educativa, 10(SPE), 1-13.
- Escudero, T. (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), 9 (1), 11-43.
- Espinoza, O., Castillo, D., & Alzamora, M. (2014). *Fundamentos alcances y resultados de la prueba INICIA: una evaluación preliminar de la formación*

inicial docente en Chile. Evaluación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica (49-92).

- Filmus, D. (1997). *La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto*. Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana, 3-5.
- Fullan, M.G. (1993). *Why Teachers Must Become Change Agents*. Educational Leadership 50 (6), 1-13.
- García-Huidobro, J. (2010). *La Prueba Inicia: uso y abusos*. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Gillet, P. (1987) *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Gutiérrez, G. (2011). *Análisis de la propuesta de implementación de una Prueba de Conocimientos obligatoria para egresados de Carreras de Educación*. Santiago de Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.
- Guzmán Marín, F. (2018). *La experiencia de la evaluación docente en México: Análisis crítico de la imposición del servicio profesional docente*. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 11 (1), 135-158.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Federal de Educación.
- Koretz, D. (2010). *El ABC de la evaluación educativa*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Larripa, S. (2010). *Sistemas jurisdiccionales de evaluación educativa en la Argentina: los casos de la Ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires (1992-2007)*. Tesis de doctorado. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Maldonado Fuentes, A. C. (2018). *¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente*. Voces de la educación, 3(6), 111-125.

- Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires: cippec, Embajada de Finlandia, unicef.
- Ministerio de Educación (2007). *Plan Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Ministerio de Educación (2014). *Evaluación INICIA: Objetivos y contenidos de las pruebas*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2017). *Enseñar, Manual de aplicación*. Buenos Aires, Argentina: Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación (2017). *Enseñar-Rol del directivo/rector y del docente/evaluador*. Buenos Aires, Argentina: Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación y Deportes (2016). *Plan Nacional de Formación Docente 2016/2021*. Buenos Aires, Argentina: Presidencia de la Nación
- Ministerio de Educación, Secretaría de Evaluación Educativa (2017). *Enseñar, Evaluación diagnóstica a estudiantes del último año de evaluación docente en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación, Secretaría de Evaluación Educativa (2017). *Enseñar, El ABC de Enseñar 2017*. Buenos Aires, Argentina: Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación, Secretaría de Evaluación Educativa (2017). *Enseñar, Evaluación diagnóstica a estudiantes del último año de evaluación docente en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación. (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Muñoz Cantero, J. M., Ríos de Deus, P., & Abalde Paz, E. (2002). *Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 8 (2), 103-134.
- Murillo, J., González, V., & Rizo, H. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- Namó de Mello, G. (2005). *Profesores para la igualdad educacional en América Latina. Calidad y nadie de menos*. Revista PREALC, 1, 24-37.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica*. Observatorio de la Educación Iberoamericana.
- Pedraja, L.; Araneda, C.; Rodríguez, P. y Rodríguez, J. (2012). *Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas*. *Formación Universitaria*, 5(4), 15-26.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Rivas, A. (2019), *¿Quién controla el futuro de la educación?*. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores Argentina.
- Scherping, G. (2014). *Formación, evaluación y desarrollo profesional de los docentes: ejes clave de las políticas educativas latinoamericanas*. [Diálogo]. Santiago de Chile, Chile: SITEAL.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de discusión 17. México: Dirección General de Normatividad.
- Siebert, C. (2013). *La evaluación de calidad de educación superior en Argentina: Factores geográficos, disciplinares y político-institucionales en la categorización de la CONEAU*. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Sisto, V., Montecinos, C., & Figueroa, L. A. (2013). *Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile*. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184.
- Stufflebeam, D.L. (1994). *Empowerment evaluation, objectivist evaluation, and evaluation standards: Where the future of evaluation should not go and where it needs to go*. *Evaluation practice*, 15 (3), 321-338.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Los docentes y la evaluación*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes: representaciones y temas de la agenda política*. *Revista Perelac*, 85-103.

- Torrecilla, F. J. M., Moreno, H. H. R., & del Alba, V. G. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional Docente*. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Vaillant, D. (2008). *Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 8-22.
- Wiggins, G. (1989) *Teaching to the (authentic) Test*. *Developin Minds*, 46, n° 7, 354-360.
- Zacarias, I. G. (2018). *La evaluación de la formación docente inicial en Argentina: la experiencia innovadora del dispositivo ENSEÑAR*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 141-152.



Universidad de
San Andrés