



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

El uso de evidencia evaluativa en institutos de formación docente en Argentina

Ivana Zacarias

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Programa de doctorado de Educación y Sociedad

El uso de evidencia evaluativa en institutos de formación docente en Argentina

Tesis doctoral presentada por: Ivana Zacarias

Directoras: Núria Serrat Antolí y Susana Aránega Español

Tutora: Beatriz Jarauta Borrasca

A Juan Carlos Tedesco.
Ojalá logre dedicarte mucho más.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo de mucha gente a lo largo de estos años. Quiero agradecer a la Universidad de Barcelona, a su Facultad de Educación, y en particular a la Dra. Susana Aránega, quien con mucha generosidad y atención puso a mi disposición su tiempo, experiencia y conocimiento.

También han sido muy importantes en este camino mis colegas durante mi estancia en la Universidad de Vanderbilt (Estados Unidos), así como tres profesoras de dicha universidad, las Dr. Nancy Di Nunzio, Dr. Carolyn Heinrich y Dr. Joane Golan. Gran parte de mi trabajo en el *Tennessee Board of Education*, bajo la guía de la Dra. Katherine McElddon, también ha influido en mi investigación. Esa experiencia no hubiera sido posible, por otra parte, sin un nuevo apoyo de la Comisión Fulbright.

Sin dudas, debo agradecer a mis colegas durante mis años en el Ministerio de Educación de la Argentina, junto a quienes aprendí e intenté superarme a diario para generar un cambio positivo en la educación argentina. Especialmente, agradezco a la profesora Elena Duro, que me dio la oportunidad profesional más desafiante de mi vida, y a la licenciada Florencia Buide, con quienes pusimos en marcha *Enseñar 2017*.

Agradezco –secretamente espero– que el buen juicio, sabiduría y amor de Juan Carlos Tedesco sigan guiándome desde algún lugar.

Gracias a los amigos, a la familia, a Manhattan, a los soportes múltiples y, nunca es demasiado decirlo, a Alberto, sin quien hoy no estaría acá.

RESUMEN EJECUTIVO

¿Cómo utilizan la evidencia las instituciones educativas? ¿En qué medida, concretamente, las instituciones de formación docente utilizan los datos de la evaluación para tomar decisiones orientadas a la mejora? ¿Cuáles son los factores que condicionan su uso?

En Argentina, estas preguntas son de especial relevancia, en un campo que ha sido ampliamente ignorado por la investigación. Bajo la necesidad de cumplir con los requerimientos de la Ley Nacional de Educación N°26.206, en la última década el Ministerio de Educación de la Nación implementó tres evaluaciones a gran escala en instituciones de formación docente. Cada evaluación tuvo diferentes objetivos, alcances y fue implementada a través de diferentes estrategias. Sin embargo, en los tres casos, cada institución formadora de docentes recibió un reporte con información sobre su desempeño, junto con datos adicionales sobre las variables institucionales más importantes también relevadas en dichos dispositivos de evaluación.

¿Valió la pena el esfuerzo de implementar estas evaluaciones? Los institutos de formación docente ¿utilizaron los reportes de forma fructífera? Si lo han hecho, ¿de qué modos y para qué los han utilizado? Estas preguntas, entre otras, han guiado esta investigación.

En un contexto de reconocimiento de la relevancia de los docentes y su formación, así como del impacto que el uso de la evidencia puede tener en los logros educativos, cuestionar cómo las instituciones de formación docente en Argentina están utilizando la evidencia (en este caso, generada por las evaluaciones a gran escala implementadas por el Ministerio de Educación) podría agregar valor a las discusiones de política docente en el país y contribuir a la generación de conocimiento en el campo de la educación.

Para responder a estas preguntas, esta tesis se valió de la recopilación y análisis de distintas corrientes teórico-empíricas: una, vinculada con la importancia del docente y su formación; otra, vinculada con las evaluaciones, en particular las utilizadas en la formación docente; y, por último, una vinculada con los procesos de uso de evidencia, en particular la evidencia educativa en instituciones educativas.

A través del estudio de ocho instituciones de formación docente del área metropolitana de la provincia de Buenos Aires, concluyo que el uso de los informes de evaluación para la toma de decisiones por parte de los formadores y directivos de estas instituciones es heterogéneo y depende en gran medida de muchos otros factores. Estos factores son la capacidad del personal, el liderazgo del decano/director, la percepción de autonomía para tomar decisiones, la existencia de prácticas colaborativas, la existencia de infraestructura de apoyo, la existencia de un proyecto institucional relevante y actualizado, el uso de muchas otras fuentes de información para la toma

de decisiones, la percepción positiva hacia las evidencias externas y la comunicación fluida dentro de la institución.

En consecuencia, la sola administración y entrega de los reportes no es condición suficiente para garantizar su uso. De esto se desprende que, si los gobiernos pretenden crear una cultura de uso de la información, la entrega de este tipo de reportes debería ir acompañada de otras medidas complementarias. Además, la falta de continuidad en las políticas de evaluación de la formación docente en el país, junto con el alto nivel de politización de las evaluaciones, no ha contribuido a generar una demanda de la misma.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	15
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	19
1.1 Justificación de la investigación y relevancia del tema	19
1.2 Perfil de la investigadora.....	22
1.3 Preguntas y objetivos de la investigación.....	24
1.3.1 Preguntas de investigación.....	24
1.3.2 Objetivo general	25
1.3.3 Objetivos específicos.....	25
1.4 Fundamentación del marco teórico	25
MARCO TEÓRICO	28
CAPÍTULO 2: EL DOCENTE Y SU FORMACIÓN	29
2.1 La relevancia del docente.....	29
2.2 La calidad del docente.....	30
2.3 La formación inicial del docente	34
2.3.1 Estructura de la carrera.....	36
2.3.2 Oferta curricular	40
2.3.4 Qué priorizar en la formación docente inicial.....	43
2.3.5 Las instituciones formadoras de docentes.....	46
2.3.6 Regulación de la formación docente inicial.....	49
2.4 En síntesis.....	54
CAPÍTULO 3: LA EVALUACIÓN COMO INSUMO PARA LA MEJORA	57
3.1 La evaluación: algunas definiciones con perspectiva histórica.....	57
3.2 Componentes de las evaluaciones educativas	60
3.3 ¿Quiénes son objeto de las evaluaciones educativas?	62
3.4 Evaluaciones en la formación docente inicial	65
3.4.1 Estudiantes/graduados recientes de docencia	69
3.4.2 Instituciones formadoras	70
3.4.3 Docentes en ejercicio/ estudiantes de esos docentes	75
3.5 Instrumentos de evaluación en formación docente	76
3.6 La evaluación en la formación inicial docente en América Latina.....	78

3.7	En síntesis	81
CAPÍTULO 4: EL USO DE LA INFORMACIÓN EDUCATIVA		84
4.1	El uso de la información.....	84
4.2	¿A qué nos referimos con información o evidencia educativa?.....	85
4.3	Condicionantes del uso de la evidencia educativa en instituciones educativas..	87
4.3.1	Características individuales.....	88
4.3.2	Características socioculturales e institucionales.....	90
4.3.3	Propiedades de la información	98
	Características individuales.....	101
	Características socioculturales e institucionales	101
	Propiedades de la información	101
4.4	El uso de los resultados de las evaluaciones en formación docente.....	101
4.5	En síntesis	104
EL CONTEXTO Y LAS POLÍTICAS		107
CAPÍTULO 5. EL CONTEXTO ARGENTINO Y BONAERENSE.....		108
5.1	Marco normativo nacional y provincial.....	108
5.1.1	Leyes nacionales sobre formación docente.....	108
5.1.2	Leyes nacionales sobre evaluación del sistema educativo	110
5.1.3	Normas de la provincia de Buenos Aires para el nivel superior.....	112
5.2	Marco curricular para la formación docente.....	113
5.3	El contexto de la educación superior y de la formación docente en Argentina..	118
5.4	El contexto sociopolítico de la provincia de Buenos Aires.....	124
5.5	En síntesis.....	125
CAPÍTULO 6. LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y FOMENTO DEL USO DE INFORMACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ARGENTINA		128
6.1	Antecedentes.....	128
6.2	Periodo 2011-2015.....	130
6.3	Periodo 2015-2019.....	134
6.3.1	Evaluación diagnóstica <i>ENSEÑAR 2017</i>	135
6.3.2	Autoevaluación Institucional 2018.....	141
6.4	En síntesis.....	147
METODOLOGÍA		151
CAPÍTULO 7. METODOLOGÍA.....		152

7.1	Una investigación de corte cualitativo.....	152
7.2	Posicionamiento metodológico	155
7.3	Método de investigación	156
7.3.1	El estudio de casos	157
7.4	Fases del proceso de investigación: diseño metodológico.....	160
7.4.1	Análisis documental.....	161
7.4.2	Exploración.....	162
7.4.3	Desarrollo y ajuste de los instrumentos.....	162
7.4.4	Selección del marco muestral y diseño de la muestra.....	162
7.5	Características de la muestra.....	165
7.5.1	Institutos seleccionados	165
7.5.2	Construcción de muestra de informantes	167
7.6	Técnicas y estrategias de recogida de información.....	168
7.6.1	Fichas institucionales	168
7.6.2	Guías de Observación	169
7.6.3	Entrevistas.....	170
7.6.4	Memo post-entrevistas y observación de espacios	172
7.7	Posibilidades reales de acceso al campo.....	172
7.8	Procesamiento y análisis de datos.....	173
7.8.2	Proceso inductivo.....	175
7.8.3	Proceso deductivo (re-codificación).....	178
7.8.4	Lectura ciega.....	182
7.8.5	Proceso comparativo	183
7.8.6	Integración teórica y profundización del análisis de los sub-casos elegidos 189	
7.10	Ética de investigación y criterios de rigor científico	190
7.10	A modo de síntesis	192
	RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS A FUTURO	194
	CAPÍTULO 8. RESULTADOS	195
8.1	Síntesis de lo transitado hasta aquí.....	195
8.2	Introducción a los resultados	197
8.3	Uso de evidencia proveniente de evaluaciones: primeras aproximaciones.....	199
8.4	Factores condicionantes del uso de la evidencia evaluativa.....	204

8.5	Análisis de individual de los institutos	212
8.5.1	Institutos con alto uso de la evidencia evaluativa	213
8.5.2	Institutos que con bajo uso de la evidencia evaluativa	224
8.6	El uso de evidencia evaluativa: algunas consideraciones de contexto	227
8.6.1	Apropiación de políticas de evaluación educativa en el territorio	232
8.6.2	Reacciones de los actores, según dispositivo de evaluación	234
8.6.3	Diferencias entre institutos de gestión estatal e institutos de gestión privada 236	
8.7	A modo de síntesis	241
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES		243
9.1	Conclusiones generales	243
9.1.1	Conclusiones específicas	245
9.2	Hallazgos más allá de los objetivos de la investigación	254
9.3	Limitaciones de esta investigación	256
CAPÍTULO 10. PERSPECTIVAS A FUTURO		258
10.1	Perspectivas para investigaciones futuras	258
10.1.1	Estudios sobre el docente y su formación	258
10.1.2	Estudios sobre evaluaciones educativas	259
10.1.3	Estudios sobre uso de evidencia en instituciones educativas	260
10.2	Implicancias de política educativa y orientaciones para la transferencia	261
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		264
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		265
ANEXOS		294
ANEXO I		295
ANEXO II		296
ANEXO III		298
ANEXO IV		299
ANEXO V		300
ANEXO VI		302
ANEXO VII		304
ANEXO VIII		305

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Dominios y estándares del desarrollo profesional docente de la UNESCO/EI.....	32
Tabla 2. Duración de estudios de formación inicial docente en América Latina.....	37
Tabla 3. Formación docente inicial en América Latina y el Caribe, según dependencia institucional.....	47
Tabla 4. Resumen de las principales discusiones teóricas del apartado.....	49
Tabla 5. Funciones reguladoras de la formación docente inicial en países de América Latina..	51
Tabla 6. Síntesis de estándares y marcos de referencia para la profesión docente, en países seleccionados de América Latina.....	54
Tabla 7. Evaluaciones de la docencia, según etapa, grupo objetivo, objetivo y objeto.....	66
Tabla 8. Tipos de evaluaciones sobre formación docente inicial.....	68
Tabla 9. Instrumentos de evaluación para la selección y contratación de docentes.....	80
Tabla 10. Factores que condicionan el uso de la evidencia educativa.....	101
Tabla 11. Estudiantes de formación docente, según jurisdicción. 2018.....	123
Tabla 12. Componentes de la Evaluación Integral de la Formación Docente.....	131
Tabla 13. Matriz evaluativa, Evaluación Integral de la Formación Docente.....	132
Tabla 14. Clasificación de las jurisdicciones según diseño muestral, Enseñar 2017.....	136
Tabla 15. Síntesis de Enseñar 2017.....	137
Tabla 16. Capítulo, secciones y variables incluidas en el reporte para cada instituto de Enseñar 2017.....	139
Tabla 17. Información contenida en el reporte entregado a los institutos, según bloque temático.....	143
Tabla 18. Estructura del reporte para institutos, Autoevaluación Institucional 2018.....	144
Tabla 19. Ejemplos de algunas actividades propuestas para el taller de Autoevaluación Institucional 2018, según eje temático.....	146
Tabla 20. Evaluaciones implementadas en la formación docente por parte del Ministerio de Educación de la Nación, y sus principales características.....	148
Tabla 21. Métodos de investigación interpretativa.....	157
Tabla 22. Tipologías de estrategias de muestreo en investigación cualitativa.....	159
Tabla 23. Síntesis de selección de los institutos.....	160
Tabla 24. Institutos superiores de formación docente de la provincia de Buenos Aires.....	163
Tabla 25. Institutos del marco muestral, según municipio, tipo de gestión y tamaño.....	164
Tabla 26. Cantidad de institutos de la muestra, según tipo de gestión.....	166
Tabla 27. Características de los institutos entrevistados.....	166
Tabla 28. Técnicas y estrategias de recolección de datos.....	168
Tabla 29. Indicadores de espacios orientados al uso de evidencia, contruidos en base a las guías de observación.....	169
Tabla 30. Síntesis de factores individuales e institucionales condicionantes del uso de evidencia educativa, según marco teórico expuesto en Capítulo 4.....	180
Tabla 31. Síntesis de observación del espacio.....	185
Tabla 32. Modelo de análisis sobre condicionantes de uso de evidencia evaluativa en institutos de formación docente en Argentina.....	188
Tabla 33. Niveles de apropiación de los usos de evidencia evaluativa, por instituto.....	188
Tabla 34. Modelo de análisis de los condicionantes de los usos de la evidencia evaluativa. ..	189

Tabla 35. Códigos de análisis, según método de análisis de datos.....	196
Tabla 36. Apreciación y uso de los reportes de resultados para institutos.....	201
Tabla 37. Institutos, según cantidad de entrevistados (para código seleccionado).....	204
Tabla 38. Institutos, según factores condicionantes del uso de evidencia evaluativa.....	205
Tabla 39. Institutos según nivel de apropiación y uso de la información evaluativa.	206
Tabla 40. Síntesis de resultados del análisis de las guías de observación.....	209
Tabla 41. Críticas identificadas en el discurso a los entrevistados.	228
Tabla 42. Actitud frente al uso de los resultados evaluativos.	230
Tabla 43. Confusión entre los dispositivos, por parte de los entrevistados.....	232
Tabla 44. Reacciones de los entrevistados frente a los dispositivos de evaluación implementados por el Ministerio de Educación de la Nación (2013-2019).....	234
Tabla 45. Aceptación explícita de dispositivos de evaluación externa, según tipo de gestión.	237
Tabla 46. Aceptación de dispositivos de evaluación externa, con crítica a algún aspecto de las evaluaciones implementadas, según tipo de gestión.	238
Tabla 47. Crítica explícita a los dispositivos de evaluación externa, según tipo de gestión.....	239

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Actores alcanzados por los sistemas de evaluación	63
Gráfico 2. Unidades de servicio de formación docente por cada millón de habitantes, según jurisdicción. 2018.....	121
Gráfico 3. Cantidades de unidades de servicio de formación docente, según tipo de gestión. 2009-2018. Total nacional	121
Gráfico 4. Página principal del reporte para cada instituto, Enseñar 2017.	138
Gráfico 5. Ejemplo de una de las secciones del capítulo 1, reporte para cada instituto, Enseñar 2017.....	139
Gráfico 6. Captura de video de Autoevaluación Institucional 2018.....	141
Gráfico 7. Ciclo de autoevaluación. Autoevaluación Institucional 2018.....	142
Gráfico 8. Ejemplos de una hoja del reporte para institutos, Autoevaluación Institucional 2018.	145
Gráfico 9. Etapas del proceso de investigación: diseño metodológico y procesamiento y análisis de datos.....	161
Gráfico 10	174
Gráfico 11. Ejemplo de memo post-entrevista y observación de espacios, realizado con datos resaltados.	175
Gráfico 12. Ejemplo de anotaciones manuales sobre guía de observación.	176
Gráfico 13. Ejemplo de anotaciones manuales sobre la transcripción de una entrevista.	176
Gráfico 14. Ejemplo sobre creación de código agregado.	178
Gráfico 15. Ejemplo de codificación en función del marco teórico (factores que influyen en el uso de evidencia educativa).....	179
Gráfico 16. Captura de pantalla (vista parcial) de códigos (final).....	182
Gráfico 17. Ejemplos de conceptos del marco teórico utilizados como código.....	184
Gráfico 18. Variables de clasificación de las entrevistas.	184
Gráfico 19. Análisis de conceptos codificados según variable clave.....	185
Gráfico 20. Códigos que fueron perdiendo fuerza en el proceso de delimitación de la teoría.	186
Gráfico 21. Mapa conceptual elaborado con los conceptos salientes.	187

INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

INTRODUCCIÓN

¿Qué sucede en cada una de las unidades educativas cuando un Estado implementa una política educativa? Esta pregunta me ha resonado en los últimos años cada vez con más fuerza.

Se ha visto que los Estados, las burocracias estatales, destinan una enorme cantidad de recursos (humanos, técnicos, financieros, logísticos) en la implementación de diferentes políticas y, con menos frecuencia de la deseada, analizan cómo esas políticas calan en los actores principales del sistema. También escasean los relevamientos que den lugar a la voz de los actores o que ofrezcan una mirada alternativa y constructiva de las políticas educativas.

¿Cómo se relacionan el diseño y la implementación de una política pública con aquello que sucede en las aulas? En particular para esta investigación: ¿de qué modo las políticas de evaluación educativa y promoción del uso de la evidencia en la formación docente inicial se capilarizan entre los actores más relevantes del sistema, es decir, directivos y formadores de las instituciones formadoras?

Nuestra humilde ambición es contribuir a responder dichas preguntas.

Quien dirige esta investigación estuvo a cargo, entre 2016 y 2018, del diseño e implementación de la evaluación diagnóstica de la formación docente inicial, *Enseñar 2017*. Es desde ahí que surgieron las preguntas que guían esta investigación doctoral.

Tanto *Enseñar 2017* como la *Evaluación Integral 2013-2014* y la *Autoevaluación Institucional 2018* fueron tres líneas de trabajo impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación argentina para evaluar, desde diferentes enfoques, la formación docente inicial. En los tres casos, se trató de evaluaciones esencialmente formativas, es decir, cuyo fin era o contribuir a informar a las políticas educativas y/o a promover la reflexión pedagógica en los institutos formadores de docentes.

En los tres procesos de evaluación se produjo una cuantiosa cantidad de información que tuvo como destinatarios a distintos actores: gobiernos, sociedad, directivos, docentes. El propósito de esta investigación es estudiar los institutos de formación docente y, en ellos, cómo directivos y docentes han utilizado, o no, la información surgida a partir de dichos dispositivos. ¿Qué acciones se han implementado a partir de ellos? ¿Qué barreras y facilitadores existen al uso de dicha información?

Para abordar dichas preguntas, se estudiaron 8 institutos de formación docente (cuatro estatales y cuatro privados) de la provincia de Buenos Aires (específicamente, en el conurbano bonaerense). En cada uno de ellos, se entrevistó a directivos, docentes y, en algunos casos, secretarios.

El trabajo de campo sobre esta investigación (realizado en la segunda mitad de 2019) arrojó datos que obligaron a repensar algunas de las hipótesis de trabajo inicial y a ahondar, también, en los mecanismos internos de producción de datos de las instituciones y en los procesos de autoevaluación institucional. ¿Existe una asociación entre generación interna de datos y capacidad de recepción de datos provistos externamente? Esta cuestión también se profundiza tanto en uno de los capítulos del marco teórico como en el de resultados.

La tesis que se presenta a continuación consta de ocho capítulos. En el **Capítulo 1**, se presenta la justificación de la investigación y se detallan los objetivos de la misma.

Los capítulos 2, 3 y 4 constituyen el marco teórico de la investigación. A través de ellos, se profundiza en los tres cuerpos teóricos sobre los cuales se para el presente estudio: en primer lugar (**Capítulo 2**), aquellos relacionados con la relevancia del docente y con su formación. Se relevarán publicaciones que intentan responder, en un contexto de confirmación de la centralidad del rol docente en los aprendizajes de sus estudiantes, qué saberes, habilidades y disposiciones caracterizan a un buen docente y, fundamentalmente, qué particularidades debe tener tanto su formación como las instituciones que los forman.

En segundo lugar (**Capítulo 3**), trataremos la cuestión de las evaluaciones externas y el uso de información evaluativa. En lo concerniente a evaluaciones externas, haremos un racconto histórico general y para la región, con foco en los debates actuales sobre evaluación docente. También aquí se tratará el tema de la generación interna de datos, el uso de los mismos y los procesos internos de autoevaluación institucional.

En el **Capítulo 4**, el último del marco teórico, nos centraremos en analizar la evidencia acerca de los condicionantes (que pueden funcionar como barreras o facilitadores) en el uso de la información en las instituciones educativas.

El **Capítulo 5** aborda el contexto argentino. En un primer apartado se describirá el marco normativo nacional y provincial, tanto sobre formación docente como sobre evaluación. El segundo apartado versará sobre el marco curricular de la formación docente: cuáles son sus lineamientos y cómo ha ido cambiando en la última década y media. También se hará una caracterización de la educación superior argentina y una introducción al contexto sociopolítico de la provincia de Buenos Aires, el distrito en donde se localizan nuestras unidades de análisis (específicamente, en el conurbano).

En el siguiente capítulo, el **Capítulo 6**, se describirán las políticas de evaluación educativa y producción de información evaluativa de la formación docente desde la sanción de la Ley de Educación Nacional, N° 26.206 (2006) durante la presidencia de Néstor Kirchner, hasta el fin de la presidencia de Mauricio Macri (diciembre de 2019). Este apartado es de especial relevancia,

porque muestra, de modo general, el tipo de información a la que tendrían acceso los institutos de formación docente. Al respecto, es importante señalar que se hará mayor hincapié en los últimos dos de los tres dispositivos, ya que no sólo hay más información publicada, sino que también las autoridades estuvieron a disposición para ofrecer aquella que hacía falta.

En el **Capítulo 7** presentamos la metodología utilizada para la investigación. Se trata de una investigación cualitativa de carácter interpretativo. Con este punto de partida, y preservando el anonimato de las instituciones participantes, se presenta una breve caracterización general y el método de selección de las mismas. Luego se describen las técnicas e instrumentos de recolección de información, y el procesamiento y análisis de los datos.

En el **Capítulo 8** introducimos los resultados de la investigación. A través del análisis del material codificado y aportando citas de los actores en los casos necesarios, se describe el uso de la evidencia proveniente de los reportes de las evaluaciones implementadas por el Ministerio de Educación en los institutos de formación docente en el conurbano bonaerense.

Finalmente, **Capítulo 9** está dedicado a las conclusiones y a las limitaciones de la presente investigación, mientras que el **Capítulo 10** analiza sus implicancias de política educativa y orientaciones para la transferencia, así como posibles áreas de investigación que podrían explorarse a futuro.

CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

El objetivo de este capítulo es explicar la relevancia del tema de investigación y de su enfoque, a nivel general e individual, postular los objetivos de la tesis y presentar los fundamentos del marco teórico, el cual se presenta en los capítulos 2, 3 y 4.

1.1 Justificación de la investigación y relevancia del tema

Garantizar una educación de calidad para todos¹ debe constituirse en una prioridad para la sociedad del siglo XXI (Tedesco, 2012). En línea con las nuevas demandas, en las últimas décadas, muchos países han destinado grandes esfuerzos a mejorar los aprendizajes y a disminuir las brechas de equidad entre sus estudiantes. Sin embargo, los resultados no siempre han sido satisfactorios.

En Argentina, los resultados de las últimas evaluaciones nacionales muestran que el 25% de los estudiantes del último año de primaria tienen desempeños por debajo del nivel satisfactorio en Lengua, mientras que esa cifra asciende a 43% para el caso de Matemática. También se registran importantes inequidades entre las regiones y entre los niveles socioeconómicos (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

Los resultados en las evaluaciones PISA (*Programme for International Student Assessment*), implementadas por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en estudiantes de 15 años tampoco son alentadores. El desempeño de la Argentina se ha mantenido bajo y prácticamente invariable desde 2006 en Matemática, mejorando apenas en el área de Ciencias y en Lectura. De acuerdo con el último operativo implementado (en 2018), el 52,1% de los estudiantes no podía ejecutar tareas simples de comprensión lectora. En Ciencias, el 46,5% se ubica en los umbrales mínimos, mientras que, en Matemática, ese porcentaje asciende al 69%, ubicándose por debajo de la media para América Latina (Arena et al., 2019).

¹ La autora asume que el lenguaje –en particular, el género gramatical– tiene una influencia directa sobre la reproducción de estereotipos sexistas y en consecuencia prioriza la utilización de un lenguaje que no discrimine. Dado que aún no se ha llegado a un consenso respecto del mejor modo de hacer esto y, al mismo tiempo, simplificar la comunicación, en este texto se opta por el genérico masculino, asumiendo que ello implica contribuir directamente a un modelo que se pretende superar. Se espera que este mensaje, al menos, constituya un alerta respecto, por un lado, las injusticias que representa el uso del lenguaje del modo genérico y, por el otro, de la dificultad práctica que implica cualquier intento de visibilizar estas injusticias cuando no hay un consenso generalizado sobre el tema.

Los resultados arrojados por los estudios comparativos implementados por Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO en la región desde fines de la década del noventa (PERCE², SERCE³, TERCE⁴) en 3º y 6º grado del nivel primario son levemente más positivos, pero igual de preocupantes (Flotts et al., 2015).

Entender qué factores contribuyen a mejorar los aprendizajes es, pues, una tarea en la que se han embarcado gobiernos, organismos internacionales y academia desde hace décadas.

En este contexto, la confirmación de que la calidad del docente es la variable, al interior de la institución escolar, que tiene mayor efecto en el aprendizaje de los estudiantes (Linda Darling-Hammond, 2000; Steven Glazerman et al., 2010; Hanushek et al., 2005; Hattie, 2009; OCDE, 2005) ha derivado, en las últimas décadas, en estudios acerca de, por un lado, qué competencias, disposiciones y conocimientos son característicos de un docente efectivo y, por otro, acerca de en qué medida la formación docente inicial explica la calidad de ese docente (Barber & Mourshed, 2007; Burns & Luque, 2014; Linda Darling-Hammond et al., 2005; Linda Darling-Hammond & Youngs, 2002).

A sabiendas de que la formación inicial del docente constituye una etapa crítica e irremplazable de su carrera profesional, existen en el mundo estudios interesantes que exploran cuestiones relacionadas con el sistema, el currículum, las prácticas y con quiénes los forman a ellos (Ávalos, 2009; Barber & Mourshed, 2007; Linda Darling-Hammond et al., 2005; Linda Darling-Hammond, 2006; European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2013; Townsends & Bates, 2007; UNESCO, 2006).

Sin embargo, en Argentina existen muy pocas investigaciones empíricas que arrojen luz sobre las instituciones formadoras de docentes y, en particular, sobre sus mecanismos de funcionamiento.

² **Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.** Realizada en 1997, fue la primera evaluación regional de aprendizajes. Participaron en ella Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. Entre los 13 países participantes, hubo 55.000 estudiantes evaluados.

³ **Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.** Abarca el ciclo lectivo 2005-2006 (calendario norte) y 2006 (calendario sur). Participaron del mismo Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León.

⁴ **Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.** Fue implementado en 2013 en 15 sistemas educativos (15 países y un estado subnacional): Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León.

Una de las formas que los Estados han utilizado tanto para promover la rendición de cuentas como para generar información que permita tomar mejores decisiones pedagógicas han sido las evaluaciones estandarizadas.

Argentina no ha escapado al auge mundial de este tipo de evaluaciones: en la última década, el Ministerio de Educación de la Nación ha implementado tres dispositivos de evaluación (de distinta naturaleza) en las instituciones formadoras de docentes, que han producido distintos niveles de información, tanto a nivel estatal como a nivel institucional.

Ha existido un mayor interés en el uso de la información para la política pública y menos se sabe acerca de cómo la información producida a partir de las evaluaciones se utiliza y produce cambios o no en las instituciones formadoras de docentes.

A nivel mundial, distintos estudios muestran que el uso de datos –en particular, provenientes de las evaluaciones a las instituciones y/o a sus estudiantes– en las instituciones educativas no es homogéneo, y que esa diferencia suele ser explicada por condiciones institucionales internas o dispositivos externos de acompañamiento (ver siguiente apartado).

En Argentina, la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 sancionada en 2006 estableció la obligatoriedad de la evaluación en todos los componentes del sistema educativo. Sin embargo, no fue sino hasta 2013 que se realizó un primer intento de evaluación de la formación docente, a través de un proceso nacional de autoevaluación.

En diciembre de 2015, una de las primeras medidas que tomó el nuevo presidente Mauricio Macri fue la creación de la Secretaría de Evaluación Educativa de la Nación (SEE), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Desde allí, en acuerdo con las 24 jurisdicciones del país, en 2017 se implementó la primera evaluación externa a estudiantes avanzados de la formación docente⁵ de una muestra de casi 500 institutos de todo el país. Los resultados nacionales fueron divulgados un año después; poco tiempo antes cada institución participante y cada jurisdicción también había recibido su reporte individual. Meses después, en 2018, la SEE impulsó un proceso de autoevaluación institucional en todos los institutos.

Este grupo de políticas de evaluación, donde existió, con diferentes enfoques, un objetivo claro de estimular la reflexión pedagógica en los institutos, constituye una oportunidad de sumo interés para estudiar los modos en los que los cuerpos directivos, profesores y estudiantes (es decir, candidatos a docentes) de dichas instituciones hacen uso de la información, y arrojar luz

⁵ Se evaluaron los desempeños de estudiantes del último año de los profesorados de educación primaria y de las asignaturas del ciclo básico de educación secundaria. Se dará información más detallada en el capítulo 6 (“Políticas evaluativas en Argentina”).

sobre las relaciones entre las macro-estructuras sociales y los espacios de micro-acción (Coburn & Turner, 2012).

Realizar un aporte al conocimiento de las instituciones formadoras de docentes en Argentina es necesario para mejorar la calidad de la enseñanza. Lamentablemente, son muy pocas las investigaciones que existen al respecto, y las que hay señalan la opacidad, sobredimensionamiento y fragmentación del sistema, la baja calidad de la formación de sus docentes, un pobre sistema de control de la calidad, el escaso vínculo entre demanda y oferta, entre otras cuestiones problemáticas (Aguerrondo et al., 2008; Aguerrondo & Vezub, 2011a; María Cristina Davini, 2005; Mezzadra & Veleza, 2014; Morduchowicz, 2008; Tenti Fanfani, 2010; Vior et al., 2009).

Existen pocos registros de buenas prácticas en el uso de los resultados de las evaluaciones externas como insumo para la mejora en instituciones formadoras de docentes (Peck & McDonald, 2013, 2014). En general, lo que se percibe es que la percepción de utilidad de la evidencia disponible no es homogénea entre los actores, y entre ellos hay variabilidad respecto de las fuentes de evidencia que consideran más válida.

En este marco, estudiar las características y condicionantes del uso de la información en los institutos de formación docente podría agregar conocimiento relevante acerca del funcionamiento de estas instituciones, en el contexto de la proliferación de datos producto de políticas evaluativas.

1.2 Perfil de la investigadora

Tomé la decisión de investigar el uso de la información producida por los dispositivos de evaluación nacional luego de estar al frente del diseño e implementación de *Enseñar2017*, desde el Ministerio de Educación Nacional. Después de observar los enormes esfuerzos presupuestarios, logísticos, técnicos, humanos, para generar enormes cantidades de informaciones para autoridades nacionales y provinciales, y para los institutos de formación docente, me preguntaba genuinamente en qué medida valía la pena el emprendimiento.

Fui testigo, de primera mano, de las dificultades de llegar a cada uno de los institutos de formación docente del país, con información que fuera relevante para ellos, que les permitiera tomar decisiones pedagógicas e institucionales, que los impulsara a reflexionar sobre sus prácticas. Finalmente, ése era el objetivo principal de *Enseñar2017*, un propósito esencialmente formativo, sin consecuencias (penalizaciones o incentivos) ni para estudiantes ni para institutos. El

único objetivo era aproximarse a un mejor diagnóstico del sistema y devolver información de valor, contextualizada, a cada institución participante.

A pesar de que el uso de la evidencia producida era el quid del trabajo que se estuvo realizando, el Estado no llevó adelante estudios que permitieran tener una idea de en qué medida dicha información fue útil para el gobierno nacional, los gobiernos provinciales o para los institutos de formación docente. Tampoco se evaluó el uso de los reportes que se habían producido durante el proceso de *Evaluación Integral 2013-2014* (del que ni siquiera había informes nacionales publicados) ni de *Autoevaluación Institucional 2018*.

Con este bagaje comencé mi investigación. Mi conexión con el sistema de formación docente argentino estuvo signada, en consecuencia, por mi rol como ex funcionaria estatal a cargo de uno de los programas sobre los cuales quise investigar.

Dirigir un programa nacional de tamaño naturaleza me llevó no sólo a profundizar en los temas tratados en esta tesis (formación docente, evaluación, uso de la evidencia) sino también a formarme una opinión acerca de cómo funcionan los institutos en Argentina, qué dinámicas sociales los atraviesan, incluso a elaborar mis propias hipótesis (a modo de prejuicio) sobre los que podrían llegar a ser los resultados de esta tesis.

Esta condición me obligó a ser sumamente cuidadosa en la elaboración del proyecto de investigación. Partía de una situación de privilegio, que es la de tener un interés real, basado en la experiencia, por el tema a investigar, sumado a un acceso a la información que en otro contexto me hubiera llevado mucho más tiempo. Sin embargo, necesitaba tomar distancia para poder asegurar que el producto respetara criterios de rigurosidad científica y fuera realmente un aporte al campo de conocimiento en cuestión.

El testeo de cada uno de los instrumentos, objetivos de investigación y marco teórico con mi directora de tesis y otros colegas fue sumamente importante. En cuanto al acceso al campo, tomé la decisión de sumar a dos asistentes de investigación para la realización de entrevistas. Yo misma me daba cuenta de que, en entrevistas donde mi interlocutor era fuertemente crítico de *Enseñar 2017*, tenía que hacer un esfuerzo doble por escuchar sin que se vieran afectadas mis emociones. El aporte de los asistentes de investigación fue sumamente útil, en tanto me permitió, por un lado, comparar mis entrevistas con las de ellos y, por el otro, codificar las entrevistas con nivel superior de neutralidad. Como veremos oportunamente, un soporte adicional para lograr objetividad estuvo dado por el proceso de lectura ciega, a través del cual le pedí a una colega que codificara cinco entrevistas elegidas al azar; luego comparé sus resultados y los míos, y comprobé un alto nivel de coincidencia. En consecuencia, tomé la decisión de respetar la codificación que yo ya había realizado.

Más allá de mi experiencia con *Enseñar 2017*, debo agregar que tengo formación cuantitativa y cualitativa de posgrado. Sin embargo, mi interés por conocer los procesos internos de los institutos de formación docente, los modos de apropiación de la evidencia, de conocer las voces de los actores y de tomar como válidos sus puntos de vista me llevaron a decidir por el enfoque cualitativo, como se verá en el Capítulo 7, sobre el encuadre metodológico de la investigación.

1.3 Preguntas y objetivos de la investigación

En los siguientes apartados, se presentarán las preguntas de investigación, los objetivos generales y los objetivos específicos.

1.3.1 Preguntas de investigación

Esta investigación apunta a conocer los modos en que los institutos de formación docente en la provincia de Buenos Aires se han apropiado y han hecho uso de la información proveniente de los diferentes dispositivos de evaluación implementados en los últimos años por impulso del Estado nacional.

En particular, desde una perspectiva exploratoria, se buscará conocer qué factores actúan como barreras y cuáles como facilitadores de la utilización de la información evaluativa para una toma de decisiones conducente a la mejora.

Asimismo, se estudiará qué fuentes de información alternativa utilizan los institutos de formación docente para mejorar sus decisiones.

Las investigaciones empíricas sobre los modos en que se utilizan los resultados de las evaluaciones en las instituciones de formación docente son limitadas. En Argentina específicamente, no se registran antecedentes. En este contexto, y dadas tanto la relevancia de la temática como el contexto histórico oportuno, tiene sentido preguntarse:

- ¿De qué modo las instituciones de formación docente se apropian y utilizan la evidencia proveniente de las evaluaciones docentes promovidas por el Estado nacional?
- De haber diferencias, ¿qué condiciones aparecen relacionadas a un mayor o menor uso?
- ¿Qué otras fuentes de información utilizan?

Siguiendo la escasa literatura específica sobre el tema para el nivel de formación docente (en particular en Argentina), e intentando responder a las preguntas planteadas, esta investigación se plantea los objetivos generales y específicos que se detallan en los puntos siguientes.

1.3.2 Objetivo general

Estudiar el nivel de apropiación y utilización de evidencia de los resultados de evaluaciones por parte de los institutos de formación docente en Argentina (con foco en la provincia de Buenos Aires) durante el periodo 2010-2018, los factores que la condicionan y procesos de producción y uso de evidencia alternativa, con el propósito de generar conocimiento que contribuya a mejorar las políticas evaluativas y de formación docente en el país.

1.3.3 Objetivos específicos

1. Analizar el nivel de apropiación y utilización de los resultados de las evaluaciones por parte de los institutos de formación docente en el conurbano bonaerense, a través de las voces de sus directivos y docentes.
2. Determinar los condicionantes externos e internos relacionados con un mayor o menor nivel de apropiación y utilización de los resultados de evaluaciones.
3. Analizar los procesos de producción y utilización de evidencia internos en los institutos formadores, como alternativa a aquellos promovidos externamente.
4. Analizar el contexto en el que tienen lugar el fenómeno bajo estudio.
5. Analizar la interacción entre las políticas y las prácticas educativas, e identificar posibles líneas de investigación a futuro.

1.4 Fundamentación del marco teórico

Este estudio se enmarca en tres cuerpos de estudios teórico-empíricos: por un lado, aquellos relacionados con el docente y su formación; por otro lado, aquellos relacionados con la naturaleza y objetivos de las evaluaciones –con particular énfasis en las evaluaciones formativas, como se verá–; por último, aquellos que observan los procesos de producción, sistematización, difusión, análisis, interpretación y uso de la información.

El **primer cuerpo teórico-empírico** se centra en el docente, cuyo rol clave en el aprendizaje de los estudiantes (demostrado fuertemente en las últimas décadas) justifica el desarrollo de la presente investigación. A lo largo del capítulo referente a esta cuestión, se presentarán los estudios que demuestran la relevancia del docente y se describirán los debates en torno de cuáles son las características más relevantes para un buen ejercicio de su función. Dado que esta tesis estudia los institutos de formación docente, se dedicará un apartado a detallar qué rasgos tiene que tener una formación docente inicial de calidad y, finalmente, otro apartado a hacer un racconto del sistema formador docente en América Latina.

El **segundo cuerpo teórico-empírico** está dedicado a la evaluación como insumo para la mejora. Su inclusión se justifica en el hecho de que uno de los objetivos de esta tesis es ahondar en los modos en que se utiliza la información evaluativa en los institutos que forman a los docentes. Para que el lector comprenda a la evaluación en su complejidad, se realizará un breve racconto de su historia, en particular en el contexto latinoamericano. El foco estará puesto, desde luego, en las evaluaciones externas de la formación docente y también se tendrán en cuenta los procesos de autoevaluación institucional.

El **último cuerpo teórico-empírico** es el central de los tres, ya que profundiza en los condicionantes (tanto facilitadores como barreras) al uso de información externa (como la de aquella producida en el marco de los dispositivos nacionales de evaluación) y aquella producida por las propias instituciones formadoras. El objetivo de este capítulo es presentar al lector los principales elementos teóricos que contribuirán a entender los resultados de la presente investigación.

Como hemos postulado, esta investigación se centra en el estudio del uso de evidencia evaluativa en las instituciones formadoras de docentes. En este sentido, conocer el rol fundamental del docente y las características de su formación servirán para entender la relevancia de estudiar a las instituciones que las estudian. Una vez que nos hicimos eco de las principales discusiones en el tema de formación docente, el abordaje de las evaluaciones nos informará sobre el tipo de evidencia al que nos referimos en esta tesis: qué tipo de datos, por qué son importantes, qué rol juegan en las instituciones. Finalmente, concluiremos el marco teórico con el capítulo clave sobre uso de evidencia en instituciones educativas: qué dice la literatura sobre los factores individuales, institucionales y sociales que condicionan el uso de evidencia entre directivos y docentes. Veremos que son muy pocas las investigaciones que abordaron este tema en formación docente, lo que reforzará más aún la necesidad de esta investigación.

En conjunto, las tres contribuciones deberían darnos las bases que nos permitan analizar y discutir de manera informada y robusta los hallazgos habidos en el trabajo de campo.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2: EL DOCENTE Y SU FORMACIÓN

¿Por qué estudiar algún aspecto de la formación docente? ¿A qué debemos su relevancia? En las últimas décadas, numerosos estudios han probado la centralidad del docente en educación y ello ha despertado la necesidad de definir qué hace a un buen docente y cómo se lo forma. En este capítulo, abordaremos en principio por qué es relevante la figura del docente, qué variables se relacionan con su calidad, y nos adentraremos en el universo de su formación, particularmente su formación inicial, que es el objeto de estudio de esta tesis.

2.1 La relevancia del docente

El siglo XXI demanda una educación de calidad para todos sus ciudadanos. Ciertamente, la educación tiene un gran potencial como igualadora de oportunidades; sin embargo décadas de estudio parecerían demostrar lo que muchos denominan “determinismo de los resultados de aprendizajes”: el punto de partida de una persona es el factor que mayormente explica sus logros académicos y trayectorias económicas posteriores (J.C. Tedesco, 2012).

Desde el informe Coleman (Coleman et al., 1966) hasta nuestros días, los investigadores en educación han buscado desafiar dicha premisa, intentando encontrar qué factores contribuyen a que, más allá de su nivel socioeconómico, los estudiantes logren mejores resultados.

Entre los distintos factores que se han estudiado como condicionantes de los aprendizajes, los investigadores han apuntado al nivel educativo de los padres, el tiempo de aprendizaje, la infraestructura y el equipamiento, entre otros (Hattie, 2009).

Las investigaciones de las últimas décadas han sido claras en este aspecto: a nivel intra-escolar, el factor con mayor incidencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes es *el docente* (Linda Darling-Hammond, 2000; Steven Glazerman et al., 2010; Hanushek et al., 2005; Hattie, 2009; OCDE, 2005). En este contexto, se entiende como buen docente no a aquel que consigue los mejores resultados sino a aquel que es eficaz con los recursos que tiene (Hunt, 2008).

Desde el lado de la psicología, ya en 1986 Brophy demostraba que cualquier intento por mejorar los resultados de los estudiantes debería tener como foco las políticas de mejora de la efectividad docente (Brophy, 1986).

Desde los estudios propiamente educativos, en el año 2000, Darling-Hammond publicó un ambicioso estudio realizado en 50 estados de los Estados Unidos en el que demostraba, a través de datos cuantitativos y cualitativos, que la formación y certificación de los maestros es, a nivel escuela, la variable que mayormente explica los resultados de los estudiantes (Linda

Darling-Hammond, 2000). Más recientemente, con una mirada de la escuela en su conjunto, se publicaron estudios que confirmaron la centralidad del docente como profesional (Bryk, 2010).

Pero fue desde la economía, y el empuje de organismos internacionales, que logró consolidarse un acuerdo acerca de la centralidad del docente, en particular en relación a las diferencias de impacto que producen en sus estudiantes unos y otros (Borman & Kimball, 2005; Sanders & Rivers, 1996; Barber & Mourshed, 2007; Hanushek, 2011; European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2013; Goldhaber, 2002; Hanushek et al., 2005). Incluso hay estudios que muestran que los efectos de un buen docente exceden la escuela, llegando a estar relacionado con un mayor nivel de ingresos, el acceso a la educación superior y a una menor tasa de embarazo adolescente (Chetty et al., 2014).

Lamentablemente, a pesar del renovado interés por los docentes en la academia, en América Latina la valoración y el prestigio de los docentes se ha ido erosionando en las últimas décadas. Entre las razones que se han esgrimido para explicar dicho fenómeno, se ha señalado la falta de inversión por parte de los gobiernos en mejorar tanto los salarios como las condiciones laborales, en un contexto de expansión de la profesión y del mercado laboral femenino, lo que contribuyó a que los mejores perfiles tendieran a preferir otras carreras (Elacqua et al., 2018).

En este contexto, tiene mucho más sentido estudiar qué políticas son las que contribuyen a fortalecer la profesión. Si consideramos al docente el factor intraescolar que más influencia tiene en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, es necesario estudiar la calidad de las políticas de reclutamiento, formación y desarrollo profesional dirigidas a ellos (OECD, 2018), que son finalmente las que terminan definiendo la calidad de un docente.

2.2 La calidad del docente

La indiscutible evidencia acerca del rol de los maestros disparó, consecuentemente, nuevas preguntas acerca de qué competencias, conocimientos y disposiciones definen la calidad de un docente. Ahora bien, mientras que algunos autores sostienen que la calidad del docente viene definida por los resultados de sus estudiantes (Linda Darling-Hammond, 2000; Laura Goe, 2007), otros destacan la satisfacción de los mismos (en particular, en la educación superior –(Sayós et al., 2014). A continuación, exploraremos qué entienden algunas de los autores y organismos que se han dedicado a estudiar qué hace a la calidad docente.

El meta-análisis publicado por J. Hattie en 2009 señala que un buen docente es investigador en su aula (es decir, analiza, de modo científico, cómo sus estrategias de enseñanza impactan o no en sus estudiantes); es claro respecto de cuáles son los objetivos de aprendizaje y cuáles son los criterios con los que evaluará en qué medida éstos fueron alcanzados; enseña

a trabajar colaborativamente; utiliza las evaluaciones para retroalimentar el aprendizaje y su enseñanza; tiene altas expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes; siente responsabilidad por los aprendizajes de sus estudiantes (Hattie, 2009).

Respecto de esta cuestión, dos aportes tuvieron especial impacto en el sistema educativo argentino. Por un lado, los de Miguel A. Zabalza (2007) sobre competencias de los profesorado docentes, quien explicita cuáles son las dimensiones de una docencia de calidad. Si bien aplicadas al nivel universitario, tiene sentido repasarlas: preparar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; ofrecer información y explicaciones comprensibles; manejar las nuevas tecnologías; diseñar la metodología y organizar las actividades; relacionarse con los estudiantes; tutorizar; evaluar; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; identificarse con la institución y trabajar en equipo.

El otro autor de singular importancia para el campo educativo argentino ha sido Phillipe Perrenoud, quien también definió, de un modo similar, lo que para él son las “nuevas competencias para enseñar”: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los dilemas y deberes éticos de la profesión; y organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2007).

Si bien para el nivel universitario, es interesante también la perspectiva de Ruiz Bueno, Torelló, Tejada Fernández y Navío Gómez (2008), quienes sugieren tres competencias del profesor en ese nivel: (1) competencias docentes (diagnosticar las necesidades del contexto y de los grupos como estrategia para la orquestación adecuada y pertinente de las acciones de formación; planificar acciones de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las necesidades del contexto y a las necesidades individuales y al perfil profesional definido; implementar y desarrollar la acción de enseñanza y aprendizaje, facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante, crear un clima de trabajo colaborativo entre los alumnos y propiciar oportunidades de aprendizaje tanto individual como social); (2) competencias ligadas a la investigación (diseñar, desarrollar, evaluar y coordinar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y el propio avance científico; comunicar y difundir proyectos de investigación e innovación y de conocimiento y avance científico; organizar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos que propicien la difusión, la comunicación, el intercambio, la discusión, la reflexión del conocimiento científico y su avance, así como la propia formación docente e investigadora; comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos

de investigación e innovación, a nivel nacional e internacional; elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento; gestionar el conocimiento en los grupos, generando nuevas ideas, saberes y propician la transferencia tecnológica en contextos universitarios, educativos, económicos, empresariales sociales, culturales, etc.); y (3) competencias ligadas a la función de gestión (gestión de grupos, la resolución de conflictos, la gestión administrativa, la normativa de funcionamiento y otros conocimientos en relación con la política universitaria) (Ruiz et al., 2008).

Por su parte, Ball (2012) prioriza competencias específicas por encima de disposiciones generales. Según la autora, estas competencias incluyen la generación de una discusión en el aula, la estimulación y comprensión del pensamiento del estudiante, el establecimiento de normas y rutinas de exposición y trabajo en clase, organización de trabajo en pequeños grupos, entre otras más.

Una mirada innovadora es la de Patricia Kennedy, quien habla del “docente sabio” como modelo ideal. De acuerdo con la autora, un docente sabio tiene (a) conocimiento empírico acerca de la enseñanza y acerca de su objeto de enseñanza; (b) conocimiento procesual acerca de estrategias de enseñanza y de conocimientos prácticos respecto de cómo y cuándo utilizarlas; (c) un sentido del contexto de la instrucción y el contexto en el cual los estudiantes reciben enseñanza; (d) conciencia del relativismo asociado con las variaciones en los valores y prioridades tanto de sus colegas como de sus estudiantes; y (e) incertidumbre acerca del efecto de decisiones pedagógicas específicas en conjunto con una voluntad de tomar riesgos y probar una variedad de estrategias de modo de participar activamente en el aprendizaje del estudiante (Kennedy, 1999).

Un organismo internacional clave como la UNESCO también fijó estándares que definen qué es un buen docente. En 2019, publicó junto con la Internacional de la Educación un documento que establece cuáles debería ser, de acuerdo con estas organizaciones, el marco global de los estándares de la profesión docente; para ello, distinguen tres dominios (conocimiento y comprensión docente, práctica pedagógica y vínculos), para los cuales identifican diez estándares, descritos en la Tabla 1 (Education International & UNESCO, 2019).

Tabla 1. *Dominios y estándares del desarrollo profesional docente de la UNESCO/EI*

Dominios	Estándares
I. Conocimiento y comprensión docente.	1. Cómo aprenden los estudiantes, y las necesidades de aprendizaje, sociales y de desarrollo particulares de ellos.

<i>Aquí los docentes deben saber y comprender:</i>	2. El contenido y las metodologías relacionadas con el contenido enseñado.
II. Práctica docente. <i>Una práctica docente que consistentemente muestre:</i>	3. Metodologías centrales de investigación aplicables a la enseñanza, incluyendo las relacionadas con la evaluación de los estudiantes.
	4. Planificación y preparación para alcanzar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.
	5. Un rango apropiado de actividades pedagógicas que reflejen y se alineen tanto con la naturaleza del contenido enseñado, como con el aprendizaje, desarrollo y necesidades de los estudiantes.
III. Vínculos docentes. <i>Las relaciones profesionales docentes incluyen participación activa en:</i>	6. Organización y facilitación de actividades de estudiantes de modo de que sean capaces de participar constructivamente, en una manera segura y cooperativa.
	7. Evaluación y análisis del aprendizaje del estudiante, que informe el diseño de futuras actividades de aprendizaje y enseñanza.
	8. Procesos colaborativos profesionales que contribuyan al desarrollo colegiado, y el apoyo a las necesidades y desarrollo de estudiantes.
	9. Comunicaciones con padres, cuidadores y miembros de la comunidad, de acuerdo a lo que aplique, para apoyar los aprendizajes de los estudiantes, incluyendo la información formal e informal.
	10. Desarrollo profesional continuo para mantenerse actualizado/a en su práctica y conocimiento profesional.

Fuente: Education International & UNESCO, 2019, p. 5-6.

Otros organismos internacionales (como la OCDE o el Banco Mundial) no proponen marcos del buen desempeño, sino que sintetizan lo que realizan otros países (haciendo hincapié en los de mejor desempeño, como Singapur, Finlandia o Corea) (Burns & Luque, 2014; OECD, 2013). Los contenidos de qué estándares implementan los países los tratamos en el capítulo 4, ya que se vincula muy directamente con cómo deciden evaluar a sus docentes (estos estándares constituyen el ideal a partir del cual se miden los desempeños).

A los fines de esta tesis, la pregunta central es, entonces, cómo se forma a un docente que dé cuenta de estas características. En el apartado siguiente, analizaremos, en consecuencia, distintos aspectos de la formación docente.

2.3 La formación inicial del docente⁶

El renovado interés por la figura del docente derivó en múltiples estudios acerca de qué factores aparecen relacionados con su calidad y, fundamentalmente, qué políticas docentes están relacionada con esa calidad (Linda Darling-Hammond et al., 2005). Esto influyó en el diseño, rediseño e implementación de diferentes políticas destinadas a incidir en el desarrollo profesional docente, como la atracción de mejores candidatos a la profesión, la creación de programas de formación más adecuado, la evaluación de docentes en formación y en servicio, la asignación de mejores docentes a escuelas más vulnerables, entre otras.

La aplicación de estas políticas no fue uniforme u homogénea en el mundo: mientras que en algunos casos se priorizó la implementación de políticas de reclutamiento a los mejores (como en Finlandia, Singapur o Corea), en general el énfasis ha estado colocado en mejorar las políticas de formación, en particular las de formación inicial, articulando mejor la teoría y la práctica y fortaleciendo el campo de las prácticas, entre otras (Barber & Mourshed, 2007; Goldhaber, 2002).

Dentro del conjunto de políticas docentes que pueden aplicarse para asegurar la calidad de la enseñanza, la formación inicial parece ser esencial. De acuerdo a un estudio publicado en 2012 sobre países con altos desempeños, la alta calidad de los programas de formación docente inicial –caracterizados por la interacción con escuelas, la formación de comunidades de aprendizaje y el mentoreo a los docentes noveles– era una característica que estos países tenían en común, además del apoyo durante toda su carrera (Jensen et al., 2012).

A los fines de esta investigación, tiene sentido estudiar, entonces, este último conjunto de políticas: ¿qué características tiene –y debería tener– la formación inicial de un docente? ¿Cómo debería estructurarse y cuánto debería durar? ¿Qué se espera de un docente al finalizar su formación inicial y cómo debe continuar formándose a lo largo de su profesión?

Para introducirnos a esta cuestión, tenemos que separar, primero, lo que es formación inicial de lo que es formación continua o permanente. Llamaremos formación docente inicial a

⁶ Esta investigación analiza los institutos de formación docente en la provincia de Buenos Aires y los dispositivos de evaluación implementados por el Ministerio de Educación sobre dichos institutos en tanto instituciones a cargo de la formación inicial del docente. En consecuencia, el marco teórico profundizará en distintos aspectos de la formación docente inicial. Si bien estos institutos en algunos casos ejercen funciones de formación continua, éstas no fueron ni objeto de evaluación ni son los institutos las únicas organizaciones a cargo de ella. Más allá de que la tesis y, en particular, el marco teórico, se centren en la formación docente inicial, es necesario destacar la importancia de la formación continua. Mientras que hay autores que llaman a considerar un continuo a la formación inicial y permanente por tratarse de un mismo sistema de desarrollo profesional (Jensen et al., 2016), investigaciones han remarcado la imprescindibilidad de sumar competencias profesionales durante el ejercicio de la profesión (Wilson & Floden, 2003). De hecho, hay evidencia que demuestra, en particular, que la formación continua desempeña un papel importante en el cambio de los métodos de los docentes y que estos cambios tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos (Borko & Putnam, 1995).

aquella que sucede antes de que las personas ejerzan la responsabilidad de enseñar a un grupo o más de alumnos; por otra parte, la formación docente permanente o continua es aquella que ocurre durante el ejercicio de la docencia (Pedró, 2020).

A sabiendas de que la educación debe darse a lo largo de toda la carrera, la formación inicial tiene una importancia singular, en tanto establece los cimientos sobre los cuales se construye todo el perfil de un docente. Es durante esta etapa cuando el docente forja sus creencias sobre la profesión y sobre el objeto de su enseñanza (Grossman et al., 2005); esta etapa le permitirá adquirir los saberes y competencias mínimos, y también construir su identidad profesional (Pedró, 2020). De acuerdo con Ávalos (2004), el aprendizaje del futuro maestro comienza durante la formación inicial, avanza con cierta inseguridad durante los primeros años del ejercicio y continúa durante toda su vida profesional. Incluso –sostiene la misma autora– los futuros docentes ya entran a la carrera con preconceptos sobre la docencia que fueron construyendo durante toda su escolaridad y que no suelen ser enfrentados o tratados directamente durante la formación inicial (Lortie, 1975). De acuerdo con Marcelo García (2002), llamamos formación docente inicial “al tránsito por parte del profesor en formación de un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarle de los conocimientos, habilidades y disposiciones para ejercer su tarea docente” (p.23). Esta fase, continúa diciendo, antecede a las de iniciación o inserción profesional y a la última, de desarrollo profesional propiamente dicho, donde los docentes ya tienen su propio repertorio.

El foco en la formación docente inicial ha dado lugar a estudios que señalan múltiples desafíos, tales como la baja preparación con la que egresan los docentes noveles, la expansión cuantitativa de las instituciones sin necesariamente asociarse a una mejor calidad o las dificultades en la atracción de los mejores candidatos.

Más allá de los desafíos que surgen desde el sistema, hay quienes sostienen que existen factores extrainstitucionales que han contribuido a desprestigiar la formación docente inicial. De acuerdo con la mirada de B. Ávalos, tres factores han influido en ello: en primer lugar, la implementación de reformas en el mundo anglosajón que desafiaban la autonomía de las instituciones formadoras; en función de dicho paradigma, el ejercicio de la docencia no requería de una preparación específica, sino que alcanzaba con la obtención de un título universitario en alguna disciplina (Zeichner, 2010); en segundo lugar, la creencia generalizada entre algunos sectores de que es mejor formarse dentro de las escuelas directamente; y, en tercer lugar, la idea, también expandida en algunos ámbitos, de que es necesario contar con docentes que actúen, por lo que –desde esta perspectiva– reflexionar sobre la práctica no sería necesario (Ávalos, 2014).

Si bien a nivel social aún no se ha recuperado el prestigio de la profesión (en gran parte debido a que en gran parte del mundo las condiciones materiales para el ejercicio de la profesión docente no han mejorado), dentro del ámbito educativo se reconoce no sólo, desde luego, el valor de la docencia, sino también de las instituciones que forman a los docentes.

De hecho, las instituciones formadoras juegan un rol fundamental durante la formación inicial, en tanto son la puerta de entrada a la profesión docente (Denise Vaillant, 2013). Incluso hay estudios que muestran que la calidad institucional de la universidad formadora se relaciona con el desempeño del futuro docente: un análisis llevado a cabo en 35 universidades chilenas sobre recién egresados de la carrera de docente que rindieron la prueba Inicia (de ingreso a la docencia), reveló que la calidad institucional explicaba más de la mitad del resultado de sus egresados (Pedraja-Rejas et al., 2012).

Este tipo de estudios son elocuentes respecto de la necesidad de estudiar en profundidad la formación docente inicial, ya que evidentemente no es lo mismo formar a un docente en una institución que en otra. En consecuencia, en las páginas que siguen analizaremos los dos elementos centrales que organizan la formación docente inicial: (a) la estructura de la carrera, ahondando en las tradiciones en que se sustenta; (b) la oferta curricular.

2.3.1 Estructura de la carrera

A pesar del rol clave de la formación institucionalizada, la gran necesidad de docentes hizo que la falta de certificación y formación pedagógica no constituyera, en muchos casos, un impedimento para que el docente comenzara a trabajar en una escuela, en particular en el nivel secundario. Esto ha traído consecuencias en la calidad de la enseñanza ofrecida, y postula enormes desafíos al sistema.

Si bien algunos estudios muestran que el sólo hecho de tener una titulación académica no implica ser un docente efectivo (Clotfelter et al., 2007, 2010; Rivkin et al., 2005), del otro lado de la biblioteca, hay importantes investigaciones que encuentran una asociación positiva entre titulación y desempeño de los estudiantes (Linda Darling-Hammond et al., 2005; Ortúzar et al., 2017; Riordan, 2009; Wayne & Youngs, 2003).

Riordan, por ejemplo, encuentra que los estudiantes que fueron asignados a docentes con certificación desde el nivel inicial hasta tercer grado, obtenían sistemáticamente mejores resultados (especialmente en lectura) que aquellos que habían sido asignados a docentes sin certificación. Wayne y Youngs, por su parte, han encontrado evidencias poco concluyentes al respecto, excepto para el caso de Matemáticas: los estudiantes de secundario aprenden más si son asignados a docentes de Matemáticas que cuentan con una certificación. Más aún, hay

estudios que muestran la incidencia de algunos aspectos específicos de la formación docente inicial en el desempeño de los estudiantes. En América Latina, se ha encontrado que aquellos docentes que cursaron su formación inicial en programas que destinan mayor tiempo a las prácticas, logran mejores resultados en sus estudiantes (Ortúzar et al., 2017).

Además del hecho de contar con una titulación o no, otra dimensión que se ha analizado es la duración de las carreras docentes. En este sentido, a lo largo del tiempo y en términos generales, la formación inicial del docente ha convergido a un promedio de cuatro años y medio. Específicamente, para los docentes de primaria, el promedio es de tres años; para los de secundaria, la duración mínima tiende a ser cuatro (Pedró, 2020).

Tabla 2. Duración de estudios de formación inicial docente en América Latina

	Inicial	CINE1	CINE2	CINE3
Argentina	4-5	4-5	4-5	4-5
Brasil	3 o más	3 o más	3 o más	3 o más
Chile	4-5	4-5	4-5	4-5
Colombia	2-5	2-5	5	5
México	4-5	4-5	4-5	-
Perú	5-6	5-6	5-6	5-6
Uruguay	4	4	4	4

Fuente: Louzano & Moriconi, 2014, p.29

Existen diferencias entre los países en función de cómo se fue configurando, a lo largo de la historia, la formación de docentes de los tres primeros niveles (inicial, primario y secundario)⁷, de acuerdo con el tipo de tradición en la que se insertan, la cual define en gran medida muchas de las características que tienen hoy (Pedró, 2020). A propósito, Bucherberger et al. (2000) señalan que existe una tradición normalista en la formación docente inicial para docentes de educación primaria en aquellos países que no cuentan con sistemas comprensivos o donde la formación docente es responsabilidad del secundario. Bajo este modelo, en general se prioriza la formación en habilidades básicas y menos el conocimiento científico. Este modelo también es característico de la formación docente para el nivel inicial, que en términos generales

⁷ Se hace referencia a estos tres niveles ya que esta tesis busca estudiar institutos que forman docentes para estos tres niveles.

comenzó en espacios anexos a las escuelas normales (Draghi et al., 2015). En este sentido, pues, las escuelas normales fueron instituciones indispensables en el proceso de formación de los sistemas educativos. Incluso en algunos países desarrollados en los que la formación inicial de docentes se transfirió al terciario, las prácticas normalistas siguen incluyendo la estructura curricular actual.

Existe una segunda tradición, asociada comúnmente a una formación del tipo “académico”, que se vincula generalmente con la formación docente inicial de docentes del nivel secundario. Bajo este modelo, es menos importante la teoría educativa y en cambio se profundiza en habilidades pedagógicas específicas de la disciplina, a la cual está asociada la identidad del docente (Pedró, 2020). En Argentina, los profesores de los colegios nacionales (formadores de la élite dirigente) eran graduados universitarios, intelectuales, políticos o escritores, con conocimientos de la disciplina, pero sin formación pedagógica. En algunos casos, se crearon disciplinas universitarias para la enseñanza en el nivel secundario como el Profesorado de Enseñanza Secundaria Normal y Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (Draghi et al., 2015).

Estas dos tradiciones, sostiene Pedró, aparecen hoy ligadas a dos modelos de formación docente inicial diferenciados: por un lado, el concurrente, en el cual las materias académicas se estudian junto con las profesionales (este es el modelo más común en maestros de primaria); por otro lado, el modelo consecutivo, en el que los futuros docentes primero completan una carrera de grado en una disciplina académica relevante en la educación básica y una vez que completan dicha formación avanzan hacia una capacitación pedagógica (este modelo es más frecuente en profesores del nivel secundario). Mientras que el primer modelo tiene la ventaja de ofrecer una formación más integrada, el segundo permite al universitario relativa flexibilidad respecto de sus elecciones de carrera. En algunos países persiste el primer modelo, en otros el segundo (como en España o Noruega) y en un número importante conviven ambos (como en Finlandia, Inglaterra o Suecia).

La falta de formación pedagógica para docentes del nivel secundario ha inspirado múltiples debates en relación al tipo de enseñanza que imparten y al compromiso que pueden llegar a tener con su profesión. Un estudio realizado sobre docentes de secundario mostró que cuanto mayor formación pedagógica tienen los docentes, menos probable es que abandonen la profesión (Ingersoll et al., 2012; Ingersoll et al., 2014). Esto es clave, considerando el alto impacto negativo que tiene la rotación docente sobre los desempeños de los estudiantes.

A su vez, la escasez de docentes en algunos países ha dado lugar a modelos “alternativos” de formación docente inicial, a través de los cuales se ofrece un entrenamiento

corto, con el objetivo de insertar rápidamente profesionales en los sistemas. El caso más renombrado es acaso el de la organización *Teach for All*, que nació en los Estados Unidos y que se ha expandido por el mundo, incluso en América Latina. Esta organización selecciona universitarios graduados de distintas carreras y les ofrece una formación de dos meses y acompañamiento durante los dos años en los que enseñan en una escuela, generalmente de alta vulnerabilidad (Louzano & Moriconi, 2014).

También el Estado ha implementado, en algunos países, programas alternativos de formación docente, como Inglaterra, los Países Bajos, los Estados Unidos o Australia (Pedró, 2020).

Desde luego, este tipo de programas ha levantado críticas de todo tipo, porque asume que la formación pedagógica es secundaria o menos importante que cualquier otra formación de base. Como respuesta a estas críticas, se han desarrollado algunos intentos por evaluar su efectividad. Si bien la evidencia es aún poco concluyente, unas pocas investigaciones han demostrado que la deserción entre los profesionales del programa *Teach for All* es más baja que entre los docentes en general (Xu et al., 2011), e incluso se han demostrado resultados positivos en las áreas de Matemáticas y Ciencias (S. Glazerman et al., 2006).

Intentando romper con aquellos modelos, a partir de los 80s se realizaron reformas importantes tanto en la formación de docentes de nivel primario como de docentes de nivel secundario en Estados Unidos, Europa y Canadá, orientadas a formar al docente en “competencias”. Entre las reformas introducidas, Vaillant (2004) señala la adopción del modelo universitario (es decir, inscribir la formación docente en instituciones en las que se desarrollan funciones de docencia, investigación y extensión), el aumento de la duración de los estudios requeridos, el establecimiento de la práctica docente como componente esencial de la formación, la creación de nuevas instituciones, la aprobación de normativas tendientes a regular la formación, el establecimiento de certificación y habilitación para la función docente y el otorgamiento –en este desarrollo– de un papel preponderante a las organizaciones internacionales.

En particular, en Europa las innovaciones más relevantes se refirieron a la diversificación de titulaciones (al respecto, conviene señalar el programa *Tunning Educational structures in Europe*, a través del cual se constituyeron redes de titulaciones con universidades de los distintos países europeos para el diseño de los contenidos básicos y perfil profesional de los maestros del nivel primario); la mejora de la práctica docente a través de la incorporación de tutores (como en Holanda), la enseñanza directamente en las escuelas mismas (como en el Reino Unido) o la inclusión de consejeros pedagógicos (Francia); y la adecuación de las propuestas curriculares,

especificando –en algunos casos– las disciplinas que deben formar parte de los programas ofrecidos por las instituciones formadoras. Por su parte, las reformas en los Estados Unidos priorizaron el establecimiento de estándares de desempeño (Vaillant, 2004).

2.3.2 Oferta curricular

Ávalos sostiene que la cuestión central en la formación inicial de los docentes consiste en convertir estructuras, contenidos y formas en oportunidades para aprender a enseñar. Para que esto se lleve a cabo en la práctica, se necesitan tanto una visión de lo que es la docencia como criterios específicos acerca de lo que un docente debe saber y debe ser capaz de hacer en las circunstancias en las que les toque actuar (Ávalos, 2004).

En su muy conocido texto “*The right start*”, la académica Linda Darling-Hammond postula algunos lineamientos comunes deseables para la formación docente inicial: estándares comunes, evaluaciones basadas en desempeño en función de dichos estándares, estructuras de apoyo, oportunidades de aprendizaje profesional (Linda Darling-Hammond, 2012). En función de los resultados de PISA, la OCDE (2018) halló que los países con mejores desempeños presentan tres características en común en relación a la formación (y desarrollo) del docente: un período obligatorio y extendido de prácticas que forma parte de su período de formación e iniciación, la existencia de una variedad de oportunidades hechas a medida para el desarrollo profesional continuo y mecanismos de evaluación docentes, tanto legislados como profundamente arraigados en las prácticas escolares y que estén muy centrados en la mejora continua de los docentes.

En términos generales, comúnmente se señalan tres dimensiones a tener en cuenta en el campo de la formación docente: la formación general, la formación específica y la formación práctica; en los últimos años se ha hecho énfasis en la necesidad de flexibilidad de las estructuras, de modo de permitir a los futuros docentes, eventualmente, cierta movilidad en sus carreras (Schleicher, 2011).

Efectivamente, en las últimas décadas, numerosos estudios se dirigieron a estudiar en qué medida las prácticas docentes (características, formato, duración) impactaban en la calidad del aprendizaje de los futuros docentes y, en consecuencia, en los aprendizajes de sus futuros estudiantes. Para Ball & Cohen (1999), éste debe ser el aspecto central de su formación inicial. Al respecto, la investigadora argentina Inés Aguerro postuló que en general, las prácticas se basan en el modelo “aprender por imitación” y que, lamentablemente, esta metodología muchas veces iba en contra de la reflexión (Aguerrondo, 2004).

Sin embargo, hay evidencia de que las prácticas efectivas se relacionan con el desarrollo de mejores capacidades docentes (Darling-Hammond, 2000; Zeichner, 1999). En 2009, un grupo de investigadores publicó los resultados del seguimiento que le realizaron a docentes de Nueva York, en el que hallaron que los estudiantes de quienes tenían mayor preparación práctica tenían mayores probabilidades de obtener mejores resultados académicos (Boyd et al., 2009). Otros autores el efecto positivo de realizar las prácticas en escuelas efectivas, es decir, aquellas que, atendiendo una población altamente vulnerable, obtienen resultados por encima de los esperados (Zacarias & Guevara, 2016).

A partir de un análisis de la experiencia internacional, Louzano & Moriconi (2014) concluyen que las prácticas deben: (1) integrarse con el currículo del programa; (2) estar insertas en una alianza con las escuelas; (3) contar con el apoyo de un sistema que asegure que la experiencia constituye un aprendizaje para el estudiante de docencia.

Además de la mencionada estructura y un fuerte componente práctico, Darling-Hammond (2005) afirma que los programas de formación docente deben cimentarse en la experimentación y reflexión, por lo que deben estar integrados por el trabajo estilo “clínico”, los estudios de caso, los portafolios, las autobiografías y la investigación sobre la práctica.

En un trabajo previo, Darling-Hammond (2000) analizó los programas de formación docente inicial más efectivos en los Estados Unidos y halló algunas características en común, tales como la coherencia conceptual (visión sobre el docente que se está formando y sobre el aprendizaje), prácticas de enseñanza integradas y con un propósito (las prácticas están organizadas para estimular la reflexión; las escuelas asociadas son elegidas cuidadosamente) y atención a los estudiantes como sujetos que aprenden.

Respecto de la formación específica (es decir, de aquella asociada a las disciplinas a enseñar), existe evidencia que prueba que los estudiantes de aquellos docentes que tienen conocimientos sólidos en una disciplina tienen mejores resultados, y esto es especialmente válido para el área de Matemática (Hill et al., 2005; Mullens et al., 1996; Sorto et al., 2009)

En la región iberoamericana, también se han alzado voces sugiriendo reformas en la formación. Nóvoa, por ejemplo, igualmente considera que la educación del docente debe asumir un componente fuertemente práctico (centrado en el estudio de alumnos y casos concretos), debe realizarse desde dentro de la profesión (concediendo a los profesores más experimentados un papel más relevante), debe dedicar especial atención a las variables personales de la formación (lo que el autor denomina “tacto pedagógico”), valorar el trabajo en equipo y caracterizarse por un principio de responsabilidad social (Nóvoa, 2009).

En América Latina, académicos, gobiernos y organizaciones internacionales han estudiado esta etapa de la carrera docente: ¿es realmente clave para el desempeño posterior? ¿Constituyen, los institutos de formación docente, los espacios adecuados para formar a los futuros docentes? ¿Qué características son importantes? (OREALC/ UNESCO Santiago, 2013). Al respecto, la UNESCO da cuatro recomendaciones para la región sobre políticas de formación docente inicial: promover el ingreso de los mejores candidatos a la docencia, elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos; fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y evaluación de aprendizajes y la calidad de los formadores; ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos; y asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos (OREALC/ UNESCO Santiago, 2016).

A pesar del interés de la academia, los organismos internacionales y los gobiernos en la formación del docente, ha habido un impacto mínimo en su calidad en América Latina (Imbernón & Canto, 2013). Muchos autores han señalado ya que la gran heterogeneidad que existe en los programas y en las instituciones de formación docente en el continente ha dado origen a circuitos diferenciados de calidad (Vaillant, 2004).

Entre los problemas señalados por la literatura que impiden garantizar una buena formación docente inicial, se encuentran el poco diálogo entre la teoría y la práctica (algunos explican esta disociación como consecuencia de que la formación inicial de los docentes se desarrolló desde las perspectivas fundantes de la pedagogía, más que desde las necesidades reales de un profesor competente –Ávalos, 2004–), la implementación de clases frontales, la baja vinculación las escuelas asociadas, la fragmentación del conocimiento, el bajo conocimiento en el uso de pedagógico de las TIC y la poca formación metodológica (Gatti et al., 2011; Gatti & de Sá Barreto, 2009; OREALC/ UNESCO Santiago, 2013; Vaillant, 2010; Vaillant & Marcelo García, 2015; Villegas & Reimers, 2003).

También se observan problemas diferenciados en la formación de docentes de primaria y los de secundaria, derivados de las tradiciones diferentes de las que ambos se nutren: mientras que en los maestros de primaria se identifica una necesidad de mayor formación disciplinar, en el caso de secundaria (generalmente profesionales de una disciplina que no se formaron como profesores) el déficit está en el campo pedagógico (OREALC/ UNESCO Santiago, 2013). Como explicación a este fenómeno, se ha señalado que la formación de maestros de primaria tuvo como eje organizador los elementos instrumentales de la cultura por parte de los niños, mientras

que la escuela secundaria ha basado su organización en la lógica de las disciplinas (Braslavsky, 1999; Denise Vaillant, 2004).

Para América Latina concretamente, se ha hecho hincapié en las características de los postulantes a la profesión (no se atrae a los mejores candidatos), la currícula es de baja calidad, hay mucho énfasis en teoría y poco en práctica, en muchos los países la carrera continúa siendo muy corta, los docentes de las instituciones formadoras están poco preparados y existen pocos incentivos a graduarse (Villegas & Reimers, 2003). Haciendo alusión a los problemas que la formación docente inicial encuentra en la región, Vaillant (2013) afirma que no puede asumirse que un docente está formado por el hecho de que tenga su título. De hecho, Bruns & Luque (2014) sostienen que la escasa evidencia acumulada para la región ha demostrado que más años de formación no necesariamente se han traducido en mayores habilidades en los docentes.

En el caso de Argentina, las investigaciones realizadas van en línea con lo que ocurre en el resto del continente. De acuerdo con Mezzadra & Veleza (2014), las instituciones formadoras, además de formar a los futuros docentes en habilidades y competencias, en general tienen que transformar su disposición, ya que en un gran porcentaje de los aspirantes, la elección de la carrera tiene que ver con que es la única opción en su ciudad o pueblo, o acaso la única que le ofrece al menos un empleo estable. A esto se suma la necesidad de compensar las falencias asociadas con el nivel social del que provienen (casi dos tercios de los docentes, sostienen las autoras, del nivel primario y la mitad del nivel inicial y secundario, tenían padres sin título secundario).

Este racconto de desafíos nos obliga a pensar acerca de cómo debería ser la formación ideal. En consecuencia, en el próximo apartado nos dedicamos a explorar qué priorizar en la formación docente inicial.

2.3.4 Qué priorizar en la formación docente inicial

Como hemos visto, la docencia se ha nutrido, desde sus inicios, de dos tradiciones, una normalista y una universitaria que, en términos generales, han alimentado al nivel primario y al nivel secundario, respectivamente, y que continúan modelando al sistema que conocemos hoy en día.

En el marco de estas tradiciones, ya en los 70s ya se empujaba en Europa por una formación docente inicial más profesional, que incluyera “las ciencias de la educación” (didáctica, didáctica específica, psicología educacional y sociología educacional), investigación educativa y materias asociadas, desarrollo de la capacidad de resolución de problemas, un amplio repertorio de prácticas validadas que apoyaran el aprendizaje y un código de ética. En esa misma década,

se dio la reforma en Alemania y en Inglaterra, en los 90s en Francia y casi simultáneamente en Finlandia (Bucherberger et al., 2000).

De acuerdo con Darling-Hammond (2000), una gran cantidad de investigaciones sobre qué tener en cuenta para formar al docente se centró en las habilidades más generales, otro cuerpo de estudios se concentró en el conocimiento de una disciplina específica; otros investigadores se volcaron al estudio del conocimiento de estrategias de enseñanza y aprendizaje. También se exploraron la experiencia en la enseñanza y, finalmente, todos estos aspectos combinados.

Las dimensiones de la formación docente priorizadas difieren entre los académicos: mientras que un grupo de autores enfatiza el componente de conocimientos y saberes que debe manejar el docente (Schulman, 1987; Tardiff & Gautier, 2001), otros se enfocan más en las actitudes que deben ser desarrolladas (Linda Darling-Hammond & Lieberman, 2012, p.; Korthagen, 2004; Nóvoa, 2009; Socket, 1994).

Para Schulman, a diferencia de otros académicos, no es suficiente pensar la formación del docente en términos de habilidades, conocimiento general y conocimiento específico, sino que es necesario formar al docente de modo que sepa cómo hacer que esos tres campos interactúen entre sí, algo que una década más tarde también señalarían Ball & Cohen (1999). Schulman postulaba que, para poder enseñar una disciplina favoreciendo su comprensión, el docente tiene que representar los temas y conceptos centrales de modo de que sus alumnos puedan elaborar sus propias representaciones, sobre la base de sus conocimientos previos. De este modo actúa como un “puente” entre los significados dados en el conocimiento curricular y las construcciones que realizan los estudiantes (Ávalos, 2004).

Una posición preponderante en las últimas décadas es aquella que sostiene que los docentes deben comprender los contenidos mínimos de cada área de estudio, debe conocer los modos en que se construye el conocimiento en esa área (investigación) y debe conocer los criterios para validar conclusiones. Desde esta perspectiva, se prioriza la profundidad en la comprensión más que la cobertura (Gardner & Boix-Mansilla, 1994).

Darling-Hammond y Peter Youngs, a su vez, demuestran que la preparación en estrategias pedagógicas tiene un impacto en el aprendizaje tan importante como la habilidad comunicacional, el dominio de una disciplina, la certificación y la comprobación de antecedentes (Linda Darling-Hammond & Youngs, 2002).

Estudios realizados en otros contextos refuerzan la importancia del componente metacognitivo. Un estudio de caso llevado adelante por Jarauta, Serrat e Imbernón (2014) concluye que la formación de los profesorado debería fortalecer el desarrollo de la dimensión

intelectual de la docencia y la adquisición de capacidades de reflexión sobre su práctica y el contexto.

Una línea similar es la propuesta por Grossman et. al (2005). Para estos autores, el docente no sólo requiere de conocer la sustancia y la sintaxis de la propia disciplina; precisa, además, conocer al estudiante y sus procesos de aprendizaje, el currículum y el contexto de su implementación, así como sus fines y objetivos, la didáctica general y la específica de la materia. A esto, otros académicos agregan el conocimiento de las grandes ideas de la educación y experiencias educativas importantes, la comprensión de los procesos que facilitan la organización del trabajo en el aula y el aprendizaje sobre la investigación de la práctica docente.

El debate sobre qué saberes incluir en el perfil docente también se dio en Argentina. Cecilia Braslavsky, una de las más grandes pedagogas del país, dio en 1999 una serie de recomendaciones para repensar la profesión docente, entre las que se encontraba el orientarse hacia la formación de competencias básicas: la pedagógico-didáctica (aquella que le permita al docente disponer de y seleccionar estrategias para intervenir intencionadamente en favor del aprendizaje del estudiante, así como crear las que sean necesarias cuando las disponibles no fuesen suficientes), la institucional (aquella que les permite articular la macropolítica del sistema con la micropolítica de la escuela y el aula), la productiva (aquella que les permite comprender el mundo en el que viven e intervenir en él como ciudadanos productivos), la interactiva (aquella que les permite comprender, empatizar y relacionarse con el resto de la comunidad educativa) y la especificadora (aquella capacidad que le permite aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de una institución educativa, y/o de un conjunto de fenómenos y proceso) (Braslavsky, 1999).

Así como se han estudiado los modos de enseñanza a los futuros docentes, también se ha escrito los modos en que éstos aprenden. Al respecto, Borko & Putnam (1995) sostienen que el aprendizaje docente es situado (o contextual), es socialmente distribuido y es mediado por objetos y herramientas. Desde otra perspectiva, Sykes (1998) identifica tres modos en que se analiza el modo en que el futuro docente se empieza a formar: (a) el futuro docente visto como un consumidor en un mercado estructurado en base a servicios que se ofrecen burocráticamente; (b) el futuro docente entendido como un artesano que construye conocimiento, habilidades y materiales dentro de un oficio; y (c) el futuro docente visto como profesional que orienta su formación en función de estándares de desempeño.

La importancia del contexto en el aprendizaje del docente ha sido señalada por otros autores también. De acuerdo con esta corriente teórica, la forma de aprender más efectiva tiene lugar en las escuelas y está relacionada con las actividades diarias de los docentes y sus

estudiantes (Villegas & Reimers, 2003). Quizás el ejemplo más analizado (en particular en relación a la formación docente continua) en los últimos años es el de las comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje (Bryk, 2010). Sin embargo, en la formación docente inicial acaso el espacio clave para el aprendizaje situado es el de las prácticas, por lo que resulta fundamental que la selección de las escuelas asociadas sea planificada, incluya diversas actividades (observación, práctica individualizada, práctica con grupos), un docente que esté interesado en apoyar la formación del novato, un tutor o supervisor que acompañe al estudiante en el análisis de lo trabajado y en la articulación con la teoría (M. Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Linda Darling-Hammond, 2005; M. Cristina Davini, 2016; Florian & Lintaker, 2010; Peebles & Mendaglio, 2014; Zacarias & Guevara, 2016).

Es importante destacar que la influencia de las investigaciones en la práctica ha sido diferente entre los países desarrollados y otras partes del mundo (Louzano & Moriconi, 2014). Darling-Hammond & Lieberman (2012) encuentran que, mientras que en Estados Unidos (país en el cual, sin embargo, la influencia de Schulman parece haber sido extensa) y Australia conviven distintos modelos formativos (lo cual es natural en un estado federal), en países considerados “modelo” (como Corea, Finlandia y Singapur) parecería haber consenso respecto de qué estrategia nacional implementar.

En cualquier caso, los grandes esfuerzos volcados en el estudio del docente producto de su nueva centralidad derivaron en la migración de un conocimiento más “artesanal” a uno mucho más científico, basado en evidencia empírica (Louzano & Moriconi, 2014).

Más allá de los numerosos intentos por que definir los conocimientos, competencias y/o disposiciones que hacen a un buen docente, algunos autores concluyen en que todavía estamos muy lejos de que haya claridad conceptual y amplios consensos al respecto (Wang et al., 2011).

2.3.5 Las instituciones formadoras de docentes

El desarrollo de competencias para el ejercicio de la docencia requiere de instancias institucionalizadas que las fomenten y apoyen (Denise Vaillant, 2010). En consecuencia, es esencial estudiar las instituciones que, en la región, están a cargo de esta tarea.

A pesar de la gran heterogeneidad de instituciones formadoras que conviven hoy en día, el principal antecedente a lo que hoy en América Latina son los institutos de formación docente lo constituyen las Escuelas Normales, creadas en el siglo XIX. Durante los años sesenta del siglo XX y, más fuertemente, a partir de los ochenta, la formación docente inicial (en un principio concentrada en el nivel medio) comenzó a extenderse en el tiempo y a ser transferida al nivel superior (Ávalos, 2002; Vaillant, 2013; Vaillant, 2009).

En 2013, la UNESCO identificó cuatro tipos de instituciones formadoras de docentes en la región: (1) las universidades (que en general forman docentes para el nivel secundario); (2) las universidades pedagógicas (a medio camino entre las universidades y los institutos de formación docente; hay casos en México, Colombia, Chile, Venezuela); (3) los institutos pedagógicos superiores (instituciones de nivel terciario no universitario; los casos típicos aquí son Argentina y Uruguay); (4) las Escuelas Normales (que son instituciones de educación secundaria encargadas de la formación de maestros; hoy, presentes en Nicaragua y Guatemala). (OREALC/ UNESCO Santiago, 2013).

En los países desarrollados, la formación inicial del docente ha tendido a concentrarse en las universidades (Pedró, 2020). Como se puede ver en la siguiente tabla (y como se verá en el capítulo referido al contexto argentino), en Argentina (y también en México y Perú) la formación docente está a cargo, en mayor medida, de institutos terciarios no universitarios (institutos de formación docente), dependientes de cada una de las veinticuatro jurisdicciones en las que se divide el país. En la región, los países que principalmente les asignan a las universidades la formación de los maestros y profesores son Brasil y Chile.

Tabla 3. *Formación docente inicial en América Latina y el Caribe, según dependencia institucional*

Nivel escolar para el que se educa	Instituciones formadoras			
	Escuelas secundarias	Principalmente terciarios no universitarios	Institutos superiores y universidades	Principalmente universidades
Inicial	Guatemala	Argentina, México, Perú.	Colombia, Caribe anglófono.	Brasil, Chile.
CINE1 (Primaria)	Guatemala	Argentina, México, Perú.	Colombia, Caribe anglófono.	Brasil, Chile.
CINE 2 (Secundaria inferior)		México.	Argentina, Perú, Caribe anglófono.	Brasil, Chile, Colombia, Guatemala.
CINE 3 (Secundaria superior)			Argentina, Perú.	Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Caribe anglófono.

Fuente: OREALC/ UNESCO Santiago, 2013, p.38.

De acuerdo con Vaillant y Marcelo García (2015), las instituciones formadoras de docentes tienen algunas particularidades, por lo que es necesario pensar en políticas específicas para ellas. En primer lugar, cuentan con profesional especializado y un currículum que prescribe

contenidos a ser abordados. En segundo lugar, tienen la función de control de la certificación o permiso para ejercer la profesión docente. En tercer lugar, ejercen la función de socialización y reproducción de la cultura dominante.

La calidad de los profesores en las instituciones de formación docente inicial es un tema que ha sido estudiado por académicos de la región. A propósito, Vaillant (2002) propone una serie de criterios de desempeño para los formadores, inspirado en el modelo de los Estados Unidos. Entre los criterios que menciona, se incluyen el impartir enseñanza efectiva, reflexionar y evaluar; demostrar espíritu crítico y resolución de problemas; revisar regularmente los cursos para incorporar materiales actuales; utilizar innovaciones en la enseñanza, adecuando los objetivos de aprendizaje con las necesidades de los estudiantes y técnicas de enseñanza pertinentes; aplicar conocimiento especializado y técnicas de investigación; demostrar conocimiento sobre los temas críticos en educación; entre otros.

Como hemos visto, distintos autores han señalado los desafíos que enfrentan las instituciones formadoras de docentes (Aguerrondo, 2004; Aguerrondo et al., 2008; Mezzadra & Veleda, 2014). Más allá del contexto argentino –que veremos luego–, en general, para la región, se destacan los bajos niveles de logro de sus estudiantes y los altos niveles de desgranamiento, desarticulación horizontal (es decir, con otras instituciones), condiciones laborales deficientes (asignación de horas cátedra a docentes, lo que dificulta el trabajo en equipo, el seguimiento de estudiantes, la participación en actividades institucionales y las tareas de investigación), las escasas oportunidades de capacitación y de incorporación de las tecnologías, y la falta de actualización de la normativa (Ademar Ferreyra, 2010).

¿Cómo tienen que ser las instituciones formadoras de docente en el siglo XXI? Ademar Ferreyra (2010) propone seis competencias básicas: organizar y gestionar situaciones de aprendizaje efectivas y actualizadas para todos los estudiantes y para los docentes; garantizar la trayectoria formativa de los estudiantes a partir de la elaboración y evolución de dispositivos que permitan discriminación positiva; propiciar ambientes facilitadores de aprendizaje; asumir el desarrollo profesional y ético de los docentes (expandir la oferta de formación en servicio, posibilitar espacios de reflexión sobre la práctica, promover la innovación, promover la investigación); insertarse en la comunidad y el entorno (promover el desarrollo de actividades de extensión e investigación y la interacción con grupos de la sociedad civil); y gestionar estratégicamente los procesos.

Por otra parte, se ha señalado la necesidad de que las instituciones migren hacia una modalidad de enseñanza mucho más personalizada, en la cual el docente experto tenga un rol

preponderante; también se propone una vinculación más cercana con los graduados (Ferreyra & Orrego, 2006).

Tabla 4. Resumen de las principales discusiones teóricas del apartado

	Características
Tradiciones que nutren la formación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Tradición normalista (generalista), formando sobre todo maestros de primaria. • Tradición académica (disciplinar), formando sobre todo profesores de secundaria. • Modelo profesional o por competencias, que desde los 70s busca profesionalizar ambas tradiciones.
¿Qué debe aprender un docente?	<ul style="list-style-type: none"> • Foco conocimientos y saberes (Schulman, 1987; Tardiff & Gautier, 200; Braslavsky, 1999). • Foco las actitudes (Linda Darling-Hammond & Lieberman, 2012, p.; Korthagen, 2004; Nóvoa, 2009; Socket, 1994; Braslavsky, 1999). • Foco en los modos de producción de conocimiento (Gardner & Boix-Mansilla, 1994). • Foco en habilidades intra e interpersonales (Linda Darling-Hammond & Youngs, 2002; Jarauta, Serrat e Imbernón, 2014; Braslavsky, 1999). • Foco en el estudiante y su contexto (Grossman et. al, 2005).

Fuente: Elaboración propia.

2.3.6 Regulación de la formación docente inicial

Para asegurar la calidad de sus instituciones formadoras de docentes, cada país ha implementado diferentes estrategias. En la década del 90 e inicios de los 2000, en América Latina se consolidó el proceso de acreditación y evaluación de las instituciones formadoras de docentes, bajo el paraguas de la profesionalización del sector. El Estado adquirió un rol mucho más activo en la supervisión de los programas de formación y se definieron perfiles ideales de docentes (Martínez Boom, 2000). Específicamente en el caso de Argentina, la Ley de Educación Nacional del 2006 creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), que da apoyo a las instituciones formadoras de todo el territorio nacional, tanto para la formación inicial como para la formación continua del docente (*Ley de Educación Nacional, Nº 26.206, 2006*). En el capítulo 5 se detallarán las especificidades del contexto argentino.

La regulación de la formación docente inicial puede adoptar formas diferentes. Una manera es controlar la calidad –la cual deberá definir el Estado– de las instituciones formadoras; esto puede ser posible a través de procesos de acreditación de las instituciones. Es el caso de

Colombia, por ejemplo, en donde las instituciones tienen que ser autorizadas por el Ministerio de Educación, para poder funcionar. Para que esta autorización suceda, los institutos deben presentar el proyecto institucional en donde se detallen planes de estudio, estructura funcional, perfil del staff docente, establecimiento, entre otras cuestiones.

En Paraguay, la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) elaboró y aprobó el Mecanismo de Evaluación y Acreditación Institucional para los institutos de formación docente. El mecanismo se elaboró de forma participativo (con docentes, directivos y funcionarios), para validar criterios e indicadores, construidos en la base de los principios de pertinencia, impacto, adecuación, oportunidad, eficacia, eficiencia académica, eficiencia administrativa, integridad e internacionalización (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, 2019).

En general, ha habido consenso en que es necesario mejorar las políticas de acreditación de los programas de formación docente. Parte de las controversias al respecto se relacionan con el hecho de que, en gran parte de los casos, la formación ocurre en las universidades, que cuentan con un grado de autonomía mayor al de los institutos de formación docente (Vaillant, 2013).

Una manera de simplificar el proceso de control de la formación docente inicial es centralizar el currículum, la formación y la contratación de sus docentes. Esto sucede en países que se suelen tomar como modelo, como Singapur, en donde el Estado nacional controla centralizadamente la formación de los docentes.

En la mayoría de América Latina, por el contrario, la situación es diferente: como hemos visto, coexisten múltiples tradiciones en un sistema altamente fragmentado, por lo que el Estado tiene un rol más de coordinador de las heterogeneidades (Louzano & Moriconi, 2014). En esta región, han emergido otras políticas que también regulan la formación docente inicial, como el establecimiento de estándares o marcos de desempeño.

Tabla 5. *Funciones reguladoras de la formación docente inicial en países de América Latina*

Países	Apertura y cierre de instituciones y programas	Aprobación de currículum	Examen especial de ingreso	Certificación de egreso	Nombramiento de formadores	Acreditación y monitoreo
Argentina		X		X(a)	X	
Brasil	X	X		X(b)		X
Chile				X		X(c)
Colombia	X	X	X	X	X	X
Guatemala	X	X		X	X	X
México		X	X	X		
Perú (d)	X	X	X	X	X	X

Fuente: OREALC/UNESCO Santiago, 2013.

- (a) La certificación de los títulos docentes la realizan los institutos.
- (b) El examen nacional es voluntario y no tiene carácter de habilitante.
- (c) La única consecuencia de no obtener la acreditación es el no acceso a fondos públicos.
- (d) La mayor parte de las regulaciones aplican a los institutos y no a las universidades.

Algunos autores señalan que la introducción de estándares o marcos de desempeño en la formación docente inicial se relaciona con las orientaciones que han tomado las investigaciones en educación en las últimas décadas, a través de las cuales se ha insistido en avanzar hacia trayectos de formación inicial profesionalizantes, en donde se le dé espacio a la investigación educativa y al aprendizaje de prácticas científicamente validadas. Estas nuevas corrientes piden que el docente sea autónomo, crítico, pueda reflexionar sobre su práctica, tenga capacidad para resolver problema, actúe éticamente, esté comprometido con su propio aprendizaje, sepa trabajar en equipo, entre otras cuestiones (Furlong, 2008).

De acuerdo con Cooper & Jasman (2002), la necesidad de introducir aquel nuevo set de competencias en la currícula impulsó a algunos países a establecer estándares o parámetros mínimos comunes para guiar la formación docente inicial. Mientras que en América Latina la introducción de marcos de referencia o estándares comenzó en los 2000s, en Europa la reforma de la introducción de estándares comenzó en los 70s, con la reforma de la formación docente inicial (Bucherberger et al., 2000).

La función de estos estándares es dar marco a la profesión docente, definir qué es valorado y qué no, cuáles son las áreas de competencia y qué cuestiones quedan fuera del rol. Para Meckes (2014), los estándares para la formación docente inicial tienen incluyen la tradicional función de acreditación, pero también se agregan dos nuevas funciones: la

certificación de los sujetos que se gradúan o ingresan a la carrera docente y la formulación de programas de formación basados en estándares.

Sotomayor & Gysling (2011) estudian los casos de Inglaterra (Reino Unido), Quebec (Canadá), Nueva York (Estados Unidos) y Victoria (Australia), en donde el establecimiento de estándares se articula con el proceso de acreditación de las instituciones. De acuerdo con las autoras, si bien en los cuatro casos existen estándares que funcionan como referentes generales, en los cuatro también el proceso de acreditación de las instituciones (públicas y privadas) es obligatorio.

También la OCDE realizó un estudio en 2013 sobre estos países, destacando el caso de algunos países, como el de Australia y Nueva Zelanda, que involucraron a los docentes en la creación de los estándares. En el caso de Australia, después de un periodo de investigación, se realizó una consulta abierta a toda la comunidad educativa. El producto de dicho proceso fue sometido a un análisis psicométrico, dirigido por la Universidad de Nueva Inglaterra. Al finalizar, habían participado más de 6.000 docentes. En Nueva Zelanda el proceso fue diferente, ya que el país cuenta con un cuerpo profesional de docentes (*New Zealand Teachers Council*), que fue quien lideró el trabajo (OECD, 2013).

América Latina también se sumó a la ola de definición de estándares o parámetros para la formación docente, orientados a cumplir distintos propósitos. En Chile, por ejemplo, existen los llamados “Estándares orientadores de la Formación Docente Inicial”, creados para distintas carreras magisteriales y que se actualizan a lo largo del tiempo y son referentes de las pruebas *Inicia*. De acuerdo con el sitio web oficial del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile, estos estándares refieren “al núcleo central de conocimientos disciplinarios y pedagógicos con que se espera que cuenten los profesionales de la educación una vez que han finalizado su formación inicial”. Asimismo, en diálogo con diferentes sectores (universidades, dependencias gubernamentales, sindicatos) han desarrollado un “Marco para la Buena Enseñanza” como instrumento que guíe a docentes y equipos en las escuelas en los procesos de acompañamiento y mentoría (CPEIP, 2008; Education International & Oxfam Novib, 2011).

Perú también ha liderado un proceso de diálogo nacional para la constitución de lo que ellos llamaron “Marco del Buen Desempeño Docente”, con el objetivo de establecer qué requería la sociedad de aquellos que se dedicaban a ejercer la docencia. Es concebido como un instrumento esencial para el diseño, implementación y evaluación de políticas de formación docente en el país. A lo largo del “Marco”, se explica que la profesión docente tiene un conjunto de dimensiones que son transversales a otras profesiones y otro conjunto que es específico de

la docencia. El primer grupo está integrado por cuatro dimensiones: la reflexiva, la colegiada, la ética y la relacional. En el segundo grupo están la dimensión política, la dimensión cultural y la dimensión pedagógica. Además, establecen cuatro campos de dominio del docente: preparación para el aprendizaje de los estudiantes; enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad; y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. A su vez, los dominios están divididos en competencias. (Ministerio de Educación de Perú, 2012).

En Ecuador, los estándares de desempeño profesional docente cumplen las siguientes funciones: guiar, reflexionar, evaluar y autoevaluar; diseñar y ejecutar estrategias de mejoramiento; tomar decisiones en cuanto a: evaluación, apoyo y asesoría, certificación, concurso de méritos y oposición para el ingreso al magisterio, formación inicial, formación continua y desarrollo profesional educativo. De acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación ecuatoriano, su objetivo es orientar la mejora de la labor profesional de docentes y directivos del sistema educativo (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012).

Otro país de la región que ha incursionado en el establecimiento de estándares para la profesión docente es Colombia. En este caso, una función específica de los “Estándares Básicos de Competencia” es constituirse en criterios comunes para las evaluaciones externas. En paralelo, son útiles para guiar el diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula; la formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio; la producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar; entre otras cuestiones (Ministerio de Educación de Colombia, 2006).

Un modo que tienen los gobiernos para determinar en qué medida se han alcanzado esos estándares en la formación docente inicial es estableciendo una evaluación al finalizar la cursada, lo cual ha sido implementado en algunos países compulsivamente (como Ecuador o Colombia) y en otros, voluntariamente y de manera esporádica. En Argentina, como se verá, la implementación de *Enseñar 2017* en estudiantes del último año de las carreras docentes tuvo parcialmente ese objetivo, ya que –si bien no existían estándares comunes– se contaba con lineamientos curriculares para toda la nación establecidos en 2007. Este tema se tratará en los capítulos 5 y 6.

Tabla 6. Síntesis de estándares y marcos de referencia para la profesión docente, en países seleccionados de América Latina

País	Nombre del instrumento	Objetivo/ Función
Chile	Estándares orientadores de la Formación Docente Inicial	Refieren al núcleo central de conocimientos disciplinarios y pedagógicos con que se espera que cuenten los profesionales de la educación una vez que han finalizado su formación inicial.
	Marco para la Buena Enseñanza	Guían a docentes y equipos en las escuelas en los procesos de acompañamiento y mentoría
Colombia	Estándares Básicos de Competencia	Busca constituirse en criterios comunes para las evaluaciones externas
Ecuador	Estándares de desempeño profesional docente	Orientan la mejora de la labor profesional de docentes y directivos del sistema educativo
Perú	Marco del Buen Desempeño Docente	Orientan el diseño, implementación y evaluación de políticas de formación docente.

Fuente: Elaboración propia

2.4 En síntesis

La comprobación de que el factor con mayor incidencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes es, a nivel intra-escolar, el docente (Barber & Mourshed, 2007; Borman & Kimball, 2005; Bryk, 2010; Chetty et al., 2014; Darling-Hammond, 2000; European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2013; Glazerman et al., 2010; Goldhaber, 2002; Hanushek, 2011; Hanushek et al., 2005, 2005; Hattie, 2009; OCDE, 2005; Sanders & Rivers, 1996) disparó nuevas preguntas acerca de qué competencias, conocimientos y disposiciones son claves en ellos, destacándose la planificación de la enseñanza, la selección y secuenciación de contenidos, la implementación de estrategias de enseñanza adecuadas, la organización de los aprendizajes, la evaluación, la investigación sobre la propia enseñanza (Hattie, 2009; Perrenoud, 2007; Ruiz et al., 2008; Zabalza, 2007).

Asimismo, este renovado interés derivó en estudios acerca de qué factores aparecen relacionados con su calidad (Linda Darling-Hammond et al., 2005), dentro de los cuales se le ha dado singular importancia a la formación docente inicial (Marcelo García, 2002; Pedró, 2020), ya que es durante esta etapa que adquieren saberes y competencias mínimos, y también construyen su identidad (Pedró, 2020).

En consecuencia, se han estudiado diferentes aspectos de la formación docente inicial. En principio, las instituciones formadoras juegan un rol fundamental durante la formación inicial, en tanto son la puerta de entrada a la profesión docente (Vaillant, 2013); se ha probado que tanto el tipo de institución formadora como la duración de la carrera y el hecho de contar o no con certificación inciden en la formación del docente (Linda Darling-Hammond et al., 2005; Ortúzar et al., 2017; Riordan, 2009; Wayne & Youngs, 2003).

Otros estudios han abordado qué lineamientos son deseables para la formación docente inicial. En general, existe acuerdo acerca de la importancia de contar con estándares comunes, evaluaciones basadas en desempeño en función de dichos estándares, estructuras de apoyo, oportunidades de aprendizaje profesional, es decir, periodos de prácticas largos y extendidos e integrados con la cursada teórica (Boyd et al., 2009; Darling-Hammond, 2000, 2012; Louzano & Moriconi, 2014; OECD, 2018; Zeichner, 1999). Otros autores han señalado la importancia de la formación específica o disciplinar (Hill et al., 2005; Mullens et al., 1996; Sorto et al., 2009).

Respecto de qué dimensiones priorizar en la formación inicial, un grupo de autores enfatiza el componente de conocimientos y saberes que debe manejar el docente (Schulman, 1987; Tardiff & Gautier, 2001), otros se enfocan más en las disposiciones que deben ser desarrolladas (Darling-Hammond & Lieberman, 2012, p.; Korthagen, 2004; Nóvoa, 2009; Socket, 1994). Desde otra perspectiva, una posición preponderante en las últimas décadas es aquella prioriza la profundidad en la comprensión más que la cobertura (Gardner & Boix-Mansilla, 1994). A su vez, estudios realizados en otros contextos refuerzan la importancia del componente metacognitivo (Grossman et al., 2005; Jarauta, Serrat e Imbernón, 2014).

Sin embargo, a pesar del interés de la academia, los organismos internacionales y los gobiernos en la formación del docente, ha habido un impacto mínimo en su calidad en América Latina (Imbernón & Canto, 2013), dando origen a circuitos diferenciados de calidad (Vaillant, 2004).

Dado que el formarse para enseñar requiere de la existencia de instancias institucionalizadas, (Vaillant, 2010), es clave estudiar las instituciones a cargo de esta tarea, caracterizadas en América Latina por su enorme heterogeneidad de formatos (Ávalos, 2002; Vaillant, 2013; Vaillant, 2009) y desafíos como altos niveles de desgranamiento, bajos niveles de logro de sus estudiantes, falta de actualización normativa, entre otros (Ademar Ferreyra, 2010).

Para asegurar la calidad de sus instituciones formadoras de docentes, cada país ha implementado diferentes estrategias. En la década del 90 e iniciados los 2000, en América Latina se consolidó el proceso de acreditación y evaluación de las instituciones formadoras de docentes, bajo el paraguas de la profesionalización del sector (Martínez Boom, 2000).

En paralelo a los procesos de acreditación, algunos países de la región (Chile, Perú, Ecuador, Colombia) han implementado estándares de desempeño para orientar la formación y la actuación docente. La función de estos estándares es dar marco a la profesión docente, definir qué es valorado y qué no, cuáles son las áreas de competencia y qué cuestiones quedan fuera del rol (Meckes, 2014).

En relación a esto, en el próximo capítulo trataremos los distintos modos de evaluar la formación docente inicial.

CAPÍTULO 3: LA EVALUACIÓN COMO INSUMO PARA LA MEJORA

Hemos venido analizando la figura del docente desde múltiples dimensiones: su importancia, las características de su rol, cómo ha evolucionado históricamente en América Latina tanto a nivel primario como a nivel secundario. Este preámbulo nos da el pie para avanzar hacia un nuevo capítulo en esta investigación: la evaluación de los docentes y, en particular, de su formación, que es un aspecto clave del estudio. En concreto, nos interesa explorar la evaluación en tanto analizamos el uso de información evaluativa por parte de las instituciones formadoras de docentes.

Evaluar es una actividad humana que nos ha permitido evolucionar como especie (Davidson, 2005). En cualquiera de los emprendimientos que realizamos los seres humanos, existen componentes de juicio que nos permiten dilucidar en qué medida avanzamos, o no, en la dirección correcta. Uno de los emprendimientos humanos más complejos que existe es la educación. Es natural que, entonces, empezando en el aula, la evaluación haya ido penetrando de modo capilarizado, hasta abarcar a prácticamente todos los elementos del sistema.

3.1 La evaluación: algunas definiciones con perspectiva histórica

Desde comienzos del siglo XX, diferentes actores del sistema educativo han mostrado creciente interés e involucramiento en la utilización de dispositivos, estrategias e instrumentos de evaluación cada vez más sofisticados.

De acuerdo a Madaus, Stufflebeam y Scriven (1993), la primera etapa (1900-1930) del uso de las evaluaciones en educación, caracterizada como de “estandarización y eficiencia”, tuvo como rasgo distintivo la expansión de las encuestas masivas en distintas fases del sistema educativo. Quizás la figura relevante de dicha etapa fue E.L. Thorndike, quien abogaba por una referencia absoluta en la evaluación educativa (en contraposición a una referencia relativa).

El periodo 1930-1945 es conocido como la “era Tyler”, en referencia a Ralph Tyler, comúnmente aludido como “el padre de la evaluación en educación”. Fue Tyler quien acuñó el término “evaluación educativa”, que –desde su perspectiva– significaba medir *hasta qué punto los objetivos deseados han sido alcanzados* a través de determinados dispositivos pedagógicos. Tyler se enfocaba en la comparación con un punto de partida de determinado grupo, y no tanto entre un grupo con intervención y un grupo control. En consecuencia, le asignaba singular importancia al contexto.

A partir de 1958, y después de algunos años de letargo, se dio una nueva expansión, tanto de los proyectos educativos, como de la evaluación educativa. Esta época se caracteriza

por la proliferación de todos los enfoques (enfoque Tyler, experimentos, evaluaciones curriculares).

Un nuevo giro se produce en 1963, con los postulados de Cronbach. En un famoso artículo, Cronbach presenta una virulenta crítica a las evaluaciones educativas, por su falta de relevancia y utilidad. Desde su perspectiva, era necesario abandonar la competencia entre programas y migrar hacia un proceso de recolección de información *que sirviese de guía* para el desarrollo curricular. Así, Cronbach fue la primera persona en afirmar que era más útil proveer reportes a los docentes sobre el desempeño de los estudiantes en determinados ítems, que reportar un puntaje global con contenido macro (Cronbach, 1963).

Cronbach definió la evaluación educativa, en cualquier ámbito (desde el aula o a nivel masivo), como la recolección y uso de la evaluación para la toma de decisiones acerca de un programa educativo. Es decir, la evaluación aparece inherentemente ligada a su utilización. Cronbach agrega que esta decisión puede ir desde entrega de materiales pedagógicos a nivel nacional, las actividades pedagógicas en una escuela o las experiencias educativas de un estudiante solo. Según él, el problema es que los resultados de las evaluaciones tienden a ensombrecer sus principios; de hecho, afirma que, si bien se insiste con la participación de los docentes en la construcción de los instrumentos evaluativos, poco se ha discutido sobre el modo en que los docentes hacen uso de sus resultados. Sin embargo, desde su perspectiva, el mayor servicio que las evaluaciones pueden prestar a los sistemas educativos es, justamente, identificar aspectos en los que la mejora sea deseable. Por esa razón, Cronbach ha sido un gran defensor de devolver a los docentes información acerca de los desempeños de los estudiantes en cada ítem, en contraposición a simplemente darles un puntaje global, que poco dice acerca de qué conocimientos o habilidades domina un estudiante y cuáles no.

Los años 60 se caracterizaron por la disputa por la preeminencia de alguno de los múltiples enfoques evaluativos que ya entonces había en boga. A las miradas existentes, Glaser y Klaus (R. Glaser & Klaus, 1966) e inmediatamente Popham y Husek, introdujeron el concepto de “evaluación referida a criterio” o “evaluación criterial”: un intento por medir el dominio de conocimientos de un estudiante, con independencia de lo que otro estudiante o grupo domine (Blanco, 1996). Desde otro marco analítico, los estudios de Scriven y Bloom introdujeron la discusión acerca de los diferentes propósitos de las evaluaciones (Scriven, 1967; Bloom, 1969).

Por un lado, Scriven (1967) explicitó los diferentes fines de las evaluaciones, distinguiendo entre aquellas evaluaciones educativas que tienen un propósito formativo y aquellas que tienen un propósito sumativo. Para Scriven, las evaluaciones sumativas buscan diferenciar o seleccionar estudiantes, a diferencia de las formativas, que tienen un rol clave en la

mejora de los aprendizajes y del sistema. Así, define a las evaluaciones formativas como aquellas cuyo fin es retroalimentar a los actores para orientar futuras decisiones, en vez de sancionar o seleccionar a los estudiantes de acuerdo a sus logros.

En la misma línea, Bloom (señalado por Cronbach como representante de una escuela de pensamiento que ve a la construcción de la evaluación a escala como una oportunidad para el aprendizaje en servicios de los docentes) alentó el uso de las evaluaciones no ya para calificar y clasificar a los estudiantes sino para proveer a los docentes con información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, para Bloom este último debía ser el objetivo primordial de cualquier evaluación (Bloom, 1969).

Es necesario destacar que, años más tarde, entrarían en escena los análisis de M. Foucault en el que la evaluación apareció no ya como un instrumento de mejora sino como un mecanismo más de poder por parte del estado (G. Madaus & Kellaghan, 1992). Desde esa perspectiva, la promoción de una cultura de evaluación podría ser entendida como una práctica discursiva que busca la interiorización del control (Bolívar, 1994; Foucault, 1976). Otros autores en la misma línea más adelante señalarían que es necesario considerar, siquiera, la posibilidad de que la evaluación sea una herramienta del Estado para legitimar su autoridad (Weiler, 1992).

En términos generales, desde principios de los 70's hasta nuestra época, el campo de la evaluación educativa ha vivido un proceso de intensa profesionalización, tanto en investigadores como en administradores y docentes. Ha habido grandes esfuerzos académicos por perfeccionar el conocimiento en el área, surgieron revistas especializadas, programas de formación específicos y centros de investigación (Madaus et al., 1993).

Dentro de este boom de las evaluaciones, los últimos veinticinco años han sido especialmente prolíficos, ya no sólo en el marco de las escuelas y países, sino también a nivel internacional. Mientras que muchos países y regiones desarrollaron nuevos instrumentos de medición, organismos internacionales como la OCDE (PISA) y la UNESCO (los distintos ERCE en América Latina, por ejemplo), y también organizaciones privadas como IEA (PIRLS, TIMMS) y Pearson, han empujado la agenda de la evaluación en el mundo, promoviendo distintos usos y alentando diferentes debates.

En los últimos años, la descontextualización de la agenda de estos organismos y su consecuente impacto en las agendas gubernamentales ha hecho que muchos de quienes abogaban por la evaluación educativa, comenzaran a oponerse a ella (Koretz, 2017; Ravitch, 2019). Asimismo, desde la academia se ha criticado los pocos beneficios de la implementación de evaluaciones en relación a lo costoso de su implementación (Glazer & Peurach, 2015). Más recientemente, académicos que en los 2000 se comprometieron con la evaluación estandarizada

(“La Edad del Logro y Esfuerzo”, según Hargreaves), en los últimos años se movieron –como contracara de la simplificación del currículum para el aprendizaje para las pruebas– hacia la defensa de un aprendizaje profundo y una educación que promueva el desarrollo del carácter y la ciudadanía (“La Edad del Compromiso, Identidad y Bienestar”) (Fullan et al., 2018; Hargreaves, 2020).

3.2 Componentes de las evaluaciones educativas

En el apartado anterior, hemos visto cómo las evaluaciones a escala han ido penetrando en el sistema educativo, llegando a abarcar múltiples actores y niveles del sistema (tema sobre el cual nos explayaremos en la próxima sección).

Implementar evaluaciones educativas estandarizadas conlleva un proceso de toma de decisiones ideológicas, políticas, metodológicas y logísticas difícil de narrar. Una manera de profundizar en este proceso es conocer los diferentes componentes de las evaluaciones educativas y algunas de las decisiones que deben tomarse para cada uno de ellos. Esta tarea es la que se propone abordar esta sección de manera introductoria, ya que no es el foco de esta investigación.

El primer elemento a considerar al momento de implementar una evaluación es el **objeto** de la misma y, ligado a este, el **objetivo**, es decir, a quiénes vamos a evaluar y con qué propósito. ¿Evaluaremos a los estudiantes, a los docentes, a los futuros docentes? ¿Evaluaremos las instituciones que forman a alguno de estos grupos? ¿Qué nos proponemos conocer a través de la evaluación? Y una pregunta fundamental: ¿qué decisiones se tomarán a partir de los resultados?

El **uso de los resultados** de las evaluaciones es acaso la decisión más importante a tomar, ya que a partir de saber quiénes serán los usuarios y qué tipo de información necesitan –teniendo en cuenta las condiciones del contexto, desde luego– se pueden diseñar mejores dispositivos.

Como puede observarse, a este nivel ya se exige tener resueltas algunas cuestiones fundamentales. Dependiendo de a quién se evalúe y con qué objetivo, también se sumarán nuevas decisiones como, por ejemplo, si es necesario mantener comparabilidad de los resultados en el tiempo y, en consecuencia, se requiere una logística particular para mantener la confidencialidad de las evaluaciones.

Ligado con el objetivo de la evaluación aparece la decisión acerca de si ésta será **referida a norma** (que permite la comparación intra grupos) o **a criterio** (que permite identificar qué conocimientos domina un grupo de estudiantes). En América Latina, generalmente se ha utilizado

el primer criterio. Ambos criterios parten de supuestos bien diferenciados: mientras que las evaluaciones referidas a norma asumen que la medición de cualquier característica humana (incluyendo los aprendizajes) tiene un comportamiento similar a una curva normal, en las evaluaciones referidas a criterio se defiende la premisa de que todos los estudiantes aprendan (Ravela et al., 1999). A partir de esta decisión fundamental, se derivará un número de decisiones metodológicas (respecto a las nociones de validez y confiabilidad, al modo de construcción de los ítems, al procesamiento de los resultados, etc.) que no viene al caso analizar en este estudio.

Otro componente de las evaluaciones es su **contenido**: ¿qué se evaluará? En las evaluaciones de estudiantes de los niveles básicos se suelen evaluar contenidos y capacidades en las distintas disciplinas; en las evaluaciones a docentes o futuros docentes, también pueden evaluarse contenidos y capacidades relacionados con alguna disciplina a ser enseñada, pero además pueden querer medirse actitudes o, más concretamente, conductas. En el caso de las instituciones (instituciones formadoras o escuelas), las dimensiones y variables a ser evaluables pueden incluir, entre otras, la eficiencia interna, el liderazgo pedagógico, el clima de aprendizaje o la gestión institucional.

A partir de la decisión de qué se evaluará se definen dos cuestiones claves: por un lado, cuál será el **marco de referencia**, es decir, contra qué estándares o parámetros se hará la valoración. Esto es válido tanto para las evaluaciones referidas a norma como aquellas referidas a criterio: independientemente de la estrategia, siempre existe un ideal respecto del cual uno diseña la evaluación. En los sistemas de evaluación estandarizados nacionales, generalmente se utilizan los diseños o lineamientos curriculares nacionales; en el caso de las evaluaciones internacionales, como PISA o ERCE, los países trabajan durante años en acordar el marco de referencia mínimo que será válido para todos.

Una decisión adicional es la de cuál será o cuáles serán los **instrumentos** de recolección de evidencias de los aprendizajes a ser evaluados. Si bien más adelante dedicaremos un apartado específicamente a hablar de aquellos que pueden ser utilizados en la formación docente inicial, es importante tener en cuenta que todos los instrumentos tienen limitaciones y que, generalmente, lo que se busca es intentar minimizarlos a través de distintas estrategias (combinación de instrumentos, tipos de ejercicios de resolución, etc.).

Cada una de estas decisiones tiene, a su vez, implicaciones políticas y logísticas. No es lo mismo implementar una evaluación en países con amplia trayectoria en el tema, que hacerlo en aquellos que han comenzado más recientemente.

Entre las dificultades más comunes asociadas a la nueva implementación de este tipo de políticas, aparece, en primer lugar, la resistencia a la idea de una evaluación; en segundo lugar,

son frecuentes las complicaciones técnicas y organizacionales como la escasez de personal técnico capacitado, insuficientes capacidades en las instituciones formadoras o la escasa legitimidad de los evaluadores; también puede influir la escasez de recursos (Nusche et al., 2013).

En términos generales, la evidencia sugiere que las evaluaciones pueden constituir un instrumento valioso de política educativa. Sin embargo, es preciso señalar que, para que cualquier evaluación docente revista alguna utilidad (sea formativa o sumativa) debe ser válida y confiable, es decir, la información que surge a partir de ellas debe ser objetiva y relevante, reflejando verdaderos aspectos de la labor diaria que puedan ser identificados como fortalezas o debilidades. (Cruz-Aguayo et al., 2020).

3.3 ¿Quiénes son objeto de las evaluaciones educativas?

Como se sostuvo en la primera sección de este capítulo, las políticas evaluativas en educación fueron expandiéndose a lo largo del siglo XX, penetrando en los distintos niveles del sistema. Por un lado, esto se explica por la necesidad de los gobiernos de contar con mayor información (y por la disponibilidad de tecnologías que permitían hacerlo a escala) para implementar reformas (Campbell & Levin, 2009); por el otro, por las presiones de mayor rendición de cuentas por parte de los gobiernos (Nusche et al., 2013), entendiendo que la educación es responsabilidad principal del Estado.

La primera medida en esta línea que tomó la mayoría de los países es la implementación de evaluaciones de desempeño estandarizadas a sus estudiantes. El país que comenzó con esta tradición fue los Estados Unidos, en 1969. En el resto del mundo, este tipo de políticas se activaron con fuerza en los 90s y principios de los 2000 (como gran parte de los europeos, entre los que se incluyen Italia, España, Alemania y Portugal). En casi todos los casos la utilización de estas evaluaciones fue con fines formativos (es decir, como diagnóstico del estado de situación de los aprendizajes de los estudiantes).

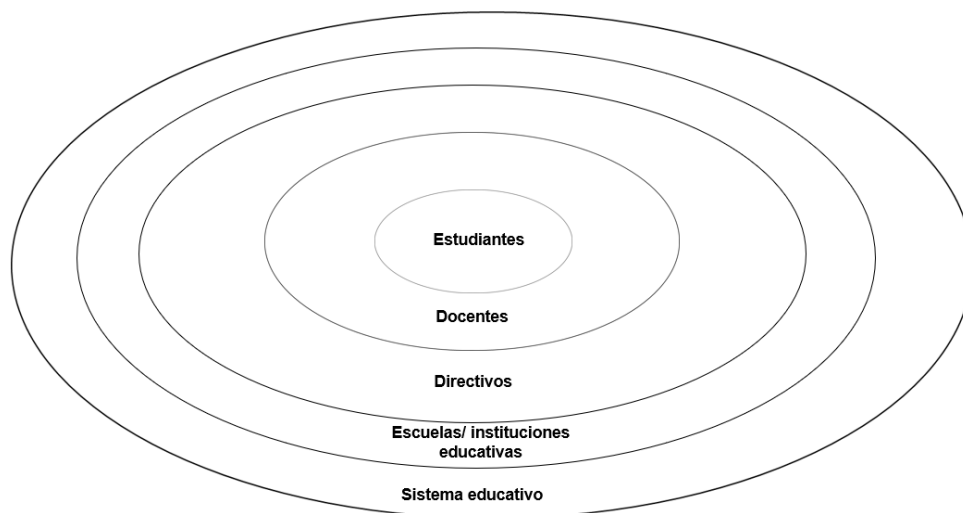
Otra de las estrategias que utilizaron los estados fue la creación de agencias de calidad para la medición de la educación, como en México en 2002 o Chile en 2011. En España, en 2002 se creó la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), “con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de la enseñanza, profesorado e instituciones”⁸; en particular, en Cataluña existe la AQU (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña)

⁸ <http://www.aneca.es/ANECA> .

–integrante de la ANECA– fundada en 1996, para la certificación de la calidad de las universidades e instituciones del ámbito superior de la región⁹. Esto se relaciona con la necesidad de separar a quienes evalúan respecto de quienes diseñan e implementan políticas y prácticas educativas, y con la evidencia de que la tarea requiere de personal técnico especializado (Nusche et al., 2013).

Además de la separación y profesionalización de la evaluación, se empezaron a diversificar los objetos de evaluación y los instrumentos de evaluación utilizados (este último punto se tratará más adelante). Acaso, como sostiene Tenti Fanfani (2002), por la sospecha creciente sobre los sistemas educativos como incapaces de cumplir la vieja promesa de movilidad social, los estados comenzaron a diseñar sistemas de evaluación cada vez más nuevos, complejos y sofisticados, abarcando a más actores y unidades. Ya no era suficiente con observar los aprendizajes de los estudiantes, sino que también fue necesario monitorear las características de los docentes, de los directivos, e incluso de las escuelas y de los sistemas en su conjunto, como se observa en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Actores alcanzados por los sistemas de evaluación



Fuente: Elaboración propia, en base a Nusche et al. (2013).

⁹ http://www.aqu.cat/index_es.html.

En particular, los movimientos que promovían una evaluación estandarizada de los docentes comenzaron en la década de los 60s, en los Estados Unidos; mientras que algunos autores lo insertan dentro del proceso de certificación docente (Angrist & Guryan, 2004), otros observan un giro desde la rendición de cuentas hacia una supervisión para acompañar mejor el desarrollo profesional (Donaldson & Papay, 2015).

Sin embargo, recién en los 2000 casi la totalidad de los estados en ese país recién implementaba algún tipo de evaluación, lo que terminó impactando directamente en la formación docente, ya que las universidades comenzaron a estructurar los programas de modo tal de que sus estudiantes estuvieran preparados para los exámenes de certificación (Angrist & Guryan, 2004).

Definitivamente, las investigaciones que validaron el impacto que tiene un maestro o profesor en el aprendizaje de sus estudiantes contribuyeron a generar aún más interés en la figura del docente y, consecuentemente, más iniciativas que apuntaran a medir sus características (Vaillant, 2004). En los Estados Unidos, las iniciativas gubernamentales *No Child Left Behind* y *Race to the Top* dispusieron de cuantiosas sumas para fortalecer los sistemas de evaluación docente de los estados, no sólo con fines formativos sino también sumativos (como pago ligado a desempeño) (Donaldson & Papay, 2015).

Por su parte, el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, en inglés) realizado en 2013 por la OCDE revela que casi el cien por ciento de los docentes entrevistados en el mundo desarrollado y en buena parte de los países en desarrollo ha atravesado alguna instancia de evaluación relacionada con su desempeño (OECD, 2014).

En los últimos años, además del foco inicial en estudiantes y luego docentes y escuelas, los gobiernos y la academia comenzaron a interesarse por las evaluaciones sobre los sistemas (Nusche et al., 2013). En particular, la transferencia a la educación de metodologías de investigación y medición propias de la Economía, fomentó el auge de evaluaciones experimentales y cuasi-experimentales de políticas y programas educativos, particularmente desde los organismos internacionales.

Con esta expansión de la evaluación, y con el creciente interés que comenzó a despertar la figura del docente, naturalmente hubo iniciativas que buscaron medir no sólo su desempeño sino también su formación. ¿Cómo medir si un docente está bien formado o no? ¿Qué diferencia a los buenos programas de formación de aquellos que no lo son? Estos temas serán examinados en la siguiente sección.

3.4 Evaluaciones en la formación docente inicial

¿De qué se habla cuando se uno habla de evaluación en la formación docente inicial? Para medir la calidad de la formación docente inicial, uno podría evaluar distintas variables, como la calidad de sus graduados (lo cual, a su vez, podría medirse como la diferencia entre cómo llega el aspirante y cómo se gradúa o, como viene sucediendo, como el valor que le aporta ese graduado a un estudiante durante el ejercicio de su profesión) o sus procesos o insumos (lo que incluye dimensiones vinculadas con la calidad institucional del instituto formador, la formación de sus formadores, el tipo de oferta educativa, entre otras). En este apartado, intentamos clarificar las dimensiones de análisis posibles para *un tema que claramente puede ser abordado desde múltiples aristas*.

Si uno analiza la evaluación sobre la formación docente inicial y sobre la docencia en perspectiva comparada, no se encuentra prácticamente evidencia empírica que analice el valor o calidad de la formación en otra profesión o la calidad de la profesión en sí misma (Richard Ingersoll et al., 2014). ¿Qué es lo especial de la docencia que hace que sea la profesión más evaluada?

Como hemos visto, el interés por los dispositivos que evalúan algún aspecto de la docencia ha crecido en las últimas décadas, de hecho, en particular desde debido a la confirmación la centralidad del docente en el proceso de aprendizaje.

A partir de ello, muchos investigadores (Bastian et al., 2016; CAESL Center for Assessment and Evaluation of Student Learning, 2004; Linda Darling-Hammond & Snyder, 2000; Delvaux et al., 2013; Feuer et al., 2013; Glazer & Peurach, 2015; Steven Glazer et al., 2010; Goe et al., 2008; Hargreaves, 2020; Isoré, 2009; MET Project, 2013; OREALC/ UNESCO Santiago, 2007; Peterson, 1987; Román & Murillo, 2008; E. S. Taylor & Tyler, 2012; Worrell et al., 2014) han intentado encontrar la manera de medir la calidad de la docencia, de los docentes y/o de los futuros docentes, si tenemos en cuenta que el proceso de constitución del docente comienza ya en el momento en que aspiran a ingresar a la carrera.

Para ello, una cuestión central es el establecimiento de algunos parámetros que permitan enmarcar las evaluaciones dentro de propósitos y alcances adecuados. Así pues, es necesario definir qué objetivos se persiguen con la evaluación, en qué momento o momentos del desarrollo profesional docente tiene mayor sentido aplicarla, qué se pretenderá medir. La Tabla 7 sintetiza algunos de los objetivos, objetos, grupos objetivos y momentos posibles de evaluación en el campo de la docencia.

Tabla 7. Evaluaciones de la docencia, según etapa, grupo objetivo, objetivo y objeto

Momento de la carrera	Grupo objetivo	Posible/s objetivo/s	Objeto de evaluación
1. Al inicio de la carrera	Aspirantes a docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Reclutar a los mejores candidatos. • Asignar becas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento/ aptitud. • Vocación docente.
2. Durante la carrera	Estudiantes de docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorear la formación de los futuros docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento.
3. Al finalizar la carrera	Graduados de carreras docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el estado de la formación inicial. • Certificar conocimientos de los docentes. • Habilitar el ejercicio de la docencia. • Clasificar instituciones formadoras y graduados (puede servir para asignarlos a zonas específicas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento.
4. Durante el ejercicio de la profesión	Docentes en ejercicio	<p>Que los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revaliden conocimientos. • Ascendan profesionalmente. • Incrementen su salario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos. • Práctica de enseñanza (a través de observaciones de clase). • Logros de los estudiantes de esos docentes (método del valor agregado).

Fuente: Elaboración propia.

Sería posible decir que las evaluaciones relacionadas con los momentos 1 (inicio de la carrera), 2 (durante la carrera) y 3 (al finalizar la carrera) podrían medir de algún modo la formación docente inicial (teniendo en cuenta que una evaluación en el inicio de la carrera podría constituir una línea de base respecto de cómo llegan los estudiantes a cada institución formadora)

En algunos países o regiones se aplican evaluaciones en el momento de ingresar a la carrera docente o al momento de finalizar el secundario. Generalmente, este tipo de políticas tiene como finalidad reclutar a los mejores candidatos. Si bien los casos paradigmáticos en este sentido son Finlandia, Corea o Singapur, podemos encontrar ejemplos interesantes en la región,

a pesar de que históricamente se caracterizó por permitir el acceso a la docencia a través de un concurso de antecedentes (combinación de títulos obtenidos con experiencia acumulada) o de méritos (calificaciones en formaciones previas) (Mezzadra & Veleda, 2014). Por ejemplo, en países como Colombia, Perú o Ecuador, se incorporaron evaluaciones de aptitudes, entrevistas, clases demostrativas o un periodo de prueba. En Perú, específicamente, se evalúa didáctica, cultura y lengua en un concurso que se realiza cada dos años, que consta en una etapa centralizada y una segunda etapa en cada escuela (*Prueba Única Nacional*) (Cruz-Aguayo et al., 2020). Chile, a su vez, es conocido por la implementación de la prueba *Inicia*, una evaluación que, si bien es voluntaria, ha sido aceptada por la gran mayoría de las universidades del país; en ellas, se evalúa a los novatos en función de los estándares pedagógicos y disciplinarios que orientan la formación inicial en cada nivel y área¹⁰ (Louzano & Moriconi, 2014; Mezzadra & Veleda, 2014; OREALC/ UNESCO Santiago, 2013; OREALC/ UNESCO Santiago, 2016).

Otro objetivo que puede perseguirse con la aplicación de las evaluaciones al finalizar el secundario o al momento de ingresar a la carrera docente es asignar becas, como por ejemplo fue el caso de Progresar - Becas Compromiso Docente, implementado en abril de 2018 en Argentina. Con el objetivo de jerarquizar la profesión docente, el Ministerio de Educación de la Nación construyó un índice compuesto por nivel socioeconómico, desempeño en las evaluaciones de Lectura y Matemática, y vocación docente. A través de este instrumento, el gobierno de todos modos tenía en cuenta la necesidad económica al momento de asignar becas, pero también les daba un lugar importante a los resultados de los estudiantes en dichas evaluaciones¹¹.

También es posible aplicar evaluaciones durante la carrera de los futuros maestros y profesores, con el objetivo de monitorear en qué medida están adquiriendo los conocimientos esperados para el nivel en que se encuentran. Si bien esto es algo que típicamente recae sobre las instituciones formadoras, lo cierto es que no hay impedimento para que los ministerios nacionales intervengan en ello, de modo de tener información comparativa (Instituto Nacional de Formación Docente, 2015).

El tercer modo de medir algún aspecto de la formación inicial es implementando una evaluación al final de la carrera. Aquí, los objetivos pueden ser obtener un diagnóstico general (fin formativo), certificar conocimientos (en caso de que no alcance con la certificación que ofrece la institución formadora) o incluso identificar quiénes son los mejores docentes y asignarlos a

¹⁰ <https://www.cpeip.cl/estandares-formacion-docente/>

¹¹ <https://www.argentina.gob.ar/noticias/inscripcion-las-becas-progresar-formacion-docente>

escuelas más vulnerables. En Australia, por ejemplo, todos los docentes recientemente graduados tienen que atravesar un proceso de certificación para poder ejercer, que implica rendir un examen en base a estándares nacionales. Para adquirir certificación completa o “competencia profesional” tienen que, luego de la primera certificación, pasar un periodo de prueba (llamado periodo de “registración”) enseñando en las aulas, que en promedio tiende a durar cinco años. En los Estados Unidos, la certificación nacional es voluntaria, pero obtenerla implica el dominio superior de conocimientos y habilidades docentes, certificado por el *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) (Nusche et al., 2013).

Una vez que el docente ya se encuentra en ejercicio, también potencialmente es posible aplicar evaluaciones que permitan medir sus conocimientos o algún aspecto de su desempeño; en este caso, pueden tener como objetivo hacer que los docentes revaliden conocimientos, que asciendan en su carrera o que obtengan un salario más alto. Varios estudios encuentran que los puntajes obtenidos por los docentes en pruebas de conocimientos están asociados a mayores aprendizajes de los estudiantes (Boyd et al., 2009; Clotfelter et al., 2007, 2010). Otras investigaciones muestran que, luego de atravesar distintos procesos de evaluación, los docentes se sienten más motivados (Lustick & Sykes, 2006; Vandervoort et al., 2004). También, en los últimos años se puso de moda el método de valor agregado, que busca medir el valor que el docente le agrega a un determinado estudiante o grupo (veremos más sobre este tema en el próximo apartado).

Otra manera de abordar el tema de las evaluaciones en el campo de la formación inicial es considerando quiénes son los grupos objetivo: (1) estudiantes de docencia; (2) instituciones formadoras; (3) docentes en ejercicio. La Tabla 8 sintetiza el abordaje de la evaluación de la formación docente inicial desde esta última perspectiva.

Tabla 8. *Tipos de evaluaciones sobre formación docente inicial*

Grupo objetivo	Estrategia de evaluación	Ventaja	Desventaja
Estudiantes/ graduados recientes de docencia	Exámenes de desempeño. Evaluación de portfolios.	Se obtienen resultados por institución formadora, región o país de forma relativamente rápida.	Si no hay seguimiento de cada estudiante desde el inicio, es imposible conocer el efecto de la institución.
Instituciones formadoras	Evaluaciones institucionales externas/ Acreditación.	Se examinan una gran cantidad de variables que, una vez aprobadas, certifican la calidad del proceso formador.	No brinda información sobre el resultado del proceso.

	Autoevaluaciones Institucionales.	Permite estimular la reflexión en las instituciones y promover sus propias mejoras. Además, suelen tener alta receptividad.	Tiene el sesgo de la mirada interna.
Docentes en ejercicio/ Alumnos de esos docentes	Método del valor agregado	Mide exactamente cuánto aporta ese docente a cada estudiante. Si se cuenta con un buen sistema de información, permite trazar hacia atrás la trayectoria de ese docente hasta su llegada a la institución formadora lo que, a su vez, permite medir el impacto de la institución sobre ese docente.	Es de muy compleja implementación, ya que permite un seguimiento individualizado alrededor de una década, al menos.

Fuente: Elaboración propia

En las próximas secciones, analizaremos el contenido de esta tabla.

3.4.1 Estudiantes/graduados recientes de docencia

Una manera relativamente sencilla de tener información sobre los estudiantes y futuros graduados de las carreras de docencia es evaluarlos a través de evaluaciones de desempeño, observaciones de clase modelo o análisis de portfolios en el momento en que están por graduarse o acaban de hacerlo.

De hecho, hay evidencia de que las evaluaciones de desempeño al momento de la graduación pueden ser buenas predictoras de la efectividad futura del docente. Darling-Hammond et. al mostraron que los puntajes obtenidos por futuros docentes en las evaluaciones implementadas en California a quienes estaban próximos a graduarse (PACT) –a través de las cuales se miden las habilidades de planificación, enseñanza, evaluación y reflexión sobre la práctica– predecían la efectividad de los docentes, medida por el valor agregado que aportaban más tarde a sus estudiantes (Darling-Hammond et al., 2013). Además, los mismos docentes reportan que esta evaluación es útil para ellos (Darling-Hammond, 2012).

A pesar del escepticismo que muchas veces rodea a la implementación de las evaluaciones a docentes o futuros docentes, también existen pruebas que muestran que, acompañadas de retroalimentación, pueden ser útiles para el desarrollo profesional, especialmente en los primeros años de la carrera (Delvaux et al., 2013). Incluso se ha probado que sólo la participación del docente en el proceso de evaluación puede tener un impacto positivo en la enseñanza (Taylor & Tyler, 2012).

Además de predecir la capacidad de futuros docentes, este tipo de evaluaciones también puede arrojar información valiosa sobre los programas de formación. Acompañadas de cuestionarios de factores asociados que indaguen sobre los procesos de enseñanza, las condiciones de aprendizaje y cuestiones propias de los estudiantes, pueden servir de insumo tanto a la institución formadora como a las autoridades gubernamentales respecto de qué aspectos de la formación fortalecer o mejorar.

Es importante señalar que evaluar el desempeño de los futuros docentes (a través del instrumento que sea) *per se* es diferente de evaluar a las instituciones formadoras en su conjunto. Ciertamente, tener algún indicador de los conocimientos adquiridos por los futuros docentes puede ser revelador de la capacidad formadora de la institución, pero podrían existir problemas de confiabilidad (no se evalúa todo lo que debería evaluarse) y validez (los resultados podrían estar sesgados, por ejemplo) si uno tratara de hacer una inferencia directa. Por el contrario, analizar una institución formadora requiere de considerar un buen número de dimensiones y variables que exceden a lo relacionado estrictamente con los resultados académicos de sus estudiantes; entre ellas, podemos mencionar el vínculo con la comunidad, la calidad de la gestión pedagógica institucional, la relevancia de la oferta curricular, la calidad de su plantel docente, entre otros. Ahondaremos en estas cuestiones en el próximo apartado.

3.4.2 Instituciones formadoras

Evaluar la formación docente no sólo quiere decir medir el desempeño de sus estudiantes y/o graduados, sino también a las instituciones que forman a éstos. Dependiendo de cuál sea el objetivo de la evaluación, pueden tenerse en consideración diferentes aspectos de la formación de un docente. A propósito, entre las variables a tener en cuenta al examinar una institución formadora, Feuer et al. (2013) citan las calificaciones de los aspirantes admitidos, la calidad de la oferta formativa, la calidad de las prácticas ofrecidas, la experiencia del cuerpo docente, la empleabilidad de sus graduados o su éxito en preparar docentes que sean efectivos en el aula.

De hecho, ya hemos analizado, en el capítulo anterior, los procesos de acreditación, que funcionan como mecanismos de evaluación externa y certificación ex ante de la calidad de una

institución o programa formador. Como hemos visto, los requisitos o exigencias en las acreditaciones difieren en relevancia entre los países e incluso entre los niveles sub-nacionales, dependiendo tanto de los objetivos de políticas docentes como de la implementación de otro tipo de políticas que apunten a asegurar la calidad.

Además de la evaluación externa, son frecuentes otros dos procesos relacionados con la evaluación de los programas de formación docente inicial o con algún aspecto de ellos: por un lado, la autoevaluación institucional; por el otro, la evaluación institucional. A continuación, analizamos ambos casos.

- **Autoevaluaciones institucionales**

Generalmente, los dispositivos de evaluación externa a la institución o centro educativo son implementados por gobiernos nacionales o subnacionales y también organismos internacionales. Sin embargo, impulsados por la normativa o por la propia academia, en las universidades, escuelas y otras instituciones educativas suelen darse procesos internos de evaluación.

Además de las evaluaciones externas, en Europa, la mayoría de las instituciones formadoras de docentes cuenta con protocolos de evaluación interna. Un relevamiento realizado por Eurydice en 2006 estudió los órganos a cargo, la legislación, los objetos de la evaluación, los procedimientos e instrumentos, la frecuencia y los participantes. Entre quienes generalmente participan de dichos procesos, podemos mencionar al directivo, el personal académico, a los estudiantes y/o a expertos convocados especialmente para tal fin. En general, la principal consecuencia de los resultados de la evaluación interna es la realización de un plan de mejora (Eurydice, 2006).

Sin embargo, una popularidad mayor entre docentes y directivos gozan los procesos de autoevaluación institucional, referida en algunos ámbitos como la mejor estrategia para el desarrollo profesional del profesorado, con el objetivo de realizar una mirada introspectiva” (Román & Murillo, 2008).

Se define autoevaluación institucional al “proceso de innovación, formación y mejora interna, con el propósito de encontrar respuestas a problemas de la institución y no a cuestiones planteadas por agentes externos” (Bolívar, 1994, p.13) o, de manera más sencilla, a “la evaluación interna que realizan los centros por iniciativa propia y con la finalidad de optimizar su funcionamiento y resultados” (Gairín, 1993, p.333). En una organización centrada en aprender, la autoevaluación es parte de un proceso de trabajo que parte de un diagnóstico inicial y en el

que participa, necesariamente, el cuerpo docente identificando prioridades y planificando lo que debería realizarse (Bolívar, 2016).

Para Fuentes Medina & Herrero Sánchez (1999) la autoevaluación institucional es aquella en donde agente evaluador y sujeto evaluado coinciden. Desde esta perspectiva, Bolívar sostiene, incluso, que la distinción fundamental se da no entre evaluación formativa y evaluación formativa, sino entre evaluadores internos y evaluadores externos, definiendo a evaluaciones internas como aquellas realizadas por el personal implicado en un proyecto o programa y como evaluaciones externas a aquellas que son realizadas por alguien o que no forma parte del proyecto o es diferente de quien está siendo evaluado.

Yendo un paso más allá, Murillo (2008) vincula a la autoevaluación necesariamente con la mejora: según él, la autoevaluación y la mejora como dos caras de la misma moneda en tanto la primera debe estar orientada a la mejora efectiva de la práctica educativa; desde esta concepción, se asume que es necesario desarrollar destrezas profesionales para la detección de necesidades, el ajuste de las propuestas de cambio, la acción crítica y reflexiva, entre otras. Para el autor, la autoevaluación es, en primera medida, un proceso eminentemente social, en donde la participación es abierta, subjetiva y política. Es el proceso social aquel que asume y califica al proceso técnico (es decir, la recolección y análisis de datos).

La literatura especializada da cuenta de distintas condiciones que deben darse en una institución para que pueda tener lugar un proceso autoevaluativo. Gairín (1993), un clásico artículo que es referencia obligada en estos temas, menciona un marco de autonomía institucional, existencia de una comunidad educativa con alto sentido de la responsabilidad, un reconocimiento de diversidad de intereses, la existencia de un clima escolar adecuado. Otros autores agregan que un debido proceso de autoevaluación institucional tiene en cuenta el contexto, está atento a procesos y no sólo a resultados, da voz a los participantes, usa distintos métodos para captar la complejidad de los fenómenos, está atento a los valores (no se queda con indicadores), tiene carácter estructural (es decir, se preocupa por toda la unidad educativa), se expresa en lenguaje accesible a los destinatarios, es educativa y está comprometida con la sociedad (no sólo con el centro evaluado) (Murillo, 2008; Santos Guerra, 1993). En cualquier caso, se asume que sólo puede darse en un contexto de plena autonomía (Simons, 1995), aun cuando no sea completamente hermético y, naturalmente, busque nutrirse del exterior (San Fabián Maroto, 1996)¹².

¹² Un punto interesante es que la bibliografía más destacada sobre la autoevaluación data de la década del 90 y principios del 2000. Ha sido difícil hallar literatura potente más allá de ese periodo. Esto podría

De hecho, Meuret & Morlaix (2003) postulan que la autoevaluación es la lógica consecuencia de una creciente autonomía de los centros educativos. Las autoras analizaron 101 escuelas secundarias en 18 países, en el marco de un proyecto monitoreado por la Comisión Europea. Relatan que en países como Francia –en donde, para promover la cultura de evaluación, el Ministerio asistió a las escuelas proveyéndolas con indicadores– como mucho el 5% de las escuelas usan los datos provistos externamente. Lo que ellas encontraron es que los datos o indicadores (propios de un modelo técnico, que descansa sobre indicadores cuantitativos) constituyen sólo una parte del proceso de mejora (en el que se incluye la relevancia del tema bajo análisis, la probabilidad de que el resultante del proceso sea utilizado para la mejora, la profundidad de las discusiones). Más que la calidad de los datos, lo que diferencia a las instituciones educativas es la composición del grupo que lidera el proceso de autoevaluación y el diagnóstico inicial sobre qué áreas necesitan profundizarse. Concluyen que los datos suelen importarles más a los funcionarios que a los participantes de estos procesos, lo que refuerza el punto de que es necesario dispositivos de acompañamiento cuando se fomenta el uso de datos en las instituciones educativas (Ravela, 2015).

Por su parte, Bolívar (1994) destaca algunas lecciones aprendidas de autoevaluaciones institucionales que analizó. Al margen de las condiciones mencionadas más arriba, se agrega que es necesario crear espacio y tiempo para esta tarea; el proceso funciona cuando hay foco y se establecen prioridades y están dadas las condiciones organizativas internas. También es necesario que se acepte que cada contexto educativo es único y que se cuente con algún tipo de coordinación o apoyo interno. En general –sostiene el autor–, estos procesos se ven potenciados cuando algún actor externo los impulsa. Por último, la autoevaluación no puede ser entendida como un momento de la institución, sino que debe tomarse como proceso de desarrollo, en el que hay un compromiso ético y político por parte de las autoridades.

Se han señalado numerosos beneficios de la implementación de autoevaluaciones en las instituciones, entre las cuales se pueden mencionar el aumento en la capacidad de resolución de los propios problemas, la mejora en el clima de las relaciones, la promoción de la comunicación y la reflexión. Incluso se ha investigado su impacto positivo, con el liderazgo apropiado, en contextos altamente vulnerables, lo cual refuerza su importancia como instrumento de mejora de la calidad interna de las instituciones (Iranzo García et al., 2014).

Ahora bien, ¿se contraponen los procesos internos y externos? ¿Deben realizar, las instituciones educativas, uno u otro? Para algunos académicos, el proceso de rendición de

inducir a pensar que, a pesar de ser un método de evaluación valorado por las instituciones educativas, el tema de la autoevaluación ha perdido fuerza como objeto de estudio en el ámbito académico.

cuentas interno precede al externo y es precondition para la mejora. Por eso, el éxito los gobiernos de la educación deben estimular a los centros educativos a autoevaluarse antes de exigir rendición de cuentas a nivel externo. Los datos de evaluación externa no van a contribuir a la mejora si no hay, previamente, un trabajo interno (Elmore, 2003; Fullan et al., 2015; Nevo, 1994).

Esta perspectiva está en sintonía con lo planteado por Ravela (2015) en América Latina: una política de fortalecimiento de las capacidades internas es condición necesaria para que los datos provistos externamente puedan ser aprovechados para tomar decisiones orientadas a la mejora.

En la misma línea, Bolívar (2003) puntualiza que, si los gobiernos quieren que las políticas de evaluación externa redunden en mejoras en el rendimiento, es necesario que inviertan en formación y en mejores de condiciones de trabajo de los docentes. De este modo, la rendición de cuentas aparece como una responsabilidad compartida.

Desde esta perspectiva, la autoevaluación institucional (promovida, o no, por agentes externos) es la antesala a cualquier iniciativa en la que se fomente el uso de evidencia generada por dispositivos externos a la institución educativa. Sin embargo, es preciso ser cuidadosos con los modos en que se la promueve: mal implementada, la presión sobre la importancia de la autoevaluación puede terminar provocando una mera respuesta adaptativa por parte del centro educativo (Murillo, 2008).

○ **Evaluaciones institucionales**

Una mirada superadora es aquella tanto a la evaluación externa como a la autoevaluación es aquella que defiende el concepto de evaluación institucional (Bolívar, 2016; Mateo, 2000; Nevo, 1994), es decir, aquella en donde convergen la mirada externa y la mirada interna. Bolívar entiende a la evaluación institucional como un espacio de confluencia entre la evaluación externa, dirigida a la eficacia, y la autorrevisión basada en el centro educativo, más orientada a la mejora (Bolívar, 2016).

En la misma línea, Mateo postula que la evaluación institucional es un espacio en donde se produce la fusión de ambas percepciones, añadiendo valor a la realidad educativa examinada (Mateo, 2000).

Sin embargo, como plantea Bolívar, el problema es cómo lograr, en la práctica, que ambas sean compatibles: mientras que una herramienta tiende, naturalmente, a estandarizar (evaluación externa), la otra (autoevaluación) tiende a contextualizar

Es importante señalar que este tipo de planteos y cuestionamientos se dan en un contexto en que la evaluación externa es entendida como instrumento de rendición de cuentas (*accountability*) y no como una herramienta que produce insumos para la mejora. Como se verá en el capítulo 5, si bien externas, éste fue el espíritu de las evaluaciones docentes implementadas en Argentina.

Más allá de las diferencias en la práctica, la introducción del concepto de evaluación institucional contribuye a mejorar el entendimiento de aquellas situaciones en las cuales conviven las evaluaciones externas y las internas.

3.4.3 Docentes en ejercicio/ estudiantes de esos docentes

En este punto, no interesa analizar las evaluaciones diseñadas con el objetivo de premiar o penalizar a un docente, ni tampoco aquellas que buscan que retroalimentar el trabajo del docente. En cambio, aquí nos interesan aquellas evaluaciones que –implementadas una vez que el docente ya está en el aula– brindan información acerca de las instituciones que formaron a los docentes cuyos desempeños se están evaluando, ya que se analizan controlando el efecto de los otros factores que podrían estar afectando su práctica.

En algunos estados de los Estados Unidos, anualmente se publican reportes que informan sobre la calidad de los programas de formación docente, en los que se da cuenta de distintas dimensiones (la empleabilidad de los egresados, la capacidad de producir graduados para áreas vulnerables, la satisfacción de sus estudiantes, etc.), incluido el desempeño de los docentes egresados de los programas, medido a través del valor agregado que les aportan a sus estudiantes. Pioneros en este modo de publicar datos han sido los estados de Tennessee, Luisiana y Carolina del Norte. Como estos reportes son públicos, además, le permiten a los aspirantes a docencia tomar decisiones informadas acerca de dónde estudiar, y en algunos casos también influye en los supervisores y directores en el momento de contratar nuevos docentes de esos programas (Southern Regional Educational Board, 2017). En la actualidad, además de los estados mencionados, Alabama, Delaware, New Jersey y New Mexico se sumaron a la publicación de reportes de programas docentes con información de desempeño de sus egresados.

Es importante señalar que esta forma de medir tanto el desempeño de un docente en ejercicio como la formación recibida por parte de ese docente es cuestionada en algunos ámbitos. Por un lado, se sostiene que es muy difícil aislar los resultados de aprendizaje de los estudiantes de absolutamente todas las variables que influyen sobre él (por ello, muchos se levantan en contra principalmente de que esta medida se tome para tomar decisiones “fuertes”,

como aquellas relacionadas con el salario docente); por otro lado, también se argumenta que requiere de una complejidad logística demasiado grande (el seguimiento tanto de docentes como de estudiantes desde el primer momento en que ingresan al sistema) para los beneficios que reporta (Collins & Amrein-Beardsley, 2011; Harris & Herrington, 2015).

3.5 Instrumentos de evaluación en formación docente

Hasta aquí, en los puntos anteriores hemos abordado el objeto o “qué” de la evaluación (3.2), el “quién” (3.3) y el “cuándo” (3.4). En esta sección, nos detendremos en el “cómo” que es relevante a la formación docente.

En aras de tener un panorama completo respecto del campo de la evaluación de la formación docente inicial, vale la pena dedicar un apartado específico a hablar de los distintos instrumentos de evaluación que comúnmente se utilizan, partiendo de la premisa de que los instrumentos de evaluación sólo deben ser juzgados por su capacidad de brindar información útil al docente o futuro docente evaluado (reforzando, así, el potencial formativo de la evaluación): en consecuencia, se sostiene, cualquier evaluación (observación, valor agregado o encuestas) que no retroalimente se aleja del propósito fundamental (Papay, 2012).

Uno de los instrumentos más valorados por la literatura es la **observación de clase** (en el caso de los futuros docentes, la observación de una clase modelo), utilizado en Corea, Nueva Zelanda, Chile o Israel (Nusche et al., 2013). A propósito, se ha señalado que la observación de clase puede ser un excelente instrumento para la identificación de los mejores docentes y asignarlos a escuelas más necesitadas (MET Project, 2013). Existe evidencia de que las observaciones son buenas predictoras de la calidad del docente, pero esto está íntimamente relacionado tanto con la calidad del instrumento como con la capacidad técnica del observador (Kane et al., 2014), cuyo sesgo puede terminar viciando los resultados de la medición.

En otros casos se utilizan las **entrevistas individuales**. Si bien son utilizadas frecuentemente con los docentes en ejercicio, también se utilizan como evaluación de la formación docente inicial e incluso al finalizar los períodos de prueba o inducción. En general, la entrevista la lleva adelante un directivo; en el caso de Chile, la realiza un par (Nusche et al., 2013).

La **autoevaluación** –a pesar de sus posibles sesgos– es otro de los instrumentos mencionados por la literatura, en particular por su capacidad de promover la auto-reflexión. A través de ella, los docentes o futuros docentes introducen su propia visión sobre su formación o desempeño. En la mayoría de los países se utiliza con los docentes en ejercicio, pero en Australia e Israel forma parte del período de prueba, y en Nueva Zelanda es requisito para la certificación.

Los **portfolios**, por su parte, permiten evaluar un conjunto de producciones de los futuros docentes (o docentes) a lo largo del tiempo. A través de ellos, se pueden considerar planificaciones de clase, devoluciones a estudiantes, diseño de evaluaciones, entre otras cuestiones. En el mundo, la revisión de portfolios o producciones es utilizada con frecuencia, como en Francia o Estonia. En los Estados Unidos, se utiliza a nivel nacional para la certificación (Nusche et al., 2013). Además de revelar el desempeño del docente o futuro docente, los portfolios son una herramienta útil para estimular la reflexión del evaluado, una habilidad que es crítica en la formación docente (Darling-Hammond, 2001).

En algunos países, se utilizan los resultados de estudiantes en evaluaciones estandarizadas como medida de la calidad docente. En México, hasta hace unos años se premiaba a los docentes cuyos estudiantes tuvieran los mejores resultados (Nusche et al., 2013). Sin embargo, este método no es totalmente justo en tanto no tiene en cuenta las diferencias con las cuales los estudiantes llegan a un determinado docente.

Como contraposición a esto, como hemos visto en el apartado anterior, el método que ha cobrado fuerza en los últimos años en los Estados Unidos ha sido el de utilizar los desempeños de los estudiantes para medir el valor agregado que le aportan sus docentes. Ya no se considera mejor o peor a un docente en función de cuán bien les haya ido a sus estudiantes, sino en función de cuánto ha sido el valor adicional de ese docente a ese estudiante y/o grupo. Por ejemplo, en las escuelas públicas de DC, se estima el valor agregado para los docentes de matemáticas de 4° a 10°; en general, el método de valor agregado es complementado con medidas de otro tipo (por ejemplo, observación de clase). También lo utilizan los estados de Denver, New York, New Haven, Nueva México y Tennessee. Para poder llevar a cabo una medición de ese tipo, es necesario un sistema que permita trazar los desempeños de los estudiantes a lo largo del tiempo.

La implementación del método de valor agregado conlleva, naturalmente, numerosos desafíos metodológicos y logísticos (no se controla por todas las variables que influyen en el aprendizaje, la medición en grupos pequeños es estadísticamente difícil, se requiere de un sistema complejo de recolección de datos, etc.). Aun controlando por las variables más relevantes, su utilización conlleva numerosos riesgos (CAESL, 2004; Kane et al., 2014; McCaffrey et al., 2002).

Las **evaluaciones a docentes o futuros docentes** –otro de los instrumentos– pueden utilizarse como medida de la formación recibida, como requisito de certificación o a lo largo del ejercicio profesional. De acuerdo a la OCDE, la aplicación de este instrumento no es frecuente entre los países más desarrollados, y sólo Luxemburgo y Eslovenia lo utilizan al finalizar el periodo de prueba (Nusche et al., 2013).

Los instrumentos utilizados para relevar evidencia que permita realizar una evaluación también difieren entre los países. En Europa, por ejemplo, se han utilizado encuestas y entrevistas a estudiantes, observación de clases y análisis de resultados de la evaluación interna (Eurydice, 2006). Estudios específicos acerca de los programas de formación docente también han valorado la evaluación que los propios graduados hacen de dichos programas (Bastian et al., 2018). En Noruega y Suecia, por ejemplo, se utilizan encuestas a alumnos y familias (Cruz-Aguayo et al., 2020; Kane et al., 2014; Worrell et al., 2014).

La literatura recomienda la implementación de un conjunto de instrumentos, de manera simultánea, que permitan dar cuenta de las habilidades de un docente o futuro docente (L. Goe et al., 2008; Peterson, 1987). Darling-Hammond y Snyder (2000) señalan que son necesarios cuatro instrumentos para una evaluación real de la docencia: los casos, las observaciones de desempeño, los portfolios y las preguntas orientadas a la resolución de problemas. Otros investigadores han señalado las ventajas y desventajas estadísticas y logísticas de cada uno de estos métodos (Isoré, 2009), aunque hay acuerdo en que la combinación de múltiples instrumentos es la mejor estrategia tanto para la evaluación del docente en ejercicio como de su formación (Cruz-Aguayo et al., 2020; MET Project, 2013).

3.6 La evaluación en la formación inicial docente en América Latina

Existe escasa evidencia que pruebe, en América Latina, un impacto positivo de las evaluaciones en cualquier momento de la carrera docente. Se presume que su efecto tiende a ser bueno tanto en los docentes como en los estudiantes, pero son pocas las investigaciones rigurosas al respecto. Cruz-Aguayo et al. (2020) citan las de Ome (2012) y Brutti & Sánchez (2017) para Colombia, la de Estrada (2019) y Santibáñez et al. (2006) para México y, con menor rigurosidad, la de Taut et al. (2016) para Chile.

Sin embargo, del mismo modo en que se han expandido las evaluaciones sobre el sistema de educación obligatorio, se han expandido las evaluaciones sobre los docentes, los estudiantes de docencia y las instituciones formadoras. Mientras que durante el siglo XX la expansión de la educación primaria y secundaria obligó a flexibilizar los requisitos de ingreso a la carrera docente (Elacqua et al., 2018), en el siglo XX el cuestionamiento a la calidad de la educación –acompañada, como vimos, de la centralidad del rol del docente– ha hecho que en la mayoría de los países de la región se volviera a discutir la cuestión de la evaluación docente.

La implementación de una evaluación diagnóstica externa durante el periodo de formación inicial, con objetivo de retroalimentar al sistema, sin consecuencias para el estudiantado, pareciera ser excepcional en la región, circunscripta al caso argentino (que se

explicará en el capítulo 5). Por el contrario, tiende a existir una evaluación al finalizar la carrera, cuyo objetivo es el de habilitación al ejercicio de la profesión. De acuerdo con Cruz-Aguayo et al. (2020) el concurso de antecedentes y/o de méritos para habilitar al ejercicio profesional se da sucede en 17 sistemas de la región. Un punto sobre el que llaman la atención las autoras es el de la existencia de “concursos docentes” de acceso al ejercicio de la docencia, implementados con menor o mayor grado de transparencia. Como se verá, en el caso de Argentina, el concurso de antecedentes y mérito es potestad de las jurisdicciones (provincias), y el proceso está descentralizado en los distritos escolares; en consecuencia, la implementación de evaluaciones diagnósticas externas de la formación docente (como ocurrió entre 2011 y 2018) fue algo no sólo novedoso, sino que naturalmente con pocas posibilidades de tener una consecuencia directa en el sistema. A propósito, los casos emblemáticos de evaluación nacional centralizada para la habilitación al ejercicio de la profesión son Uruguay, Perú y, sorprendentemente –por tratarse de un país federal–, México.

Entre los instrumentos que utilizan los países en América Latina para habilitar al futuro docente para el ejercicio de la docencia, podemos mencionar la existencia de un título (lo que implica una gran diversidad de titulaciones y –en consecuencia, saberes–, ya que no existe una unificación de currículums; como nota, es pertinente agregar que incluso al interior de las veinticuatro jurisdicciones argentinas se da esta diferenciación), la revisión de antecedentes, las pruebas estandarizadas, la observación en el aula y las entrevistas. En la Tabla 9 se sintetizan los usos de cada instrumento según el país. Como se verá, en el caso de la ciudad de Buenos Aires, Costa Rica y Panamá, los requisitos son mínimos –el título emitido por la institución formadora y una revisión de antecedentes educativos y laborales, pero sin criterios específicos que orienten qué experiencia se juzgaría mejor que otra–. Otros sistemas de la región cuentan con un mayor abanico de instrumentos: los estados de Río de Janeiro y Pernambuco, Honduras, Ecuador, Colombia y Perú, por ejemplo, implementan algún tipo de evaluación estandarizada. En algunos casos, además se realizan observaciones de clase (Río de Janeiro, Ecuador y Perú) y/o entrevistas a los futuros docentes (Honduras, Colombia y Perú). (Bertoni et al., 2020). Aunque no está en la tabla, es conocida la implementación de la prueba *Inicia* en Chile, a pesar de que no hay evidencia de que mejores resultados en dicha evaluación estén asociados a un mejor ejercicio de la docencia (García-Huidobro, 2011) ni contar con más años de acreditación está relacionado con mejores resultados (Domínguez et al., 2012).

Tabla 9. Instrumentos de evaluación para la selección y contratación de docentes.

Sistema	Título	Antecedentes educativos y laborales	Pruebas estandarizadas				Observación en aula	Entrevistas
			Conoc. pedag.	Conoc. discip.	Razon.	Psico.		
Cdad. de Bs. As. (Argentina)	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No
Costa Rica	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No
Panamá	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No
Río de Janeiro (Brasil)	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Pernamb. (Brasil)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No
Honduras	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí
Ecuador	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Colombia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Perú	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí

Fuente: (Bertoni et al., 2020), p.9.

Más allá de la disparidad en la implementación de evaluaciones habilitantes (es decir, de ingreso al ejercicio de la docencia), en un número significativo de países se hace un acompañamiento y seguimiento de los docentes noveles durante los primeros años, los cuales –en algunos casos– se transforman en un periodo de prueba. En la provincia de Buenos Aires (el caso que estudiaremos en profundidad), el Estatuto sostiene que la evaluación del periodo de prueba la debe realizar el director. En Chile, al finalizar los dos años de prueba, se aplican evaluaciones a través de múltiples instrumentos, mientras que en México participan del proceso de evaluación diferentes actores del sistema. En Uruguay, la evaluación durante este periodo es formativa (Cruz-Aguayo et al., 2020).

En Europa, un caso que es pertinente analizar es el de Cataluña, en donde en los últimos años la conselleria de Educación reforzó el acompañamiento al profesorado novel, en el cual el rol del tutor (profesorado con experiencia) es clave para fortalecer las competencias profesionales de los noveles y se cumplan los objetivos de aprendizaje. En caso de que el tutor advierta dificultades en el docente novel, puede convocar la intervención de un supervisor (Serrats y Gironella, 2011).

En paralelo a las evaluaciones que se realizan a los estudiantes de docencia en algún momento de la formación inicial (ya sea al ingreso, durante o cuando terminan), las instituciones

de formación docente también, en muchos casos, atraviesan un proceso de evaluación, tal como hemos visto.

En la región, Ecuador, México, Uruguay, Perú y Chile acompañan a los institutos en evaluaciones institucionales más o menos estructuradas. De acuerdo con lo propuesto por la UNESCO, las instituciones formadoras de docentes deben ser organizaciones que aprenden, que generan y utilizan conocimientos, destrezas y valores, aumentando sus capacidades profesionales, fomentando nuevos métodos de trabajo y saberes específicos, e incrementando las expectativas de supervivencia y desarrollo organizacional (UNESCO, 2006, p.51).

3.7 En síntesis

A lo largo del siglo XX, las evaluaciones a escala han ido penetrando en el sistema educativo, llegando a abarcar múltiples actores y niveles del sistema. Los últimos veinticinco años han sido especialmente prolíficos debido a la necesidad de los gobiernos de contar con mayor información (y por la disponibilidad de tecnologías que permitían hacerlo a escala) para implementar reformas (Campbell & Levin, 2009) y a las presiones de mayor rendición de cuentas por parte de los gobiernos (Nusche et al., 2013).

En simetría a lo que sucedía en el interior de las aulas, la primera oleada de evaluaciones educativas se focalizó en los estudiantes. Con el tiempo y la profesionalización de la evaluación, se empezaron a diversificar los objetos de evaluación y los instrumentos de evaluación utilizados: se comenzó a hacer seguimiento de los docentes, de los directivos, e incluso de las escuelas y de los sistemas en su conjunto¹³.

En lo que respecta a la docencia, las investigaciones que validaron el impacto que tiene un maestro o profesor en el aprendizaje de sus estudiantes contribuyeron a generar aún más interés en la figura del docente y su formación (Vaillant, 2004).

La pregunta acerca de cómo y qué evaluar en la formación docente inicial puede ser respondida desde diferentes marcos analíticos. En consecuencia, es fundamental el establecimiento de algunos parámetros que permitan enmarcar las evaluaciones dentro de propósitos y alcances adecuados.

Una primera forma de analizar el tema es relacionar las evaluaciones con los posibles momentos o etapas de la formación docente inicial en la que se aplicarían, es decir, al inicio de la carrera (con el objetivo, por ejemplo, de reclutar a los mejores candidatos o de establecer una

¹³ Si bien no es el tema de esta tesis, un área que claramente se expandió en las últimas décadas ha sido la evaluación de políticas, programas y proyectos educativos, no sólo a los actores e instituciones educativas (J. Sanders, 1994). En este sentido, un dato elocuente es la expansión de lo que se conoce como EMIS (*Education Management Information Systems*), como soporte clave en la evaluación educativa (Abdul-Hamid, 2014).

línea de base para futuras mediciones), durante la carrera (para monitorear el progreso de los estudiantes) o al finalizar la carrera (para contrastar contra una línea de base o para asignar los mejores a escuelas más desafiantes, por ejemplo).

Otra manera de abordar el tema de las evaluaciones en el campo de la formación inicial es considerando quiénes son los grupos objetivo. Desde esta perspectiva, como hemos visto, es relevante considerar tres grupos:

- (1) *Los estudiantes de docencia.* La evidencia sostiene que las evaluaciones de desempeño al momento de la graduación pueden ser buenas predictoras de la efectividad futura del docente (Darling-Hammond et al., 2013) e incluso pueden ser útiles para el desarrollo profesional, especialmente en los primeros años de la carrera (Delvaux et al., 2013).
- (2) *Las instituciones formadoras.* Además de la evaluación externa, son frecuentes otros dos procesos relacionados con la evaluación de los programas de formación docente inicial o con algún aspecto de ellos: por un lado, la autoevaluación institucional; por el otro, la evaluación institucional. Entre las dimensiones que pueden analizarse, Feuer et al. (2013) citan las calificaciones de los aspirantes admitidos, la calidad de la oferta formativa, la calidad de las prácticas ofrecidas, la experiencia del cuerpo docente, la empleabilidad de sus graduados o su éxito en preparar docentes que sean efectivos en el aula, teniendo en cuenta que su análisis debe considerar la influencia de variables como nivel socioeconómico, nivel educativo de los progenitores, experiencias previas, posibilidades de acceso a la información, etc.
- (3) *Los docentes en ejercicio.* Como hemos visto, otra manera de evaluar la formación docente inicial es a través de la evaluación de los docentes en ejercicio. Desde esta perspectiva, el dato que importa sobre el docente en ejercicio es de qué instituto formador se graduó. A través de la evaluación del valor que cada docente le aporta a su estudiante, se pueden hacer inferencias acerca de la calidad del programa que lo formó. Por ejemplo, si un docente mejora en “n” puntos el desempeño de sus estudiantes respecto de una determinada línea de base, se analizan las características del instituto que formó a ese docente y se determina su calidad. Al hacer este ejercicio con todos los docentes de un mismo distrito o estado, se pueden hacer inferencias similares sobre todos los institutos que formaron a esos docentes y, en consecuencia, establecer conclusiones sobre la calidad de la formación docente ofrecida. Este tipo de dispositivo está de moda en varios

estados de Estados Unidos, en donde anualmente se publican reportes que informan sobre la calidad de los programas de formación docente a partir del desempeño de los docentes egresados de esos programas; ese desempeño se mide a través del valor agregado que les aportan a sus estudiantes. Pioneros en este modo de publicar datos han sido los estados de Tennessee, Luisiana y Carolina del Norte. Esta forma de medir tanto el desempeño de un docente en ejercicio como la formación recibida por parte de ese docente es cuestionada en algunos ámbitos (Collins & Amrein-Beardsley, 2011; Harris & Herrington, 2015).

Con la diversificación de los objetivos y objetos de evaluación, también se diversificaron los instrumentos utilizados. En el ámbito de la evaluación de la docencia y de la formación docente, los más comunes son la observación de clase de prueba, entrevistas, autoevaluación, evaluación de desempeño, (Cruz-Aguayo et al., 2020; Darling-Hammond, 2001; Nusche et al., 2013). La literatura recomienda la implementación de un conjunto e instrumentos, de manera simultánea (Goe et al., 2008; Cruz-Aguayo et al., 2020; MET Project, 2013; Peterson, 1987).

Para América Latina, prácticamente no existe evidencia que pruebe un impacto positivo de las evaluaciones en cualquier momento de la carrera docente. En particular, la implementación de una evaluación diagnóstica externa durante el periodo de formación inicial, con objetivo de retroalimentar al sistema tal como se implementó en Argentina parecería ser excepcional. La norma en la región (al menos en 17 sistemas) tiende a ser una evaluación al finalizar la carrera, con el objetivo de habilitar al ejercicio de la profesión (Cruz-Aguayo et al., 2020). Para ello, los instrumentos utilizados son la revisión de antecedentes, las pruebas estandarizadas, la observación en el aula y las entrevistas a los candidatos.

CAPÍTULO 4: EL USO DE LA INFORMACIÓN EDUCATIVA

El último capítulo del marco teórico está dedicado a analizar los modos de utilización de la información educativa, que es central en los objetivos de nuestra investigación. A propósito de ello, ahondaremos en los distintos condicionantes individuales, socioculturales, institucionales y en las características de la información, que pueden fomentar o inhibir su uso en las instituciones educativas, en particular en los institutos de formación docente, que es lo que nos interesa explorar.

4.1 El uso de la información

La posición de que la evaluación es importante en tanto produzca información útil para los docentes, los directivos y las autoridades del sistema dispara preguntas en torno a los modos en que dicha información es utilizada para la toma de decisiones pedagógicas, institucionales y políticas, máxime en un mundo en el que –como postulan teóricos– lo que distingue a las personas, instituciones o países es el conocimiento o la información (Castells, 1996). De hecho, la literatura también ha mostrado que el uso efectivo de información conduce tanto a mejores resultados educativos (Black & William, 2004; Carlson et al., 2011; Robinson & Lai, 2006) como a la percepción, en tomadores de decisiones, de que la nueva información influye en los cursos de acción que deciden tomar (Marsh, Pane, et al., 2006).

Pero, ¿a qué nos referimos con utilizar información para la mejora? Para Marsh y otros (2006), el “uso de evidencia para la toma de decisiones educativas” refiere a “docentes, directivos y administradores sistemáticamente recolectando y analizando distintos tipos de datos...para guiar decisiones que ayuden a mejorar el éxito de sus estudiantes y escuelas”.

A pesar de que la disponibilidad de datos de resultados en educación nunca en la historia ha sido mayor debido, fundamentalmente, a la expansión de las evaluaciones a escala, su utilización efectiva depende de numerosos factores.

En principio, es sabido que el hecho de que no existe necesariamente una relación directa entre disponibilidad de información y uso de la misma, y hay estudios en este sentido que lo demuestran para el caso de la educación básica (Campbell & Levin, 2009; Mandinach, 2012). También hay estudios que, como el de Oláh et. al (2010), muestran que, incluso cuando hay docentes que pueden analizar la información proveniente de evaluaciones estandarizadas, muchas veces las acciones que surgen no terminan impactando en el aprendizaje de sus estudiantes o en otras dimensiones relevantes.

Por otro lado, también existen sobrados estudios que afirman que la gente en general (más allá de los docentes) tiende a prestarle atención a aquellos datos que confirman las creencias que ya tienen y a ignorar aquellos que pueden desafiarla o contradecirla (Coburn & Talbert, 2006; Ingram & Schroeder, 2004; V. M. Young & Kim, 2010). Es más, en el estudio de Coburn & Talbert (2006), los docentes sólo concebían como válida la evidencia cuando era producida por otros docentes.

Una pregunta que surge cuando abordamos este tema es a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de “información educativa”. En el siguiente apartado, profundizamos en esta cuestión.

4.2 ¿A qué nos referimos con información o evidencia educativa?

Existe una abundancia de datos educativos, relacionados con diferentes aspectos o dimensiones que pueden ser medidas o evaluadas a través de dispositivos externos o institucionales. En educación, entre las dimensiones que generalmente más medimos, podemos mencionar calidad, eficiencia, efectividad y equidad, aunque este listado no es exhaustivo; además, cada una de ellas puede ser operacionalizada de diferentes formas, con mayor o menor grado de exhaustividad. Dependiendo de cuáles sean los objetivos institucionales y los principios que regulen el funcionamiento de la organización, tendrá más o menos importancia alguna u otra dimensión.

Para avanzar en la medición de las dimensiones elegidas, necesitamos indicadores, es decir, datos de la realidad que, medidos en diferentes momentos, nos proporcionan información sobre el estado y/o evolución de aquello que queremos medir (Gvirtz et al., 2011); nos permiten monitorear y evaluar instituciones, programas y políticas, establecer tendencias y definir acciones a futuro (Morduchowicz, 2006).

Existen múltiples maneras de clasificar a los indicadores. Los indicadores pueden ser cuantitativos (aquellos que nos permiten cuantificar algo numéricamente) o cualitativos (aquellos que están expresados de manera nominal) (Gvirtz et al., 2011).

Por su parte, Morduchowicz (2006) propone ordenarlos de acuerdo con la información que suministran; a tales efectos, podríamos hablar de indicadores descriptivos, explicativos, simples, elaborados, sincrónicos y diacrónicos. También agrega que los indicadores no son políticamente neutros y que, desde la perspectiva de las políticas públicas, es necesario analizarlos desde una dimensión técnica, desde una dimensión política y desde una perspectiva ética.

Otro modo de clasificar a los indicadores es a partir de la teoría de sistemas, en la cual se entiende a una institución funcionando en un determinado contexto, con determinados insumos o recursos, a través de determinados procesos y produciendo determinados resultados (Van Damme, 2003). En este sentido, un instituto formador puede entenderse en un espacio sociohistórico y económico que lo influye y sobre el cual no tiene control, en donde –para cumplir con su propósito– se vale de recursos tales como un plantel docente, material pedagógico, infraestructura para funcionar y equipamiento mínimo e implementa procesos (elaboración de un proyecto institucional, establecimiento de criterios de evaluación, diseño de código de convivencia, establecimiento de rutinas de trabajo para docentes y estudiantes), para, en última instancia, asegurar que los estudiantes (futuros docentes) logren adquirir los conocimientos y competencias mínimas que les permitan hacer un ejercicio útil de su profesión.

Como se verá en el capítulo 6, en el caso de las evaluaciones de la educación superior en Argentina, se incluyeron indicadores que buscaron medir aspectos institucionales (recolectados, fundamentalmente, en la Autoevaluación 2013-2014 y en la Autoevaluación Institucional 2018) e indicadores del desempeño de futuros docentes (a través de una evaluación de conocimientos, como fue el caso de *Enseñar 2017*). Allí veremos con detalle las dimensiones incluidas y los indicadores que contribuyeron a elaborar diagnósticos institucionales, provinciales e incluso nacional.

Más allá de la recolección de datos, tal como señalan Schildkamp y Kuin Lain (2013), puede haber distintos modos de utilización de la información. Estos autores, a partir de los textos presentados por otros autores en su libro, infieren que el uso de la información puede ser instrumental o conceptual. Se realiza un uso instrumental cuando se analizan los datos, se los interpreta, se produce información relevante y se realiza una interpretación *conducente a la toma de decisiones para la mejora* (Weiss, 1998), que es –para ellos– lo más difícil de lograr. Generalmente, lo primero que se da en las instituciones educativas es el otro tipo de utilización de la información: la utilización conceptual. En este caso, aunque no se toman decisiones de manera directa, la información influye en los directivos y docentes, en sus ideas de cómo debería funcionar la organización, lo cual –en el mediano plazo– podría tener un impacto en sus acciones (Weiss, 1998).

Otro modo de abordar el modo de utilización de la información por parte de cada instituto (en donde un directivo encabeza el proceso y, en algunos casos, busca involucrar a los docentes) es utilizando el ciclo de Deming (Deming, 1986), según el cual el proceso de mejora institucional cumple cuatro etapas: planificar, hacer, verificar y actuar. En la etapa de planificación, se definen qué actividades serán necesarias para obtener los objetivos deseados; en esta etapa se

recopilan datos, se detallan actividades y se definen objetivos. En la etapa posterior (“hacer”), se efectúan ajustes tendientes a mejorar la planificación, usualmente luego de un testeo inicial. En la etapa de verificación, el uso de datos cobra una importancia clave: se trata de monitorear la implementación y evaluar los resultados del plan hasta el momento. En la última etapa (la etapa de acción), se recolectan las lecciones aprendidas y se las incorpora a la nueva planificación.

A pesar de la cantidad de datos existentes construidos a través del relevamiento de múltiples indicadores (como hemos visto en este apartado) y de la puesta en marcha de diferentes procesos de toma de decisiones idealmente basadas en evidencia, lo que sucede en la práctica es que la mayoría de las veces no se utiliza la información (Schildkamp & Kuin Lain, 2013). ¿De qué depende el uso de estos datos educativos? En el próximo apartado, trataremos cuáles son los principales condicionantes de ello.

4.3 Condicionantes del uso de la evidencia educativa en instituciones educativas

Además de discutir los tipos y fines del uso de la información, la literatura en general discute las condiciones y/o componentes fundamentales en las instituciones educativas¹⁴ que facilitan o dificultan una mayor o menor utilización de la información. Por un lado, podrían mencionarse las características o condicionantes de índole individual, como los marcos cognitivos preexistentes y los conocimientos o capacidad técnica de los potenciales usuarios (directivos, docentes, estudiantes o personas en general, dependiendo el contexto del que estemos hablando) (Coburn, 2001; Coburn et al., 2009; Coburn & Turner, 2012; Little, 2012; Anderson et al., 2010; Campbell & Levin, 2009; Lachat & Smith, 2005; Supovitz & Klein, 2003; Schildkamp & Kuin Lain, 2013; Wayman & Stringfield, 2006; Wohlstetter et al., 2008). Por otro lado, se identifican factores socioculturales y organizacionales tales como el tipo de sistema educativo (en qué medida proporciona información y fomenta una cultura de evidencia) (Dunn et al., 2013; Farrell, 2015; Schildkamp & Kuin Lain, 2013; Wohlstetter et al., 2008), la cultura institucional (proclive o no a la indagación) y el liderazgo del directivo (cuyo efecto sobre el aprendizaje de los estudiantes está ampliamente estudiado) (Anderson et al., 2010; Knapp et al., 2006; Lachat & Smith, 2005; V. Young & Kim, 2010; Wayman & Stringfield, 2006; Wohlstetter et al., 2008; Young, 2006), la colaboración entre pares (quizás el aspecto más destacado) (Anderson et al., 2010; Borko et al., 1997; Bunch et al., 2009; Cosner, 2012; Gallimore et al.,

¹⁴ Es importante señalar que hablamos de instituciones educativas en general (escuelas e institutos de formación superior)

2009; Kuin Lain & Schildkamp, 2013; Lee & William, 2005; Young, 2006; Wayman & Stringfield, 2006) y el grado de autonomía para la toma de decisiones (Bertrand & Marsh, 2015; Wohlstetter et al., 2008). Sorprendentemente, un aspecto menos mencionado por la literatura se relaciona con las propiedades o características de los datos (Beshara-Blauth, 2018; Campbell & Levin, 2009; Datnow et al., 2007; Farrell & Marsh, 2016b; Kuin Lain & Schildkamp, 2013; Lachat & Smith, 2005). Si bien como veremos, existe consenso de que los datos sólo son útiles en la medida en que sean recibidos en un tiempo adecuado, poco sabemos acerca de cómo deben ser presentados para producir mayores niveles de utilización entre los receptores.

Cada uno de estos condicionantes se estudian a continuación.

4.3.1 Características individuales

Dos tipos de características de los individuos que potencialmente utilizarían la evidencia es fundamental para analizar esta cuestión: por un lado, sus marcos cognitivos; por el otro, la capacidad técnica con la que cuentan.

➤ **Marcos cognitivos**

Los marcos cognitivos preexistentes juegan un lugar esencial en el modo en que los nuevos datos son incorporados.

En los últimos años, en las ciencias sociales en general y en el campo de la economía del comportamiento en particular, se ha discutido la importancia del “sesgo de confirmación” en la toma de decisiones, que es relevante para el tema que discutimos. Llamamos sesgo de confirmación a aquella tendencia de los seres humanos a darle mayor valor e incorporar como válida aquella información que confirma lo que creemos y a ignorar o descalificar aquella que lo contradice (Coburn & Turner, 2012).

Cynthia Coburn, docente e investigadora graduada en Stanford, que se desempeña en la Universidad de Northeastern, ha venido trabajando este tema en la última década en el campo de la educación. Ella, junto con colegas, ha estudiado los condicionantes del uso de evidencia en los actores del sistema educativo, entre ellos las creencias y conocimientos previos (lo que podrí entenderse como “marco cognitivo”). Varias de sus investigaciones muestran que personas con creencias, conocimientos, puntos de partida y experiencias diferentes puede interpretar la misma evidencia de un modo contradictorio, e incluso dar argumentos para ello, finalmente influyendo en cómo definen los problemas y en qué tipo de respuestas ofrecen (Coburn, 2001; Coburn et al., 2009; Coburn & Turner, 2012).

El lugar de las creencias en las interpretaciones que hacen los docentes de los datos y las decisiones que toman a partir de ellos también fue estudiado por Young & Kim (2010) en su revisión de la literatura. De acuerdo con el meta-análisis que realizan estos autores, las creencias modelan aquello que los docentes toman como válido y aquello que descartan. Little (2012) por su parte, agrega que cualquier trabajo interpretativo que realiza un docente –que puede ir desde asignarle relevancia a un indicador particular o ver determinadas tendencias o patrones– está filtrado por las visiones del mundo que tiene la persona, algo que también afirman Kuin Lain & Schildkamp (2013).

Las creencias tienen impacto en una instancia previa a la lectura de datos, que es la del docente frente al estudiante; es a partir de ellas que los docentes crean categorías para nominarlos y clasificarlos (Bowker & Leigh Star, 1999; Coburn, 2006).

Finalmente, un punto clave es que los marcos cognitivos juegan un rol clave en la definición de qué es información (Coburn & Talbert, 2006). De acuerdo con su lugar en la estructura, cada actor del sistema educativo tiene una concepción diferente de lo que es considerado evidencia. Mientras que los estados nacionales pueden tener una idea de lo que constituye un dato, el docente (el primer eslabón en la cadena) puede, naturalmente, tener una visión completamente distinta: para el Estado, tiene más sentido la información a nivel agregado, por ejemplo; para un maestro, lo natural es que lo considerado válido y relevante sea aquello que le da información sobre lo que sucede en su aula o, incluso, con un alumno en particular. Más allá de la inevitabilidad de la subjetividad humana, este choque de expectativas, como veremos, tiene una relevancia fundamental en el momento de entender por qué en algunos casos el uso de información proveniente de evaluaciones externas es muy bajo.

➤ **Capacidad técnica**

Otro tema recurrente en la literatura especializada es la capacidad técnica de docentes y directivos para la utilización de datos. Específicamente, se dice que los actores del sistema deben estar alfabetizados en datos, es decir, deben tener las habilidades de leer diferentes indicadores, sintetizar datos, realizar inferencias y postular conclusiones (Anderson et al., 2010; Campbell & Levin, 2009; Lachat & Smith, 2005; Supovitz & Klein, 2003).

En general, ni los docentes ni los directivos recibieron, en su formación inicial, entrenamiento en la comprensión y análisis de indicadores y estadísticas educativas (Schildkamp & Kuin Lain, 2013; Wayman & Stringfield, 2006; Wohlstetter et al., 2008). En consecuencia, suele ser importante que, a lo largo de su carrera profesional, estén expuestos a algún tipo de formación y acompañamiento a largo plazo (es decir, que no se agote en una o dos jornadas de

sensibilización). Este apoyo puede provenir del equipo directivo, del distrito o de quien ejecute la política (el estado, la provincia o la nación). Como vimos en el capítulo anterior, esta propuesta está en sintonía con lo que recomienda Pedro Ravela para América Latina (Ravela, 2015), partiendo de la premisa que quienes tienden a utilizar evidencia son aquellos que ya están sensibilizados y formados para su utilización, lo que refuerza aún más la desigualdad en las capacidades técnicas.

Distintos estudios muestran que la alfabetización en datos es todavía un desafío incluso en los países en donde el uso de evidencia está en auge (Dunn et al., 2013; Heritage et al., 2009; Means et al. 2011; Oláh et al., 2010). Se ha probado, por ejemplo, que hay docentes que sienten ansiedad frente a los datos y sobre todo frente a la presión de tener que tomar decisiones a partir de ellos (Dunn et al., 2013).

Means et al. (2011), por su parte, estudiaron el uso de datos por parte de docentes en los Estados Unidos y encontraron que, aun en los distritos con más tradición en la promoción del uso de resultados de evaluaciones para la toma de decisiones, los docentes presentaban problemas al momento de comprender la información que tenían en frente. Además de lidiar con dificultades para entender gráficos e información estadística a nivel alumno, muchos tendían a perderse al momento de pensar en términos de una clase (nivel aula) o de una institución (nivel escuela).

Estudiando el uso de datos provenientes de las evaluaciones en California, Heritage et al. (2009) encontraron que, si bien parecería que los docentes tienen habilidades para comprender la información que se les da, **no saben bien cómo utilizarla** para producir mejoras a nivel pedagógico.

Una visión alternativa interesante es la que propone Mandinach (2012), quien sostiene que docentes y administradores de la educación siempre han utilizado evidencias, pero que dicho proceso nunca fue sistematizado o automatizado. Según la autora, hay dos componentes centrales en el uso de datos en entornos educativos: que las herramientas tecnológicas desarrolladas apoyen el proceso de búsqueda de datos y que los que vayan a tomar decisiones estén alfabetizados en datos y en los saberes pedagógicos apropiados para que dichas decisiones tengan sentido y sean relevantes y adecuadas al contexto. Concluye que es la capacidad y conocimientos de los actores aquello que les da sentido a los datos.

4.3.2 Características socioculturales e institucionales

Además de las características individuales de los actores, existen factores culturales y sociales que condicionan el uso de la evidencia.

➤ Sistema educativo

El ecosistema en el cual se inserta la institución educativa nunca puede ser neutral respecto de qué es evidencia y de cómo se la utiliza. No es lo mismo un sistema en el que producir datos tiene como fin principal rendir cuentas que uno en el que la necesidad de mayor información se vincula con una voluntad de mejora.

Existen sistemas educativos –como en algunas provincias de Canadá o en los Estados Unidos– en donde el distrito incluso ha creado la figura del “coach” o “manager” de datos, cuya función es la de asistir a las instituciones en la producción de datos, capacitar técnicamente a docentes y directivos, y orientarlos en su análisis, interpretación y utilización (Schildkamp & Kain, 2013).

Al respecto, Dunn et al. (2013) analizan una iniciativa del Ministerio de Educación de Ontario (Canadá), iniciado en 2002 y sostenido en el tiempo (la sostenibilidad en el tiempo de las políticas es clave en la sensibilización de los actores). El Ministerio partía de asumir que la creación de un reservorio de datos relevantes y provistos en tiempo era condición para desarrollar una cultura de uso de información tanto a nivel estadual como distrital, institucional y áulico, apoyándose en el trabajo de comunidades profesionales de aprendizaje dentro de las escuelas y a lo largo de los distritos. En cada distrito se designó a una persona que colaborara con las escuelas en el manejo de los datos con el objetivo de construir capacidad. La agenda de uso de datos era parte de una reforma más amplia, integral, que tenía como objetivo principal mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Un componente central fue la recolección regular de datos de manera electrónica. Otro de los componentes del programa fue la creación de un sistema de datos confiables, precisos, disponibles en todos los distritos. Como el acceso a los datos no era suficiente, se diseñaron los *Professional Network Centers*, para apoyar la alfabetización en datos en las escuelas. El objetivo final era que las planificaciones surgieran a partir de la evidencia generada. En consecuencia, esta iniciativa incluyó una fuerte inversión en formación de recursos humanos.

Programas como el recién relatado muestran cómo el Estado puede tener (o no, eventualmente) un rol determinante en la promoción del uso de evidencia en las instituciones. Los distritos y el sistema educativo en general tienen una importancia fundamental en cómo se utiliza la evidencia, independientemente del tipo de institución educativa. Sin embargo, se han hallado resultados poco claros sobre cuál es el modo de operar de los Estados, provincias o distritos que mayormente promueven el uso de evidencia: mientras que en algunos casos se

invirtió en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, en otros distritos innovaron con la figura de “coach en datos” que describimos más arriba (Farrell, 2015).

Para entender la relación entre el Estado y la institución educativa en relación a la producción de datos, Wohlstetter et al. (2008) proponen el modelo principal-agente. Según las autoras, la toma de decisiones basada en evidencia en la institución se enmarca dentro de una relación contractual entre los agentes que operan a nivel sistémico y los que operan a nivel institucional (problema del agente y el principal). Para que el agente opere con suficiente autonomía y criterio, las autoras concluyen que deben darse las siguientes condiciones: los sistemas precisan cultivar objetivos comunes con las escuelas (alineando propósitos, curriculum y evaluación), para lo cual es fundamental involucrar en las definiciones a quienes están en las escuelas; para disminuir la asimetría en la información, los sistemas necesitan recabar datos sobre las necesidades, fortalezas y debilidades de las escuelas, para desarrollar planes de construcción de capacidades en torno de esta información; el sistema necesita crear incentivos para el uso de datos (en general, en los sistemas vistos, la información interna es utilizada en los procesos de mejora); los sistemas tienen que proveer a los directivos y docentes de suficiente autonomía para tomar decisiones en función de los datos; finalmente, el sistema tiene que reconocer que las instituciones pueden tener diferentes competencias e intereses respecto del uso de datos, lo que implica que quizás en una primera instancia deban implementarse programas diferenciados.

En conclusión, el rol de los gobiernos de la educación (estados nacionales, provincias o estados, municipios y/o distritos) es fundamental no sólo en la promoción de la cultura de uso de evidencia sino en la generación de la infraestructura técnica necesaria para que eso suceda. No es lo mismo un país, por ejemplo, que implementa evaluaciones externas formativas y devuelve los resultados a sus instituciones con el acompañamiento necesario, que uno en el que se implementan las mismas políticas, pero con un fin de rendición de cuentas u otro en el que, simplemente, no se implementen estas políticas.

Es necesario, en consecuencia, conocer el marco social, político e institucional en el que se insertan las comunidades educativas, para poder realizar un análisis acabado de los condicionantes y facilitadores del uso de evidencia.

➤ **Liderazgo directivo**

El rol del directivo en la creación de una cultura de indagación y propensa a la utilización de evidencia es acaso el tema más estudiado en la literatura en relación a esta cuestión.

Distintos autores muestran que un director que genera las condiciones propicias para la utilización de datos (creación de canales internos de producción de datos; capacitaciones a los docentes; facilitación de tiempo para la colaboración, el análisis y la reflexión sobre posibles cursos de acción; inversión en infraestructura de datos) influye positivamente en una toma de decisiones orientada a la mejora (Anderson et al., 2010; Knapp et al., 2006; Lachat & Smith, 2005; V. Young & Kim, 2010). En un artículo los autores parten de preguntarse “si utilizar evidencia es racional, ¿por qué los docentes no lo hacen?”, Brown y Dell Zhang concluyen que la diferencia en el uso o no uso de evidencia por parte de los docentes proviene del rol que ocupa el director: de acuerdo con su investigación, para que los docentes utilicen evidencia, los directores tienen que (1) promover su uso; (2) demostrar cómo la investigación puede conducir a una mejor toma de decisiones y (3) crear espacios de aprendizaje efectivos (Brown & Zhang, 2016).

A su vez, también se ha señalado el rol negativo que puede tener un liderazgo débil o frágil en relación al uso de datos; para evitar ello, Kowalski y Lasley sostienen que las autoridades educativas tienen una función clave al homogeneizar las funciones del director de la institución educativa para promover determinado modo de utilización de los datos (Kowalski & Lasley, 2009).

Una cuestión que surge de la extensa revisión de literatura que realizan Young y Kim (2010) específicamente sobre la cuestión del liderazgo directivo, es que los directores ejercen un papel clave en establecer *expectativas* sobre el uso de datos, en generar una cultura de indagación en las instituciones educativas, en ofrecer el apoyo y los recursos que se necesitan para que eso sea posible, en diagnosticar problemas. En un trabajo previo, Young (2006) había señalado justamente la dificultad que tienen los docentes en encontrarle un sentido a los datos, por lo que la tarea del superior aquí es clave; los directivos pueden orientar en el diagnóstico o clarificación de problemas organizacionales, en la evaluación de cursos de acción posibles o en la justificación de cursos de acción elegidos.

Asociada a la figura del líder está la idea de que se establezca una cultura organizacional proclive al uso de datos. Para Spillane (2012), las rutinas organizacionales (“un patrón reconocible y repetitivo de acciones interdependientes, involucrando a múltiples actores”) tienen distintos propósitos: permitir acción coordinada entre los miembros, reducir el conflicto acerca de cómo encarar la tarea, entre otras. En lo que respecta a datos, las rutinas permiten analizar las interacciones entre los actores, más allá de su comportamiento individual. De acuerdo con el autor, es en estas interacciones que directivos y docentes negocian tanto qué tipo de información vale la pena tener en cuenta como qué significa. Allí donde hay rutinas o protocolos

preestablecidos, los docentes tienden a observar críticamente el funcionamiento institucional y están abiertos a reflexionar sobre ellos mismos y a cambiar sus prácticas cuando los datos indican que eso sería lo apropiado. Surge de ellos mismos la necesidad de cambio y, por eso, recurren a los datos (Kuin Lain & Schildkamp, 2013).

En algunos casos, se habla incluso de tener una “visión” respecto del uso de datos: al respecto, distintos autores sostienen que, en aquellas escuelas en las que se usa datos, hay una decisión explícita de hacerlo, además de tener definidos los puntos de llegada en términos mensurables (Datnow et al., 2007; Kuin Lain & Schildkamp, 2013; Wayman & Stringfield, 2006; Wohlstetter et al., 2008).

En este sentido, un estudio interesante fue el realizado por Datnow et. al (2007), quienes analizaron cuatro escuelas eficaces en el uso de datos para la mejora y encontraron las siguientes estrategias para sistemas educativos basados en desempeño (vinculación de uso de datos para toma de decisiones y desempeño) vinculadas al rol del directivo: construcción de las bases para la toma de decisiones basada en información, establecer una cultura de uso de datos y mejora permanente, inversión en un sistema de gestión de la información, selección de la información adecuada, construcción de capacidades para la toma de decisiones basada en información, análisis y toma de decisiones orientadas a la mejora.

A través de otra modalidad de indagación, el estudio en profundidad, Datnow y Levin (2012) encuentran que el director de la institución tiene un papel fundamental en el uso de datos en tanto formula objetivos que son específicos para la institución y la comunidad educativa; provee a los docentes del tiempo para discutir la información, flexibilidad para la enseñanza y materiales de apoyo; fomenta la construcción de capital social y humano para el uso de datos; crea un clima de confianza para la colaboración en el uso de datos.

También han surgido documentos que buscan orientar al director en esta tarea. A propósito, una guía muy citada es la elaborada por el Instituto de Educación del Departamento de Educación de los Estados Unidos (2009) que, a partir de un análisis empírico acerca de qué acciones funcionan para la promoción de una cultura de uso de evidencia recomienda al directivo hacer que la evidencia sea parte de un proceso de mejora continua, enseñar a los estudiantes a examinar sus propios datos y a establecer metas de aprendizaje, fijar una visión clara -para toda la institución- sobre el uso de evidencia, proveer del apoyo que ayude a promover una cultura de evidencia en la institución, y desarrollar y mantener un sistema de información a nivel distrital.

Finalmente, varias investigaciones analizan los desafíos más frecuentes que enfrentan los directivos en la promoción del uso de la evidencia. En general, se concluye que las mayores dificultades tienen que ver con encontrar el tiempo necesario, capacitar al staff y contar con

recursos (infraestructura de datos) (Cosner, 2012; Datnow et al., 2007; Supovitz & Klein, 2003; V. Young, 2006).

➤ **Prácticas colaborativas en el uso de información**

Otro de los elementos más estudiados por la literatura en relación al uso de evidencia en educación son las prácticas colaborativas entre los docentes (V. M. Young & Kim, 2010), particularmente porque suele difícil hallar espacios de cooperación frecuentes en las escuelas, en general por la falta de tiempo y el sentido de urgencia impuesto a la labor docente. Si bien muchas veces se aborda la colaboración entre docentes desde el rol que el directivo tiene en fomentarlas, numerosas investigaciones plantean los beneficios *per se* de este hábito.

Cosner, quien ha estudiado el tema, se refiere al proceso colaborativo de uso de datos por parte de docentes como “el involucramiento en el análisis y la interpretación de algún tipo de datos sobre evaluación a estudiantes como mecanismo para el aprendizaje de los docentes sobre las necesidades de sus alumnos, y la utilización de este conocimiento para consideraciones y respuestas pedagógicas” (Cosner, 2012). Típicamente, se trata de grupos de trabajo entre docentes y suceden durante la jornada laboral. El tema de que sea durante el horario de trabajo es fundamental porque, por un lado, asume que se trata de una actividad necesaria para el alcance de buenos resultados; por el otro, porque no lo dejalibrado a la decisión del docente ni interfiere con su tiempo libre. En este sentido, el rol del directivo y, en muchos sistemas educativos, de la autoridad distrital, provincial o nacional competente, es fundamental en la institucionalización del tiempo para este tipo de tareas. Se ha probado que cuando no el uso de evidencia no es una prioridad para la autoridad, los docentes no lo hacen por sí mismos (Anderson et al., 2010).

Una forma particular de colaboración son los “data-teams” (equipos de datos), en los que el propósito fundamental es discutir evidencia sobre aprendizajes de estudiantes y ayudarse mutuamente en la interpretación de los mismos (Kuin Lain & Schildkamp, 2013).

Bunch, Aguirre y Téllez estudiaron prácticas colaborativas en el uso de resultados de evaluaciones por parte de aspirantes a docencia en California, desde un enfoque formativo de la evaluación. Allí descubrieron que los docentes utilizan el material para tanto para discutir los desafíos a los que se enfrentan como para informar sus estrategias de enseñanza (Bunch et al., 2009).

El potencial de la colaboración entre docentes se ha analizado particularmente desde la teoría de comunidades de práctica y comunidades de aprendizaje. Desde estas perspectivas, son numerosas las investigaciones que encontraron que la colaboración –no sólo entre docentes,

sino también autoridades de la escuela y del distrito– en torno del uso de información provista por las evaluaciones afecta su nivel de uso: mientras que en algunos casos se muestra que cuanto más se participa de la comunidad, mayor es la propensión a utilizar la evidencia (Borko et al., 1997) otros autores han señalado que los grupos le sirven a los docentes para darle sentido a la información que analizan (Lee & William, 2005). En otros ejemplos, a través de las comunidades de práctica los docentes aprenden a leer evidencia o incluso aprenden qué estrategias de enseñanza pueden asociarse a determinado problema iluminado por los datos (V. Young, 2006). Específicamente, Means et al. (2011) encontraron que trabajar en pequeños grupos estaba relacionado con interpretaciones más realistas de la información, en donde el rol de los colegas es el de corregir errores de percepción y clarificar algunas dudas.

Vinculado con modificaciones en la percepción, otros estudios hallaron que el trabajar con datos en grupo contribuye a modificar las creencias preexistentes en algunos docentes. En una investigación experimental, Gallimore et. al vieron que los docentes, después de un lapso extendido de tiempo de priorizar un problema pedagógico, cambiaron su perspectiva sobre el mismo (de creer que la causa era externa a creer que la causa era su propia enseñanza). Entre los factores que explican este cambio, los autores señalan la planificación de la enseñanza y el trabajo colaborativo basado en evidencia (Gallimore et al., 2009).

Un abordaje diferente es el propuesto por Wayman y Stringfield, a partir del estudio de tres escuelas primarias que se pusieron como objetivo fomentar entre los docentes el uso de datos. Además de hallar que no sólo la colaboración promueve el uso de datos sino que el uso de datos también parecería estimular la colaboración en ciertos casos y, desde luego, el mejor diagnóstico de las necesidades de los estudiantes, los autores concluyen que el involucramiento del personal administrativo es fundamental en este proceso (Wayman & Stringfield, 2006).

Otros autores indagaron qué características tienen esas prácticas colaborativas. Lachat & Smith (2005), por ejemplo, encuentran que no cualquier dinámica entre docentes es la que promueve el uso relevante de evidencia, sino que, para que sea útil, la colaboración debe darse a través de un conjunto concreto de preguntas y estructuras de liderazgo que apoyan el uso de datos. Desde este punto de vista, también Little alertó sobre el hecho de que no cualquier tipo de colaboración conduce a un uso efectivo de la evidencia y que aún es necesario producir mayor investigación al respecto (J. Little, 2002).

➤ **Autonomía en la toma de decisiones**

Si bien no es un tema ampliamente estudiado en la literatura, varios autores señalan la cuestión de la autonomía como factor condicionante del uso de evidencia. Es importante que

todos tengan en claro que, a partir de los datos, tienen la capacidad y el espacio para tomar las decisiones que consideren. Percibir que existe poco margen de acción puede, desde luego, derivar en que los actores desprecien o ignoren la información existente y estén desinteresados en buscar más.

Podemos referirnos a la autonomía de la institución en sí o a la de algún individuo que la integra, dependiendo de cuál sea el tipo de dato y de aspecto de la realidad sobre el cual se quiera actuar. Si la información revela que hay problemas en la enseñanza y el docente no tiene autonomía en el cambio de estrategias, la información va a caer en desuso. En el mismo sentido, si hay datos que apuntan sobre la necesidad de algún cambio estructural (por ejemplo, en los criterios de evaluación) y desde la institución (equipos directivos y docentes) no se perciben con suficiente autonomía como para modificar eso (porque, por ejemplo, los criterios de evaluación son establecidos por las autoridades gubernamentales) entonces tampoco se tenderá a utilizar la información.

El nivel de autonomía que tienen las instituciones para implementar reformas y el grado de acompañamiento marcan una diferencia entre los modos de internalizar los datos (Wohlstetter et al., 2008). No es lo mismo analizar e interpretar datos sobre los cuales puedo operar, que hacerlo con datos sobre una situación o condición inmodificable. Mientras que el primer caso conduce potencialmente a pensar soluciones, el segundo caso lleva necesariamente a parálisis y frustración.

Desde otra perspectiva, también es posible pensar en la capacidad institucional para construir los propios componentes del proceso evaluativo como fuente de la verdadera autonomía. Así, pues, en la medida en que el instituto pueda definir sus objetivos, su modo de autoevaluarse (los actores que convocará y los tiempos en que lo hará), sus instrumentos de medición y los indicadores que se relevarán, y los modos de uso de la información que se produzca en el proceso. De hecho, como se verá en el capítulo referido a los resultados, hay quienes sostienen que el proceso de *Autoevaluación Institucional 2018* llevado adelante en Argentina no debía ser aceptado por la comunidad educativa, puesto que el instrumento y las pautas para su implementación venían propuestos externamente (Secretaría de Evaluación Educativa, 2018a).

A pesar de esta norma general, lo cierto es que también se suelen buscar explicaciones externas (es decir, no relacionadas con las estrategias didácticas implementadas por los docentes) a los problemas de aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, Bertrand & Marsh (2015), a partir de una investigación en escuelas secundarias en Estados Unidos, encontraron que si bien hay docentes que atribuyen los desempeños de sus estudiantes a su propia

enseñanza, hay una tendencia a buscar explicaciones en características inmodificables de los estudiantes.

Es indispensable que la información que produce y/o recibe el docente se relacione con aspectos de la enseñanza que él cree que pueda mejorar. Más allá de esto, también es indispensable formar a los docentes para que ellos mismos empiecen a identificar prácticas pedagógicas modificables. Al respecto, vale la pena recordar el punto realizado anteriormente en este capítulo respecto de los marcos cognitivos y creencias personales de los actores que actúan como receptores de la información (Coburn, 2001; Coburn et al., 2009; Coburn & Turner, 2012; Little, 2012; (Anderson et al., 2010; Campbell & Levin, 2009; Lachat & Smith, 2005; Supovitz & Klein, 2003; Schildkamp & Kuin Lain, 2013; Wayman & Stringfield, 2006; Wohlstetter et al., 2008): lo que uno cree tiende a determinar el modo en que incorpora y procesa los datos. A propósito, es inspirador el caso mencionado en el apartado anterior (Gallimore et al., 2009), en el que se muestra cómo los docentes cambian su perspectiva sobre un problema de aprendizaje cuando reflexionan sobre el mismo, durante un tiempo prolongado, en grupo y en base a evidencia. Ejemplos como éstos muestran cómo, con el trabajo adecuado, las propias creencias pueden ser flexibilizadas; sin embargo, para ello, es preciso que se tenga la percepción de que uno tiene la suficiente agencia como para poder, en función de la nueva información recibida, intervenir en pos de la mejora.

➤ **Estructuras de apoyo**

Finalmente, tanto docentes como directivos necesitan contar con recursos en los cuales apoyarse, que pueden ir de cuestiones mínimas como agendas o calendarios hasta computadoras con software que les permita hacer cálculos (si es que lo requieren) o manuales de uso de datos, por ejemplo (Kuin Lain & Schildkamp, 2013). Independientemente de si se quieren relevar datos cuantitativos o datos cualitativos (por ejemplo, a través de entrevistas en profundidad u observaciones), lo cierto es que si la institución no cuenta con capacidad de almacenamiento (espacio para archivar y computadoras) y tiempo para realizar las tareas de diseño de instrumentos, recolección, procesamiento (si son datos internos) y análisis de datos es imposible que efectivamente puedan ser incorporados para su uso.

4.3.3 Propiedades de la información

El uso efectivo de información requiere también de una buena infraestructura de datos, lo que podría traducirse como acceso sencillo a datos válidos, confiables y relevantes, en un lapso razonable de tiempo. Esto también implica que no haya sobreabundancia de datos, que dificulten

a docentes y directivos la comprensión de cuáles son las cuestiones realmente importantes a resolver.

No se ha identificado literatura que hable de diferencias entre la receptividad de información de naturaleza cuantitativa y de aquella de naturaleza cualitativa. Por información cuantitativa, nos referimos a aquella de base predominante numérica, obtenida fundamentalmente a través de encuestas masivas donde el tipo de pregunta es estructurada. Por el contrario, la información cualitativa está basada mayormente en palabras e imágenes, y es construida a participación de entrevistas en profundidad (con respuestas semi o no estructuradas) y de observaciones (Taylor & Bogdan, 1987).

En términos comparativos con las otras variables (individuales, socioculturales e institucionales), aquellos estudios que dan importancia a las características de la información para explicar su nivel de utilización por parte de los actores del sistema educativo, son escasos.

En educación, el extensivo libro de Schildkamp y Kuin Lain (2013), en sus diversos capítulos, muestra que en todos los casos estudiados las escuelas se nutren de diferentes tipos de datos, en particular en aquellos relacionados con desempeño de los estudiantes. Fundamentalmente, aquellas en las que existe un aceitado mecanismo de utilización de información utilizan múltiples fuentes de información, en general tanto internas como externas.

A continuación, estudiaremos la información provista externamente. Utilizaremos el próximo capítulo para analizar en profundidad los procesos de producción, análisis y uso de información interna, ya que es de singular importancia para la presente investigación.

➤ **Información provista externamente**

El principal valor asociado a la información provista externamente (ej. Ministerios de Educación) es el tiempo en que es devuelta: más allá de otras características, se pide que la información –en particular, aquella generada a partir de las evaluaciones estandarizadas– vuelva a las instituciones en un tiempo prudencial. Naturalmente, se descartan los reportes fuera de tiempo y/o con datos desactualizados (Lachat & Smith, 2005; Campbell & Levin, 2009).

Más allá del tiempo, está claro que el rol del emisor (quien envía la información) es clave y, desde la perspectiva de las instituciones, no es neutral. En este sentido, como señalan Kuin Lain & Schildkamp (2013), quien recibe la información, a través de sus ideas previas, juicio e interpretación, lo primero que hace es juzgar el contenido de la información por su *propósito*. Desde esta mirada, sostienen los autores, cuando la información es generada desde afuera de una institución, existe un alto riesgo de que quien generó la información y quien recibe la información tengan ideas o percepciones diferentes respecto de su utilidad. Por más de que la

parte que generó la información haya hecho explícitas las razones detrás de la generación de un conjunto de datos, su propia naturaleza, reputación, trayectoria, también informan al receptor. Más allá del juicio sobre el emisor (organismo, entidad o institución que produce la información), un segundo momento es el del análisis de la información propiamente dicha, lo que implica acciones de contextualización, vinculación con lo conocido, organización y/o síntesis, como hemos visto. Como se verá en el capítulo de Resultados, mientras que el Ministerio de Educación es percibido como legítimo en algunos casos, en otros casos los resultados de las evaluaciones externas se descartaron por el contenido ideológico.

Si bien ya anteriormente se discutió la relevancia que tenía la formación técnica en el uso de evidencia, es interesante plantearlo también desde esta perspectiva, ya que se ha probado que funcionan mejor los procesos de evaluación externa con devolución de reportes cuando éstos han sido acompañados por procesos de fortalecimiento y construcción de capacidades internas. A propósito, estudiando el caso de Ontario, Canadá, Campbell & Levin (2009) sostienen que, para el funcionamiento del sistema, no solamente ha sido clave la devolución en tiempo y forma, la selección acotada de indicadores y el sostenimiento en el tiempo de la política provincial, sino también el acompañamiento y trabajo de *capacity building* realizado en las escuelas.

Desde luego, la selección adecuada de la información a entregar a las instituciones es un punto clave (Datnow et al., 2007). Sin embargo, no existe consenso acerca de qué tipo de dispositivo visual de los datos (gráficos, tortas, tablas o narraciones) es más efectivo para promover su uso en educación (Beshara-Blauth, 2018).

➤ **Información provista internamente**

Más allá de la información que puedan entregar los ministerios y distritos a partir de evaluaciones estandarizadas, el auge en la promoción del uso de la evidencia catapultó en las instituciones formadoras distintos procesos internos de generación de datos, que en muchos casos ya existía hacía tiempo, pero no estaban sistematizados o visibilizados. Como veremos en la sección de Resultados, algunos de los institutos estudiados podrían entrar en esta categoría.

La investigación nos dice que, al momento de tomar decisiones, importa el origen de la evidencia: no es lo mismo si los datos fueron producidos externamente o si se produjeron y analizaron internamente.

A propósito, al analizar modelos mixtos (es decir, escuelas que se nutren tanto de datos provistos externamente como de un sistema que genera datos internamente), Farrell & Marsh (2016b) concluyen que distintos tipos de datos conducen a distintos tipos de respuestas. En su

investigación, las evaluaciones estatales influyeron a los docentes en el modo de agrupamiento de los estudiantes al comienzo de año, pero prácticamente no impactaron en sus decisiones pedagógicas; los datos recolectados a nivel distrital (los cuales eran poco valorados por los docentes) fueron usados para cosas como hacer reflexionar a los estudiantes sobre sus propios datos, pero no condujeron a ningún cambio en la pedagogía; los datos provenientes de su propia rutina (calificaciones), altamente valorados por su cercanía como por el valor predictivo sobre futuros exámenes, se relacionaron con el reagrupamiento de estudiantes y, sobre todo, con cambios en los modos de enseñanza.

Tabla 10. Factores que condicionan el uso de la evidencia educativa.

Dimensión	Variables
Características individuales	<ul style="list-style-type: none"> • Marcos cognitivos • Capacidad técnica
Características socioculturales e institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema educativo • Liderazgo directivo • Prácticas colaborativas en el uso de información • Autonomía en la toma de decisiones • Estructuras de apoyo
Propiedades de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Información provista externamente • Información provista internamente

Fuente: Elaboración propia

4.4 El uso de los resultados de las evaluaciones en formación docente

Si bien es escasa la literatura específica en la materia, dado que esta investigación se enfoca en analizar el uso de los resultados de las evaluaciones en la formación docente inicial es pertinente hacer un racconto del estado del arte en torno a la cuestión.

Así como el desempeño de los estudiantes constituye un insumo fundamental en la toma de decisiones, autores señalan a las encuestas (Darling Hammond, 2006, Cochran-Smith 2009, Blanton et al, 2006), así como otras medidas de proceso y producto, y comparaciones con estándares, son una fuente de información sumamente importante como insumo para la mejora de los programas docentes (Beare et al., 2012). También es importante tener en cuenta que, en el caso de educación superior, la producción y uso de datos es cada vez más requerido en los procesos de acreditación (Coburn & Turner, 2012).

En los Estados Unidos, la presión sobre las instituciones formadoras de docentes por “rendir cuentas” ha llevado a que los investigadores indagaran sobre el modo en que los nuevos requerimientos se entendieron y tomaron por parte del cuerpo docente (Kornfeld, Grady, Marker, & Rapp, 2007).

En paralelo, algunos autores comenzaron a estimular el uso formativo de las evaluaciones, partiendo de que la provisión de información a nivel individual del desempeño de los graduados (docentes en ejercicio) de los programas de formación docente puede ser sumamente valioso para las instituciones formadoras (Bastian et al., 2016). A nivel institucional, hay estudios que muestran que la información surgida a partir de evaluaciones docentes les provee a las instituciones formadoras datos relevantes sobre el perfil de sus graduados, que les permiten tomar decisiones sobre las dimensiones de la enseñanza evaluadas (planificación, implementación de estrategias y evaluación de aprendizajes (Bastian, 2018).

En 2013, un estudio en instituciones de formación docente de California intensivas en el uso de datos, señaló que para que se tuvieran en cuenta los resultados de las evaluaciones, era preciso un permanente esfuerzo de las autoridades por incluir a los profesores, administradores y supervisores en todo el proceso, así como el desarrollo de protocolos específicos para la implementación de la mejora (Peck & McDonald, 2013).

Los mismos autores, tras analizar dos instituciones formadoras de docentes en Seattle, concluyeron que el uso de la información dependía en gran medida de la motivación del staff y de que se entendiesen las decisiones derivadas de los reportes en el marco de un proceso de “mejora” y no de “cambio”. Sin embargo, alertan de que tres condiciones son necesarias: que la información sea otorgada en tiempo y forma, y sea percibida como válida; que sea posible identificar, a partir de la evidencia, cursos posibles de acción; y que exista capacidad para actuar sobre la evidencia (Peck & McDonald, 2014).

Squires et al. (2009) realizan un estudio de las evaluaciones a estudiantes de formación docente, a lo largo de tres años (2002-2005), en Idaho. Allí muestran que los profesores pudieron tomar decisiones pedagógicas a partir de los resultados. Como se trata de un estado chico con pocos programas de formación docentes, fueron los mismos profesores de las universidades los encargados de diseñar, testear, modificar y analizar las evaluaciones estatales sobre enseñanzas de lectura. Un punto interesante es que se les daba a los profesores reportes de otras instituciones y se les pedía que los analizaran. Después, desde luego, les tocó analizar los propios resultados.

Alineado con el trabajo que Gallimore et. al. realizaron en escuelas, C. Peck et al. (2010) estudiaron un programa de formación docente y encontraron que, cuando los docentes se

enfrentaron a nueva evidencia provista externamente sobre sus estudiantes, cambiaron su opinión respecto de la calidad del mismo (se pasó de, lo que ellos llamaron, la cultura del “cumplimiento” a la cultura de la “indagación”), lo que a su vez aumentó su involucramiento con el programa.

Los fines formativos de la evaluación estandarizada en la formación docente fueron defendidos por Peck, Singer-Gabella, Sloan y Lin en un artículo publicado en 2014, en el cual sostienen que este tipo de exámenes pueden dar información al estudiante (próximo docente), profesores, a las instituciones (programas formadores) y a las autoridades. El hecho de que sean estandarizados permite, de acuerdo con su punto de vista, establecer un lenguaje común y funcionar como herramienta de trabajo colaborativo. Sin embargo, acusan recibo de los desafíos en términos de costos financieros, físicos y logísticos que esto puede implicar (C. Peck et al., 2014).

La producción de datos internos, más allá de las evaluaciones estandarizadas promovidas externamente, es un tema de suma relevancia porque, como veremos en el capítulo de Resultados, quienes más aceitados tienen los mecanismos internos, mejor reciben información provista externamente. Desde esta perspectiva, Cochran-Smith et. al (2009) sostienen que el problema en la actualidad es que muchas iniciativas son la implementación *top-down* de políticas más que un verdadero esfuerzo por crear procesos participatorios amplios de cultura de evidencia. Para ejemplificar, analizan un caso de una institución que quiere fomentar internamente una cultura de uso de producción y uso de evidencia, e identificaron cuatro estrategias: utilización de métodos variados (cualitativos, cuantitativos y mixtos) para generar información sobre distintas dimensiones constitutivas de los programas de formación docente; reconocimiento de que, además de cuestionamientos empíricos, la formación docente también trae aparejadas preguntas relacionadas con valores éticos y morales (en el caso de la universidad estudiada, los programas apuntaban a formar docentes con sentido de justicia social); un enfoque situado y exploratorio de la construcción de la evidencia (las preguntas surgían a partir de necesidades auténticas de sus protagonistas); múltiples estructuras que sistematizan e institucionalizan la indagación y el uso de evidencia en distintos niveles (aplicación de encuestas, talleres sobre utilización de datos. Los autores concluyen su artículo criticando aquellas investigaciones que se centran exclusivamente en el uso de exámenes estandarizados para generar evidencia en la educación superior; de acuerdo a ellos, este tipo de investigaciones no tienen en cuenta en qué medida estos exámenes chocan o coinciden con las propias culturas de las instituciones de educación superior (Marilyn Cochran-Smith & Boston College Evidence Team, 2009).

En la misma línea –acerca de la producción interna de datos–, otros investigadores (Ludlow et al., 2008) utilizan encuestas en programas de formación docente en una universidad de Boston para guiar la práctica y postular nuevas preguntas acerca del currículo, las relaciones con las escuelas asociadas y el desempeño de los docentes y sus estudiantes. Para ellos, estas encuestas fueron fundamentales para la creación de una cultura de indagación y evidencia a partir de la cual se tomaron decisiones a nivel institucional y local. Para armar las encuestas, tomaron como base instrumentos ya existentes. Las encuestas se suministraban a los estudiantes de docencia durante su formación y hasta tres años después de su graduación. De acuerdo con su análisis, las encuestas fueron exitosas porque tenían validez, se las analizaba regularmente y se las vinculaba con otra información ya existente.

En síntesis, la literatura especializada muestra resultados positivos en la implementación de dispositivos que promuevan el uso de evidencia en la formación docente. Sin embargo, existen distintas posiciones divergentes respecto del origen de dicha evidencia: mientras que hay investigaciones que prueban que el uso de evidencia provista por evaluaciones externas es aceptado y, luego, beneficioso, otros estudios hacen hincapié en la necesidad de procesos participativos internos en la producción de información relevante para la toma de decisiones. En el próximo apartado, exploraremos esta última línea.

4.5 En síntesis

Asumiendo que la evaluación es importante en tanto produzca información útil, vale la pena preguntarse sobre los modos en que dicha información es utilizada para la toma de decisiones pedagógicas, institucionales y políticas, en particular a sabiendas de que el uso de información educativa puede llevar a mejores resultados (Black & William, 2004; Carlson et al., 2011; Robinson & Lai, 2006).

Muchos autores han intentado dar una definición de información o evidencia educativa. De acuerdo con Morduchowicz (2006), ésta se refiere a aquella que nos permite monitorear y evaluar instituciones, programas y políticas, establecer tendencias y definir acciones a futuro.

Ahora bien, como hemos visto, a pesar de que existe más información que nunca antes en la historia, sabemos que su uso no necesariamente está vinculado con su disponibilidad.

¿Cuáles son los condicionantes del uso de la evidencia en las instituciones educativas? Como hemos visto, la literatura menciona tres tipos de factores. En primer lugar, existen características o condicionantes de índole individual que facilitan o limitan el uso de información. En esta categoría, los principales condicionantes son los marcos cognitivos preexistentes (Coburn, 2001; Coburn et al., 2009; Coburn & Talbert, 2006; Coburn & Turner, 2012; Coburn &

Turner, 2012; Little, 2012; Young & Kim, 2010) y los conocimientos o capacidad técnica de la persona de quien se espera que utilice la información, quien debe tener las habilidades de leer diferentes indicadores, sintetizar datos, realizar inferencias y postular conclusiones (Anderson et al., 2010; Campbell & Levin, 2009; Lachat & Smith, 2005; Supovitz & Klein, 2003).

En segundo lugar, también los factores socioculturales y organizacionales afectan el modo en que se utilizará la evidencia. En este grupo, importa, por ejemplo, en qué medida el contexto (que puede ser el Estado nacional, regional o la supervisión) proporciona información y fomenta una cultura de evidencia (Dunn et al., 2013; Farrell, 2015; Schildkamp & Kuin Lain, 2013). Más estudiado ha sido el impacto positivo que tiene la cultura organizacional y, en particular, el liderazgo de un director o directora que promueve el uso de datos y genera las condiciones para ello en sus equipos (Anderson et al., 2010; Knapp et al., 2006; Lachat & Smith, 2005; V. Young & Kim, 2010).

Otro factor organizacional importante es la existencia de instancias de colaboración. Distintas investigaciones prueban que cuanto más espacio de discusión existe entre docentes o entre estos y las autoridades, más probable es que se utilice evidencia en la toma de decisiones (Cosner, 2012; Kuin Lain & Schildkamp, 2013; Young & Kim, 2010). Este tema también se ha estudiado desde el enfoque de comunidades de práctica.

El grado de autonomía que tiene la institución o los equipos directivos y docentes para llevar a cabo mejoras en función de lo que les indica la evidencia es otro factor organizacional estudiado por la academia (Bertrand & Marsh, 2015; Gallimore et al., 2009, Wohlstetter et al., 2008). Por último, interesan las estructuras de apoyo, es decir, los recursos e infraestructura con que se cuenta en la organización (Kuin Lain & Schildkamp, 2013).

Finalmente, un tercer factor influyente en el uso de evidencia es, justamente, cuáles son sus propiedades o características. En cuanto a la información que es provista por agentes externos (por ejemplo, ministerios de educación), el principal valor asociado es que la información sea entregada a tiempo (Lachat & Smith, 2005; Campbell & Levin, 2009). Una cuestión importante aquí es que también influyen los prejuicios que tienen los receptores sobre qué intenciones tiene quien envía la información como señalan (Kuin Lain & Schildkamp, 2013).

Con este marco analítico, nos interesó conocer específicamente el uso de información educativa en instituciones formadoras de docentes. A propósito, la escasa investigación al respecto sugiere que una mayor participación de docentes en la construcción de los datos conduce a un mayor uso posterior (Peck & McDonald, 2013) así como el hecho de que la información sea percibida como válida, como insumo para la mejora, como conducente a acciones posibles (Peck & McDonald, 2014) y vinculada a información ya existente (Ludlow et al.,

2008). También se ha señalado la importancia de que las iniciativas se inserten dentro de la cultura institucional (Marilyn Cochran-Smith & Boston College Evidence Team, 2009).

EL CONTEXTO Y LAS POLÍTICAS

CAPÍTULO 5. EL CONTEXTO ARGENTINO Y BONAERENSE

Después de haber presentado el marco teórico en tres capítulos, el objetivo de este capítulo será describir el ámbito normativo, curricular, institucional y político en el que se inserta esta investigación, de modo de contextualizar el trabajo. Para ello, analizaremos legislación relevante argentina y bonaerense, disposiciones específicas para formación docente y políticas de evaluación, y haremos una breve representación del universo de la formación docente en el país y en la provincia.

5.1 Marco normativo nacional y provincial

En este apartado, se describirá el marco normativo referido a formación docente y evaluación educativa de la Argentina y, específicamente, de la provincia de Buenos Aires, jurisdicción en donde tiene lugar la presente investigación.

5.1.1 Leyes nacionales sobre formación docente

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) sancionada en 2006 regula el sistema educativo argentino. Con la llegada de Néstor Kirchner al poder en 2003, comenzaría una nueva era en la política educativa a nivel nacional a través de la apertura, en 2005, de un proceso de modificación normativa que abarcaría prácticamente a todo el sistema. En un primer momento, se sancionaron la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.068 y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075. Dos años después, se alcanzaría un amplio consenso para reemplazar la Ley de Educación Federal N° 24.149, de la época del presidente Menem, por la LEN. En los tres casos, el cambio fue impulsado por el Poder Ejecutivo Nacional (Nosiglia, 2007).

Entre las múltiples reformas que introduce la nueva LEN, una de las más destacadas es la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Específicamente, el artículo 73 de la LEN detalla los fines de la política de formación docente y el N° 76 enumera las funciones de dicho instituto.

Dentro de los objetivos de la formación docente, se establecen, entre otros, el de desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley, incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares y ofrecer diversidad de propuestas y

dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza (LEN, Artículo N°73).

Por su parte, como hemos mencionado, el artículo 76 refiere al INFOD el cual será responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo, coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua, impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación, entre otras cuestiones.

Estas modificaciones ya habían sido discutidas previamente en la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, coordinada por Juan Carlos Tedesco (Nosiglia, 2007), que luego se convertiría en viceministro y, finalmente, ministro de educación.

Además de la LEN y las leyes del sistema educativo en general, la formación docente está regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES), que data de 1995, es decir, fue sancionada bajo la presidencia de Carlos Menem, desde entonces, no ha habido serios intentos de reemplazarla.

La LES abarca al conjunto del sistema de educación superior, es decir, “las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados y los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada” (Art.1, LES).

En el artículo 2 de la LES se especifica el financiamiento y la administración de unos y otros: mientras que en el caso de las universidades el financiamiento, supervisión y fiscalización lo realiza Nación, en el caso de los institutos de formación superior (estatal y privada) los responsables son las provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires. Aquí se marca una primera diferencia entre los programas docentes que puedan gestionarse de las universidades y aquellos gestionados por institutos de formación docente. Esta diferenciación es central puesto que revela que nuestras unidades de análisis, los institutos de formación docente, responden a las provincias (en nuestro caso, a la provincia de Buenos Aires).

Este nivel de descentralización se acentúa con las especificaciones que da el artículo 15, referido a la educación superior no universitaria. En él, se establece que las jurisdicciones (es decir, las provincias y la ciudad de Buenos Aires) deberán, entre otras cuestiones, estructurar los estudios en base a una organización curricular flexible, tender a ampliar el margen de autonomía de las instituciones y desarrollar modalidades de evaluación institucional.

En síntesis, como se ha observado, ni para financiamiento ni para las normativas específicas (currículo o designaciones, por ejemplo) los institutos dependen de modo alguno de Nación, lo que hace que el rol del Poder Ejecutivo central pierda fuerza respecto de las jurisdicciones/ provincias. Esto impactará, como se verá, en el papel que jugará el Ministerio de Educación Nacional y los dispositivos de evaluación promovidos desde allí, los cuales –si bien se implementaron con lineamientos y criterios acordados federalmente– gozaron de escasa legitimidad en los institutos.

5.1.2 Leyes nacionales sobre evaluación del sistema educativo

La Ley de Educación Nacional también marca lineamientos en relación a la evaluación del sistema educativo. En su Artículo 36, la LEN dispone que el Ministerio de Educación de la Nación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE), establecerá las políticas y criterios de evaluación relativos a los institutos de formación superior dependientes de las provincias y la ciudad de Buenos Aires.

En su Capítulo III (artículos 94, 95, 96 y 97), Ley Nacional de Educación se refiere específicamente a la cuestión de la evaluación. El Artículo 94 habla de la responsabilidad principal de la política de información y evaluación continua del sistema educativo, con el objetivo de tomar decisiones conducentes a la mejora, es del Ministerio de Educación de la Nación. Por su parte, el Art. 95° de la LEN define los elementos que son objeto de la evaluación: “Son objeto de evaluación las principales variables del funcionamiento del sistema, tales como (...) la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación”.

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

“ARTÍCULO 96.- La política de información y evaluación se concertará en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica del sistema educativo, verificando la concordancia con las necesidades de su propia comunidad en la búsqueda de la igualdad educativa y la mejora de la calidad. Asimismo, apoyará y facilitará la autoevaluación de las unidades educativas con la participación de los/as docentes y otros/as integrantes de la comunidad educativa”.

El Artículo 96, como se ve, es elocuente respecto una característica clave del sistema: el federalismo. Una vez más, la ley enumera algunos principios, pero refiere a las jurisdicciones al momento de instrumentar políticas concretas. También es importante subrayar que en un artículo de una ley nacional quede plasmado el fomento a la autoevaluación y acciones de evaluación participativas.

Acaso el artículo clave de la Ley es el N° 97, que dispone la confidencialidad de los datos. Sin dudas, es este artículo el que hay despertado debates y posiciones encontradas tanto en los gobiernos como en la oposición:

“ARTÍCULO 97.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las jurisdicciones educativas harán públicos los datos e indicadores que contribuyan a facilitar la transparencia, la buena gestión de la educación y la investigación educativa. La política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización, en el marco de la legislación vigente en la materia”.

Mientras que un grupo de personas defiende la idea de anonimato, basándose en el hecho de que la identificación de las escuelas y los estudiantes puede conducir a su estigmatización, quienes están de la vereda de enfrente sostienen que el objetivo del artículo 97 es restarle transparencia al sistema. Por un lado, entonces, están las visiones de corte más sociológico, que parten de que el acceso a la información es, empíricamente, desigual: lograrán hacer uso de los datos quienes ya tienen acceso a mejor información e incluso a una educación de mejor calidad; quienes tienen menos recursos simbólicos para apropiarse de la información y hacer reclamos en donde corresponde (porque, claramente, un riesgo es que los reclamos puedan recaer en los directivos y docentes), tienen en general menos opciones de elegir. En el mejor de los casos, si una familia obtiene información sobre la escuela de su hijo y los resultados no son buenos: ¿qué alternativas puede tener, si es la única escuela del barrio y no puede, por ejemplo, pagar un transporte hasta otra escuela?

Esta visión es enfrentada por otra de corte más institucional: de acuerdo con esta postura, Argentina cuenta con una Ley de Acceso a la Información Pública que establece que cualquier ciudadano tiene acceso a la información pública. Negar información que permita detectar qué escuelas están fallando, dicen quienes abogan por esta visión, es violar esta ley. Siempre mayor

información se traducirá en mayor transparencia y en mayores posibilidades de operar sobre los problemas.

Esta cuestión es central en el debate argentino porque conduce a entender el conjunto de las políticas implementadas. En primer lugar, tanto en educación básica (con el Operativo Nacional de Evaluación, primero, y luego con el dispositivo Aprender) como en formación docente (a través de Enseñar), en cumplimiento con la ley, se implementaron evaluaciones de carácter anónimo. A partir de 2015, con las devoluciones de reportes a las escuelas, cada director y docente pudo acceder a la información de sus estudiantes, pero –también en cumplimiento de la ley– no estaba obligado a compartirla. Los informes que se hicieron a nivel nacional y jurisdiccional proveían datos a nivel agregado.

En segundo lugar, y específicamente vinculado con la formación docente, este debate pone de manifiesto la dificultad eventual de implementar algún mecanismo de evaluación nominalizado, como pueden ser las observaciones de clase o el método del valor agregado. Más allá de lo estipulado por la ley, existe una tradición cultural que difícilmente pueda revertirse. Esto hace que parezca sensato, en caso de que a futuro se vuelvan a diseñar políticas evaluativas, partir de la idea de que, incluso en la evaluación de docentes o aspirantes a la docencia, el artículo 97 tiene una carga valorativa muy importante.

5.1.3 Normas de la provincia de Buenos Aires para el nivel superior

La Ley (provincial) de Educación N° 13.688, sancionada en 2007, regula el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. En su artículo 30, se establece que el nivel superior tiene por finalidad la formación de grado y continua tanto docente como técnica.

Un punto interesante de la normativa es que instituye la creación del Consejo Provincial de Educación Superior, “integrado en forma ad honorem por representantes de los Directores de Institutos Superiores y Unidades Académicas, representantes de los docentes, los no docentes y de los estudiantes” (Artículo 30). Dicho Consejo es responsable de asesorar en la definición de las políticas integrales de formación de grado, formación continua, investigación y extensión en las instituciones del nivel, participar en el planeamiento estratégico y propiciar la articulación del nivel con otros niveles y jurisdicciones.

Entre las numerosas funciones que corresponden al nivel, es menester destacar (a diferencia de lo que ocurre en el ámbito nacional) el desarrollo de capacidades y conocimientos necesarios para el trabajo docente y el otorgamiento de títulos docentes en los diferentes niveles y modalidades del sistema. Son las provincias y la ciudad de Buenos Aires las que se arrogan esa prerrogativa.

Además de la ley general para el conjunto del sistema, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia había aprobado previamente, en 2005, un “Reglamento Marco para los Institutos de Educación Superior no Universitaria, de Formación Docente, Técnica y Artística” (Resolución N° 2383), reemplazando con él la resolución de 1969. En dicho reglamento, se establece como uno de los fines de la educación superior la formación de docentes, técnicos y artistas “que se caractericen por solidez de su formación epistemológica, la actualización de sus conocimientos y su compromiso con la sociedad de la que forman parte” y formar para el ejercicio de la docencia (Artículo N° 2).

El Reglamento Marco también define cómo estarán compuestos los equipos de conducción de los institutos. En su artículo 7, establece que el director, el vicedirector y el regente son las autoridades institucionales, aunque el equipo también está integrado por el secretario y los jefes de área.

Un punto del Reglamento que es relevante para esta tesis (como potencial espacio para el uso de evidencia) es la mención al Proyecto Educativo Institucional (PEI). En la norma, se establece que cada instituto deberá formular su PEI como marco de referencia de todo lo que la institución hace y propone. El PEI debe contemplar las dimensiones pedagógico-didácticas, comunitarias y organizacional-administrativas, debe ser construido de manera participativa, orientar las acciones y proyectos específicos que se implementen, y ser evaluado de manera permanente (Artículo N° 39).

El espíritu federal de las normas nacionales y la vocación expansiva de las normas provinciales no dejan dudas respecto del rol que la jurisdicción juega para los institutos de formación superior (docente, en este caso). No es sorprendente que, para tanto para directivos como docentes, las iniciativas promovidas por Nación parezcan lejanas e incluso ilegítimas.

Si bien, como se verá, en las entrevistas con las autoridades de los institutos tiende a haber una crítica a las políticas que ponen en segundo lugar al contexto (al menos, desde su perspectiva; esto también lo relacionan con los análisis más cualitativos, por los que tienden a tener una preferencia), es importante tener en cuenta que también el marco institucional juega un rol fundamental. Como se verá, esto tiene consecuencias en la legitimidad que le otorgan al Ministerio de Educación nacional y a las iniciativas que éste promueve.

5.2 Marco curricular para la formación docente

En noviembre de 2007, durante la primera presidencia de Cristina Fernández de Kirchner y la gestión del Ministro de Educación Nacional Juan Carlos Tedesco, el CFE, aprobó la resolución 24/07, “Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial”, que sirvió

como orientación para la política curricular nacional y jurisdiccional durante los once años posteriores, hasta la sanción del nuevo Marco Referencial, y en particular constituyó un insumo clave para guiar la elaboración de los instrumentos de evaluación surgidos en 2017.

La Res. 24/07 parte del reconocimiento de que la Argentina está frente a un sistema altamente fragmentado y desigual. Si bien la función regulatoria le cabe al INFoD, se promueve la revisión periódica del documento, con el fin de adaptarlo a los cambios que se den en la sociedad. Del mismo modo que el nuevo Marco Referencial (Res. 337/18) no buscó convertirse en una propuesta fundacional, como se verá más adelante, la Res. 24/07 se alimenta de consensos previos y en propuestas emergidas a lo largo del territorio.

Uno de los puntos fundamentales del documento es la concepción que realiza de la formación docente inicial. Se plantea que la formación de los docentes es un proceso continuo, de toda la vida; sin embargo, la formación inicial tiene un peso sustantivo, ya que genera las bases para la intervención estratégica (política, sociocultural y pedagógica), en las escuelas y en las aulas.

Los Lineamientos Nacionales Curriculares para la Formación Docente Inicial enmarcan y anticipan los niveles de concreción curricular inmediatos (en la jurisdicción y en la institución, sea ésta un instituto de formación docente o una universidad). Para ello, se detallan las responsabilidades de cada uno: en tanto la nación define el marco, principios y formas de organización, las jurisdicciones tienen el deber de desarrollar propuestas curriculares pertinentes y culturalmente relevantes para su territorio. Aprovechando sus capacidades técnicas y conocimiento específico del contexto, el instituto es responsable de delinear proyectos educativos acordes a su comunidad. En los casos en que las universidades sean responsables de formar docentes para los niveles inicial, primario y secundario, también deberán ajustarse a los mencionados lineamientos.

En síntesis, la Res. 24/07 buscaba ofrecer una guía más general para adaptación al contexto de cada uno de los diseños curriculares jurisdiccionales. Como se verá más adelante, este nivel de generalidad dificultó la elaboración de un instrumento de evaluación que fuera lo suficientemente acorde a cada una de las carreras, niveles y contextos evaluados.

En 2012, y con el objetivo de materializar las disposiciones de la Ley, el Consejo Federal de Educación aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Res. CFE 167/12 y 188/12, que tiene un apartado específico dedicado a la “Evaluación Integral de la formación docente”. En el mismo, se establece que su objetivo es “consolidar un sistema permanente de seguimiento y evaluación interna y externa de las políticas del sistema formador, sus instituciones, carreras y actores”.

Hernán (2019) sintetiza las principales características del planeamiento de la formación docente en el periodo 2003-2015, es decir, durante los doce años de kirchnerismo. Según la autora, en dicho periodo, el planeamiento estuvo organizado en dos etapas (una primera de creación de leyes y organismos, y una segunda, de elaboración de planes nacionales). Asimismo, mientras que en los noventa las reformas respondían a un principio de urgencia, en este periodo el planeamiento estuvo basado en la identificación y descripción de los problemas (es insoslayable la influencia de quien dirigiera la Comisión sobre Formación Docente y que luego sería viceministro y ministro, Juan Carlos Tedesco. Tedesco había sido quien fundó en Argentina el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO, convirtiéndose en su primer director). Finalmente, el planeamiento, sostiene Hernán, tuvo una función centralizadora pero la organización de la planificación se realizó desde diferentes planos y niveles (se definen claros roles de las provincias y de las instituciones) (Hernán, 2019).

En febrero de 2016, el nuevo gobierno nacional impulsa el Plan Nacional de Educación “Argentina Enseña y Aprende”, sancionado por unanimidad por el CFE (Res. 285/16) en febrero de 2016, es decir, dos meses después de asumido el presidente Macri. En él, se dispone que los ejes centrales de la política educativa nacional serán:

- (1) El aprendizaje y los saberes fundamentales;
- (2) La formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad;
- (3) Planificación y gestión educativa;
- (4) Comunidad educativa integrada.

Dentro del punto sobre formación docente, se detalla la “formación inicial y continua, condiciones propicias para el desarrollo profesional docente y acompañamiento para el fortalecimiento de la enseñanza” (Res. 285/16, p.5). A su vez, se definieron tres ejes transversales: (1) Innovación y tecnología; (2) Políticas de contexto; (3) Evaluación e información. En este último punto, se hace hincapié en que la información será puesta al servicio del uso de la comunidad educativa en pos de la mejora (diferenciándose así de las evaluaciones punitivas o asociadas a incentivos). Partiendo de que los docentes tienen un rol irremplazable, el documento propone estructurar el sistema formador en torno a cuatro principios: (i) la justicia educativa; (ii) la valoración de la/os docentes; (iii) la centralidad de la práctica; y (iv) la valoración social y cultural de la docencia en la sociedad. En lo que respecta a la formación de los docentes, se establece como prioritario “formar nueva/os docentes con saberes y capacidades específicos para garantizar procesos de enseñanza que promuevan aprendizajes de calidad y la inclusión de lo/as estudiantes” (Res.285/16, p.16).

En paralelo, se desarrolló un nuevo Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, tomando como antecedentes resoluciones previas del CFE (24/07; 285/16 y 286/16). De acuerdo con este documento, la visión que orienta al Estado nacional en la mejora de la calidad de la formación inicial es “que todos los nuevos docentes cuenten con los conocimientos las capacidades y las actitudes fundamentales para garantizar los aprendizajes prioritarios y la inclusión de todos los estudiantes” (Plan Nacional de Formación Docente, 2017, p.7). Una de las medidas que se dispone para ello es consensuar *marcos referenciales* sobre los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados de la formación docente. Esto es un detalle importante, ya que implica que para el momento de la realización de los dispositivos de evaluación no existía tal marco de referencia, que es punto de partida en cualquier evaluación.

Otra de las medidas relevantes para este estudio es la profundización de los instrumentos existentes de evaluación integral del sistema formador (que incluye institutos superiores de formación docente y universidades). Específicamente, el punto “Fortalecimiento de los procesos de evaluación y seguimiento de la formación docente” establece que “a partir de los marcos referenciales propuestos (...), se llevará a cabo una evaluación diagnóstica integral muestral de los estudiantes y censal de los egresados de la formación docente, a desarrollarse en colaboración con la Secretaría de Evaluación Educativa, para generar y optimizar dispositivos de mejora de la formación inicial y de acompañamiento a los docentes noveles. Por otro lado, continuarán implementándose instancias periódicas de evaluación del desarrollo curricular, es decir, de análisis de los procesos de implementación de los nuevos diseños curriculares en las instituciones formadoras”.

Para concretizar lo dispuesto en el nuevo Plan Nacional de Formación Docente, el INFoD trabajó en un proceso consultivo junto a la Mesa de Educación Superior de los ministerios de educación jurisdiccionales, a través de consultas específicas sobre competencias profesionales docentes, y presentó al CFE para su sanción una propuesta de “Marco Referencial para las Capacidades Profesionales para la Formación Docente Inicial”, finalmente aprobado por Resolución 337/18 (Consejo Federal de Educación, 2018). Este documento se define como “la política curricular de carácter normativo”, que complementa los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial (CFE 24/07) y los diseños curriculares de cada jurisdicción.

De acuerdo a lo postulado, este documento surge como necesidad de recoger y unificar concepciones acerca de las capacidades que priorizan cada uno de los diseños curriculares jurisdiccionales, así como las escuelas pedagógicas que subyacen a ellos. En este documento, se define como capacidades profesionales docentes a aquellas:

“construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas –además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas– para llevar adelante la tarea de enseñar, promover aprendizajes de una manera adecuada y eficaz, así como resolver problemas característicos de la docencia. Las mismas están asociadas con ciertas funciones y tareas de la profesión docente –en términos individuales o como parte de un equipo institucional–. Las capacidades profesionales no se desarrollan de modo espontáneo, sino que requieren de un largo proceso de construcción que comienza con la formación inicial y se consolida a posteriori, en el puesto de trabajo, a partir de la socialización profesional, las experiencias de formación continua y el acompañamiento de los directivos y los colegas más experimentados. El sistema formador debe garantizar al menos un primer nivel de apropiación, indispensable para que los egresados estén en condiciones de afrontar sus primeras experiencias laborales de una manera adecuada (...)”.

Consejo Federal de Educación, 337/2018

Como puede observarse, en este nuevo marco curricular se sostiene que estas capacidades no surgen espontáneamente, sino que comienzan su desarrollo durante la formación inicial y se consolidan durante el ejercicio de la profesión, lo que haría suponer que a futuro el Ministerio pueda llegar a decidir implementar evaluaciones sobre el desempeño de los docentes en ejercicio. Haciendo hincapié en la importancia de todas las unidades curriculares, se da especial relevancia a la etapa de las prácticas y primeras experiencias laborales, demostrado en otros trabajos como aspectos fundamentales de la formación en países más avanzados (Zacarias & Guevara, 2016).

En dicho documento, se definieron las siguientes capacidades generales:

- dominar los saberes a enseñar;
- actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes;
- dirigir la enseñanza y gestionar la clase;
- intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo grupal;
- intervenir en el escenario institucional y comunitario;
- comprometerse con el propio proceso formativo.

En síntesis, los últimos quince años fueron intensos en materia regulatoria para la formación docente. A través de distintos instrumentos, se buscó –en línea con la reivindicación del rol docente a nivel mundial– repensar y jerarquizar la función del maestro y profesor, visibilizándolo en la agenda pública. Es desde este marco que se construyeron tanto la política evaluativa como el diálogo con los actores en torno del uso de información.

5.3 El contexto de la educación superior y de la formación docente en Argentina

La tradición “normalista” en Argentina, es decir, la formación organizada de docentes para satisfacer al sistema comenzó durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento; es entre 1870 y 1885 que se crea una escuela normal en cada provincia del país. Es también a mediados de los 80’s que surgen planes alternativos a los tradicionales, que se concebían como diferentes a los típicamente secundarios o universitarios: se comenzaba a pensar que la formación docente tenía características propias. Así, pues, en 1886 se creó el primer profesorado para maestras jardineras, en 1887 se crearon los profesorados normales y en 1903 se creó el Seminario Pedagógico, con el objetivo de formar profesores para el nivel medio. En paralelo, se fueron agregando otras carreras y profesorados, siendo emblemáticos el Instituto Nacional del Profesorado “Joaquín V. González” (en la capital) y la Escuela Normal de Paraná. Esta configuración del sistema se mantuvo hasta la década del 60.

A partir de 1969, las carreras que se dictaban en escuelas normales pasaron a dictarse en el nivel terciario. El nacimiento formal de los institutos de formación docente remite a 1970, que funcionarían en las viejas escuelas normales y en los institutos de profesorado secundario (Res. N° 2321/70) (Cámpoli, 2004).

Justamente, la primera gran expansión de la oferta de educación superior en Argentina se dio en la década del sesenta, como respuesta a la creciente demanda de acceso. En particular, la educación superior no universitaria contribuye al desarrollo cuando, en 1969, la formación docente pasa de ser regulada y administrada por el nivel medio (Escuelas Normales) al nivel superior (universidades y, sobre todo, institutos superiores).

La Ley de Educación Superior, sancionada a mediados de los noventa, dio lugar a un nuevo fenómeno expansivo. En la actualidad, la tasa bruta de escolarización en educación en Argentina (lo que abarca también las cifras del sistema universitario) es de 57,8%. Si uno analiza la tendencia de los últimos diez años (2007-2016), se observa un leve y constante incremento en los nuevos inscriptos (35%) y aún mayor en la cantidad de egresados (44%).

Se ha señalado que en la formación docente argentina es el resultado de la convergencia de tres tradiciones. En primer lugar, una tradición normalista, con carácter “prescriptivo-

moralizador”, en donde la labor del maestro es vista como “apostolado”. En segundo lugar, una tradición técnica, que enfatiza el desarrollo de conocimientos prácticos (en contraposición a los teóricos). Y, en tercer lugar, una tradición académica, en donde importaba sobre todo la formación disciplinar, en detrimento de la formación pedagógica (de arraigo fuerte en las universidades). La percepción es que el resultado de este proceso es la convivencia de programas de formación con calidad diferenciada (Aguerrondo, 1998).

En Argentina, como hemos mencionado, la gran mayoría de los programas de formación docente son ofrecidos por los institutos de formación docente. Si bien existen algunos casos, es menos común encontrar carreras docentes ofrecidas por las universidades (Denise Vaillant, 2013). Por esa razón, las principales políticas de formación docente han tenido como actores principales a los institutos, y es por ello que esta investigación también se centra en ellos.

Como hemos visto, la configuración del sistema formador tuvo un hito fundamental en 2007, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), que nació como producto del análisis que especialistas (convocados por pedido del presidente Kirchner en 2005) hicieron sobre los institutos formadores de docentes de entonces. Las conclusiones a las que llegaron fueron que los problemas principales eran la baja consolidación de la identidad profesional docente, la misma organización de gobierno para áreas secundaria y superior en varias jurisdicciones, una desarticulación en la gobernanza del sector, una fragmentación federal en lo curricular y débil planificación e inadecuada formación continua (Marano, 2014).

Dado que tanto la educación básica como la rendición de cuentas en el caso de los institutos de formación docente quedaron, fundamentalmente, en manos de las provincias (o jurisdicciones), son éstas las que pueden decidir aperturas o cierre de instituciones y carreras, precisar currículos (a pesar de que existan lineamientos o estándares nacionales), nombrar al personal y entregar certificados. El Estado debe resguardar la calidad, resguardar la cantidad, institucionalizar la necesidad y la oferta del desarrollo profesional permanente, e implementar una carrera docente que apoye una educación de calidad (Aguerrondo, 2002).

A pesar de su centralidad en la formación de maestros y profesores, el sistema de formación docente enfrenta algunos desafíos que han sido abordados por distintos académicos (Aguerrondo & Vezub, 2011a; María Cristina Davini, 2015; Mezzadra & Veleda, 2014; Denise Vaillant, 2019).

Aguerrondo & Vezub (2011) sostienen, por ejemplo, que una de las principales características de los institutos de formación docente en el país es su secundarización, es decir, se mueven en el nivel superior (al que pertenecen) pero tienen fuertes rasgos asociados con la escuela secundaria (por ejemplo, en cuanto a su organización institucional, curricular y tamaño).

De acuerdo con las autoras, algunos rasgos de los institutos no se condicen con el nivel de profesionalización esperado para el nivel superior. Mencionan, por ejemplo, la alta proporción de formadores que ingresaron a los institutos por contactos personales, la baja autonomía de los equipos de conducción respecto de sus respectivos ministerios, el insuficiente énfasis en lo académico, la baja importancia que las autoridades le asignan a estas instituciones y el bajo nivel de los estudios docentes. Otros de los desafíos encontrados son la endogamia interna y externa (formadores que cursaron su educación en el mismo instituto y escasa accesibilidad a publicaciones e investigaciones producidas externamente) y la baja planificación en la oferta de carreras. También se observó una baja especialización de las instituciones: la mayoría dicta múltiples carreras, a diferencia de lo que fue el origen del sistema formador en Argentina en donde, mientras que por un lado convergían quienes aspiraban a ser maestros de primaria, en un espacio paralelo se sucedía la formación de quienes enseñarían en el nivel secundario.

El liderazgo directivo en los institutos de formación docente ha sido un tema poco tratado por la literatura. Aguerro & Vezub (2011) hallaron que la falta de lineamientos pedagógicos y de acciones institucionales por parte del equipo de conducción es más bien la norma en estas instituciones, lo que se manifiesta tanto en aspectos organizacionales como en aspectos curriculares.

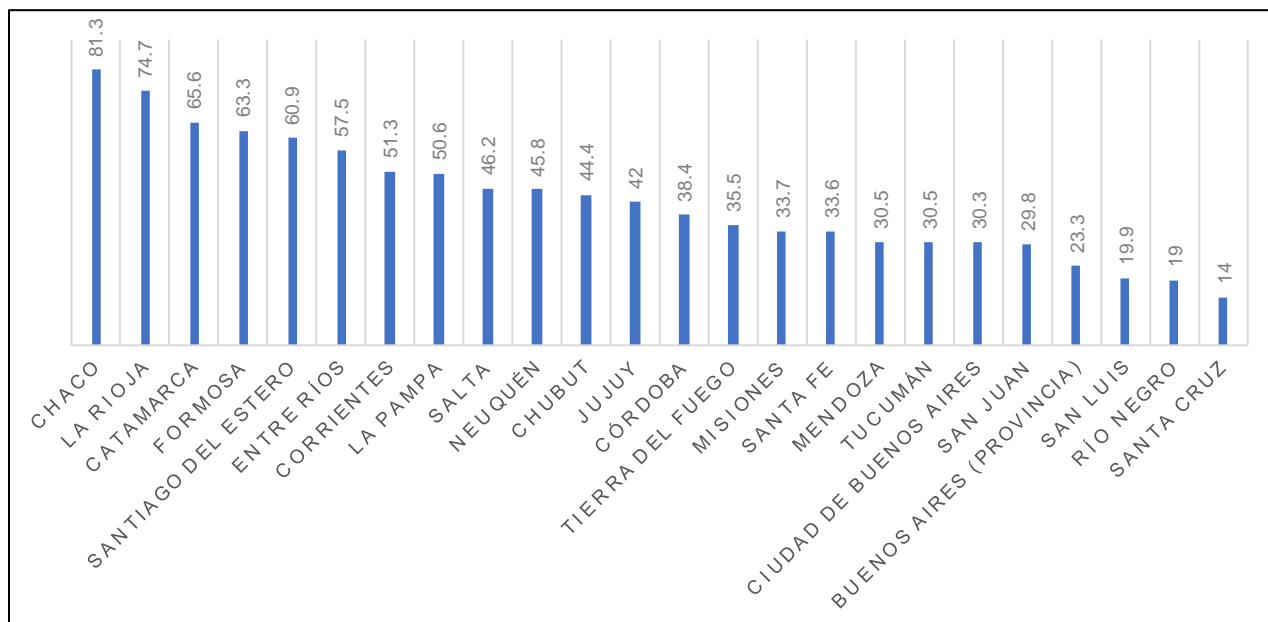
Mezzadra & Veeda (2014) identificaron cuatro “nudos problemáticos” en la formación docente inicial: (1) el sistema, (2) las instituciones y los formadores, (3) el currículum y (4) la relación con las escuelas.

Respecto del primer nudo, las autoras hablan de un sistema sobredimensionado y fragmentado: reorganizar la oferta docente implica modificar su cantidad, tamaño, ubicación, programas. Es menester apuntar que la formación docente abarca alrededor de 1.500 instituciones, en donde conviven distintos tipos de organizaciones. Para las 23 provincias y ciudad de Buenos Aires que conforman el país, existen 1408 institutos de formación docente (2018) y, además, 61 universidades con oferta de formación docente. De acuerdo a los cálculos realizados por las autoras, esto equivale a alrededor de 32 institutos por cada millón de habitantes mientras que en Chile y México es 4; Colombia 2,3; Estados Unidos, 3,6; y Francia, 0,5 (Mezzadra & Veeda, 2014).

La tendencia de los últimos diez años al respecto acentúa la preocupación: en todas las jurisdicciones, se dio un aumento de la oferta formativa tanto estatal como privada, sin necesariamente responder a un proceso de planificación previo. Un caso extremo es, por ejemplo, el de la provincia de Chaco en donde la cantidad de programas pasó de 39 en 2009 a 97 en 2018, lo que implica un incremento del 148,7%. En particular, en esta provincia la oferta

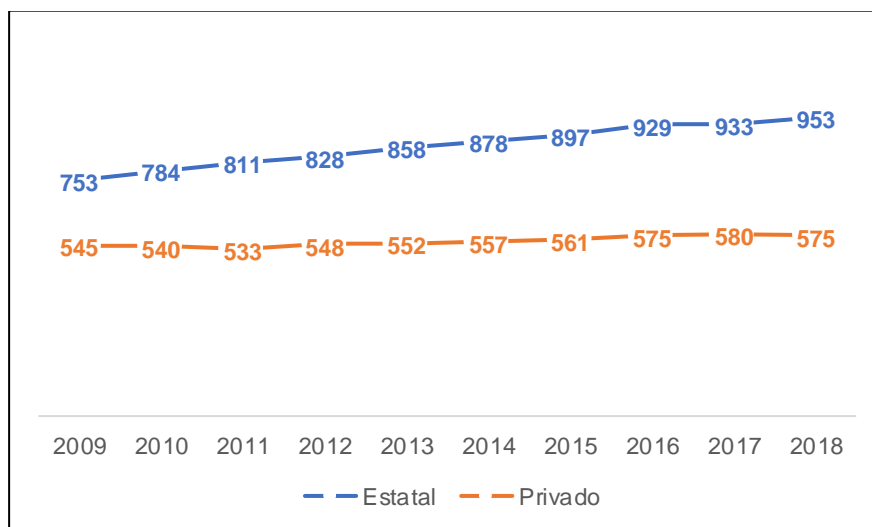
de programas por parte del sector privado se incrementó en un 283,3% (Observatorio Argentinos por la Educación, 2019).

Gráfico 2. Unidades de servicio de formación docente por cada millón de habitantes, según jurisdicción. 2018.



Fuente: Observatorio Argentinos por la Educación, 2019, p.3.

Gráfico 3. Cantidades de unidades de servicio de formación docente, según tipo de gestión. 2009-2018. Total nacional



Fuente: Observatorio Argentinos por la Educación, 2019, p.4.

Un débil marco normativo y gubernamental es otro de los desafíos a los que se enfrenta el sistema. Muchas de las direcciones de nivel superior de las provincias no cuentan con equipos técnicos lo suficientemente preparados, y además la articulación con los programas del nivel universitario es baja.

El segundo nudo problemático identificado por las autoras coincide con lo que Aguerrondo y Vezub mencionaban en 2011: el contexto institucional. Referida a este tema, los problemas centrales son la insuficiente formación de los formadores, así como las limitaciones institucionales como el poco tiempo para la planificación de las clases (no cuentan con horas pagadas para ello) y el hecho de no contar con un edificio propio (la mayoría de los institutos comparten instalaciones con escuelas). Además, a diferencia del docente universitario, los docentes de los institutos de formación docente no cuentan con horas que pueden dedicar a la investigación (Denise Vaillant, 2019).

El tercer nudo mencionado es la política curricular, en el que se observan desafíos (con variación entre las jurisdicciones) en cuanto a la formación general, la formación pedagógica y la práctica profesional. Sin embargo, es importante señalar que, como se vio anteriormente, se avanzó en la sanción de Lineamientos Curriculares para la Formación Docente (Res. 24/07/ y en 2015 en Consejo Federal de Educación aprobó el “Marco Referencial para las Capacidades Profesionales para la Formación Docente Inicial”, que orientan la formación docente en todo el territorio nacional. En la mayoría de las jurisdicciones, también se avanzó con la reforma de los diseños curriculares de las carreras.

Finalmente, el último punto analizado es el vínculo con las escuelas. En general, los problemas identificados se relacionan con la baja institucionalización de los vínculos (süpeditados a relaciones personales entre los docentes) y el poco aprovechamiento como instancia de aprendizaje (Mezzadra & Velede, 2014). En general, el divorcio entre la teoría y la práctica es algo que interpela al sistema en la mayoría de los países latinoamericanos (Denise Vaillant, 2019).

Pero, ¿quiénes son los estudiantes que se forman en dicho sistema? ¿De cuántos futuros docentes estamos hablando? ¿Qué perfil tienen? De acuerdo con el Anuario Estadístico Educativo de 2018, en ese año había 581.523 estudiantes de docencia en todo el país, el 70% de los cuales eran mujeres. Casi un 30% del total de esos estudiantes se concentraba en la provincia de Buenos Aires, y más de la mitad en el conurbano. Ese año se graduaron 56.122 estudiantes (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

Tabla 11. *Estudiantes de formación docente, según jurisdicción. 2018.*

División político-territorial	Estudiantes	Egresados
Total País	581.523	56.122
Ciudad de Buenos Aires	41.372	4.837
Buenos Aires	160.523	15.264
Conurbano	89.417	7.038
Buenos Aires Resto	71.106	8.226
Catamarca	12.791	958
Córdoba	35.998	4.505
Corrientes	25.279	2.451
Chaco	47.051	3.716
Chubut	8.473	551
Entre Ríos	19.079	1.737
Formosa	11.885	941
Jujuy	13.204	1.418
La Pampa	5.023	502
La Rioja	8.325	853
Mendoza	22.161	2.277
Misiones	18.005	3.054
Neuquén	12.953	854
Río Negro	9.876	678
Salta	29.834	2.178
San Juan	8.542	732
San Luis	6.101	682
Santa Cruz	2.058	254
Santa Fe	38.935	3.056
Santiago del Estero	22.715	1.956
Tucumán	19.123	2.547
Tierra del Fuego	2.217	121

Fuente: Ministerio de Educación de la Nación, 2019. Anuario Estadístico Educativo 2018.

Un tema recurrente señalado por la literatura es el perfil de los aspirantes a docencia. Allí donde no hay políticas de reclutamiento selectivas (como en el caso de Argentina), la profesión docente termina siendo elegida por jóvenes que consideran que la docencia es su única alternativa (no hay oferta en la zona o es la única carrera que puede ofrecerles un salario y empleo relativamente estables). En general, esta población es también aquella que tiene los desempeños más bajos en los exámenes internacionales (OREALC/ UNESCO Santiago, 2013; Tedesco, 2001).

5.4 El contexto sociopolítico de la provincia de Buenos Aires

Para entender la aceptación y el rechazo que las políticas educativas (y, específicamente, las evaluativas y de uso de la información) han sufrido en la provincia de Buenos Aires durante los gobiernos kirchneristas y macrista, es necesario hacer un breve recorrido por la historia de los conflictos docentes en dicha jurisdicción, en los cuales los sindicatos tuvieron participación.

La configuración de los gremios varía en las jurisdicciones del país. En la provincia de Buenos Aires, actúan principalmente dos organizaciones sindicales: por un lado, SUTEBA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires) y, por el otro, la FEB (Federación de Educadores Bonaerenses). Mientras que SUTEBA es la organización base de CTERA¹⁵ (el principal sindicato docente a nivel nacional), la FEB tendió a diferenciarse en la relación con las diferentes gestiones de gobierno.

Durante los doce años de kirchnerismo que se sucedieron entre 2003 y 2015, tanto en Nación como en la provincia de Buenos Aires, el sindicalismo tendió a mostrarse conciliador con el gobierno, lo cual se explica por varias razones históricas, políticas y económicas.

En primer lugar, durante la última dictadura militar (1976-1983), CTERA había sufrido, entre sus dirigentes, secuestros, asesinatos y exilios, además de haberse visto intervenida. Posteriormente, durante los 90s, se mostró fuertemente opositora a las reformas estructurales del sistema educativo, de corte neoliberal (recortes presupuestarios y transferencias a las provincias); un emblema de aquella lucha fue el establecimiento de la Carpa Blanca en la Plaza del Congreso. En 2003, el gobierno kirchnerista llega al poder con un discurso francamente opositor tanto a la dictadura (destacándose por su política de derechos humanos) como a las políticas neoliberales de los 90s las cuales, en su discurso, habían conducido a la gran crisis política, económica, institucional y social de 2001.

En segundo lugar, no sólo el discurso rupturista de los Kirchner contribuyó a acercar a la CTERA: ciertamente, la política educativa del kirchnerismo fue favorable a los docentes. El primer acto de Néstor Kirchner al llegar a la presidencia fue ir a negociar la reapertura de clases en la provincia de Entre Ríos. Se sancionaron tres leyes clave: la Ley de Educación Técnica Profesional (que buscaba recuperar la formación técnica), la Ley de Financiamiento Educativo (que buscó, básicamente, garantizar un mínimo de 6% del PBI como gasto en educación, lo cual ponía a Argentina dentro de los estándares internacionales) y la Ley Nacional de Educación (que derogó la Ley Federal del menemismo y restituyó la estructura tradicional del sistema educativo). Fundamentalmente, a lo largo de todo el periodo, se negociaron mejores condiciones salariales

¹⁵ Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

para los docentes (mayor participación en la definición y mayor salario). Los sindicatos docentes fueron los principales interlocutores en temas de política educativa, en detrimento de los gobernadores (Perazza & Legarralde, 2007).

Si bien los docentes efectivamente se acercaron al oficialismo nacional y provincial, otras versiones señalan que, en la provincia de Buenos Aires, a pesar de que los salarios aumentaron un 30% en términos reales, el nivel de conflictividad docente provincial se mantuvo alto en comparación a lo que sucedía en contextos similares (Mulcahy, 2014).

El escenario cambió radicalmente con la llegada de Mauricio Macri a la presidencia y María Eugenia Vidal a la gobernación de la provincia de Buenos Aires, ambos en representación de la alianza Juntos por el Cambio. Si bien durante 2016 hubo cierta estabilidad, el contexto cambió en 2017, cuando el inicio de clases se vio extensamente postergado debido a una larga huelga nacional, con foco en la provincia de Buenos Aires. Además del incremento salarial, se pusieron en juego dos cuestiones claves: por un lado, no se hizo el llamado a la paritaria nacional (establecido por la Ley de Educación Nacional) que fijaría un piso mínimo en el salario; por el otro, en la provincia se inició una campaña convocando a ciudadanos como voluntarios para dar clases. Todo esto impactó fuertemente en el vínculo de los docentes con el gobierno (Santalla, 2018). Algunos autores mencionan que justamente la estrategia del gobierno fue provocar el desgaste de los sindicatos (Luque, 2017).

Esta clara diferencia de estrategias en las políticas educativas entre ambos gobiernos tuvo consecuencias directas en la percepción de las políticas evaluativas y de uso de la evaluación por parte de los docentes, de sus sindicatos y la comunidad educativa en general, en este caso en la provincia de Buenos Aires.

5.5 En síntesis

El objetivo de este apartado fue describir el marco normativo, curricular y sociopolítico de Argentina y la provincia de Buenos Aires en relación a la formación docente y a las políticas evaluativas y de uso de información en el sector.

Hemos visto que el sistema educativo argentino está regulado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) sancionada en 2006, siendo una de sus innovaciones más importantes la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). La formación superior tiene, a su vez, su propia ley –la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES), de 1995.

En conjunto, ambas normas establecen que ni en lo que hace a financiamiento ni a otras normativas específicas (currículo o designaciones, por ejemplo) los institutos dependen de la Nación, lo que hace que el rol del Poder Ejecutivo central pierda fuerza. A pesar de la existencia

del Instituto Nacional de Formación Docente (que ofrece instancias de formación, centraliza información, promueve la investigación en estos temas), el fuerte rol de las provincias impactará, como se verá, en el papel que jugará el Ministerio de Educación Nacional y los dispositivos de evaluación promovidos desde allí.

En relación a la evaluación del sistema educativo, la LEN dispone que el Ministerio de Educación de la Nación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE), establecerá las políticas y criterios de evaluación relativos a los institutos de formación superior dependientes de las provincias y la ciudad de Buenos Aires. El artículo clave de la Ley es el N° 97, que dispone la confidencialidad de los datos con el fin de no estigmatizar estudiantes o instituciones educativas.

A nivel provincial, la Ley de Educación N° 13.688 establece que el nivel superior tiene por finalidad la formación de grado y continua tanto docente como técnica. Además, respecto del otorgamiento de títulos docentes en los diferentes niveles y modalidades del sistema son las provincias y la ciudad de Buenos Aires las que se arrogan esa prerrogativa.

El espíritu federal de las normas nacionales y la vocación expansiva de las normas provinciales no dejan dudas respecto del rol que la jurisdicción juega para los institutos de formación superior (docente, en este caso). No es sorprendente que, para tanto para directivos como docentes, las iniciativas promovidas por Nación parezcan lejanas e incluso ilegítimas.

Para comprender en profundidad el campo de la investigación en curso, no sólo es relevante analizar el marco normativo, sino también el curricular para la formación docente. Durante el kirchnerismo (2003-2015), parecería que hubo una primera etapa destinada a la creación de leyes y organismos y una segunda destinada a la elaboración de planes nacionales (Hernán, 2019). En esta segunda etapa, se aprobaron los “Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial”, que sirvieron como orientación para la política curricular nacional y jurisdiccional durante los once años posteriores, y se puso en marcha el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016.

En febrero de 2016, el nuevo gobierno nacional liderado por el presidente Macri –asumido en diciembre de 2015– impulsó el Plan Nacional de Educación “Argentina Enseña y Aprende”, sancionado por unanimidad por el CFE. Años más tarde, el INFoD –luego de un proceso consultivo con las jurisdicciones– presentó el nuevo “Marco Referencial para las Capacidades Profesionales para la Formación Docente Inicial”, finalmente aprobado por Resolución 337/18 (Consejo Federal de Educación, 2018).

Este marco normativo y curricular se da en un contexto en el cual los institutos de formación docente presentan condiciones desafiantes, las cuales han sido sintetizadas por la

literatura: tienen fuertes rasgos asociados con la escuela secundaria, insuficiente énfasis en lo académico, bajo nivel de los estudios docentes, falta de lineamientos pedagógicos y de acciones institucionales por parte del equipo conducción (Aguerrondo & Vezub, 2011a; Davini, 2015; Mezzadra & Veleda, 2014; Vaillant, 2019). Dentro de ellos, es especialmente desafiante la provincia de Buenos Aires, que aloja al 30% del total de estudiantes de docencia del país, y la mitad de los cuales está concentrado en el conurbano (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

Más allá del marco normativo, curricular e institucional, es relevante también el contexto sociopolítico de la Argentina y en particular de la provincia de Buenos Aires durante el periodo en cuestión. A propósito, como hemos visto, el kirchnerismo y el macrismo tuvieron estrategias políticas diferenciadas, lo que impactó directamente en la percepción de las políticas evaluativas y el uso de información en la comunidad educativa. Esto se verá con nitidez en el capítulo de Resultados de esta investigación.

CAPÍTULO 6. LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y FOMENTO DEL USO DE INFORMACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ARGENTINA

Una vez descrita la infraestructura normativa y curricular, este capítulo tiene como objetivo describir las políticas de evaluación y fomento de uso de la información evaluativa en la formación docente implementadas en la Argentina en la última década. Los resultados de dichas políticas (reportes con resultados y la generación de nuevas prácticas) constituyen los insumos que son objeto de análisis en esta investigación. En consecuencia, examinar sus objetivos, contenidos y características generales es clave para tener una comprensión acabada de sus efectos en la micro-práctica institucional.

6.1 Antecedentes

Para comprender el bajo nivel de apropiación y uso de los resultados, así como la receptividad ambigua de los dispositivos de evaluación promovidos desde el Ministerio de Educación Nacional, es necesario conocer la escasa cultura de evaluación y uso de evidencia evaluativa que ha caracterizado al sistema educativo. De hecho, como veremos enseguida, la incorporación de un componente evaluativo al discurso educativo es más bien reciente, vinculado a las pruebas estandarizadas previstos en la legislación de las últimas décadas.

Argentina no ha tenido históricamente una política de evaluación estandarizada de sus docentes y/o de futuros docentes. Por el contrario, la norma prevé mecanismos de evaluación descentralizados, que son los que han estado en vigencia desde al menos 1958 para las escuelas de gestión estatal. De acuerdo con esta práctica, es el mismo director de escuela quien hace la evaluación con una periodicidad anual, pero la decisión final se toma a nivel central. El proceso ha sido calificado de punitivo y excesivamente burocratizado, lo que ha llevado a que, por un lado, las bajas calificaciones sean la excepción y, por el otro, a que no haya una instancia de devolución realmente profesional. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2018).

A pesar de que no ha habido previamente evaluaciones estandarizadas en el nivel superior docente, sucesivas normativas han intentado hacer algo al respecto. Un ejemplo es la Ley Federal de Educación, en los 90s, que estableció la necesidad de instaurar un sistema de evaluación nacional. Asimismo, se crea la CONEAU (Comisión Nación de Evaluación y Acreditación Universitaria), con el objetivo de acreditar carreras. Desde la perspectiva de esta ley, la evaluación aparecía más como un mecanismo de control y rendición de cuentas, que como un insumo para las políticas educativas y los actores del sistema (Alcaraz et al., 2005). Recordemos el postulado de Tenti Fanfani (2002), que afirmaba que la aparición de los sistemas

de evaluación se relacionaba con cierta desconfianza de los gobiernos y de la sociedad en su conjunto sobre los sistemas educativos. En esta etapa, parecía que la evaluación tenía más que ver con la implementación de un mecanismo de control que con ofrecer una oportunidad de aprendizaje.

En paralelo a la creación de la CONEAU y del establecimiento de un sistema nacional de evaluación (que, fundamentalmente, se aplicó a la educación primaria y secundaria), entre 1993 y 1995 se dio el proceso de transferencia a las provincias de los institutos de formación docente nacionales y viejas escuelas normales, en un contexto de enorme inequidad territorial. Además, mientras que algunas provincias no habían tenido hasta entonces institutos propios, otros (como es el caso de la provincia de Buenos Aires), tuvieron que iniciar un proceso de integración.

También en dicha década, como hemos visto, se sancionó la Ley de Educación Superior (aún vigente), que en su artículo 18 dispone la formación docente tiene que estar a cargo de los ISFD o de las universidades que tengan esos programas.

Finalmente, en 1996 y 1997 el Consejo Federal de Educación estableció que los institutos de formación docente deberían atravesar procesos de acreditación provinciales, lo cual era un requisito para que el Ministerio de Educación Nacional les diera validez a los títulos emitidos por ellos. También se les agregaron funciones de investigación y extensión (Alcaraz et al., 2005).

En paralelo, también se creó también la Red Federal de Formación Docente Continua. Para formar parte de esta Red, los institutos tenían que haber atravesado el proceso de acreditación. Para Aiello y Grandolfi, esto convertía a dicha evaluación en sumativa. A diferencia de las universidades, el Consejo Federal definió criterios para la evaluación de los institutos, los cuales quedaron sin capacidad de decisión al respecto (Aiello & Grandoli, 2014).

Es muy escasa la literatura que da cuenta de cómo esos procesos afectaron a los institutos de formación docente. Al respecto, el mencionado trabajo de Aiello y Grandoli afirman que, según la opinión de los protagonistas en la provincia y en la ciudad de Buenos Aires, el proceso fue centralizado y burocrático, y estaba muy marcado por el miedo al cierre de las instituciones. En la provincia de Buenos Aires particularmente, el dispositivo tuvo un fuerte sesgo hacia el control (Aiello & Grandoli, 2014).

Con la llegada de Néstor Kirchner al poder, se deja en claro el interés del gobierno por dejar atrás una década de conflicto con los gremios docentes (Hernán, 2019). Como hemos visto, uno de los hitos en esta área fue la creación del INFOD, como consecuencia del trabajo académico y político. Luego de un diagnóstico llevado a cabo por la pedagoga María Cristina Davini, se creó la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, dirigida por Juan Carlos Tedesco, de concertación entre distintos referentes. La Comisión planteó como

problemas principales: 1) fragmentación y segmentación de la oferta de formación y sus instituciones; 2) debilidad de regulación e importantes vacíos institucionales; 3) escaso desarrollo de la planificación y de sistemas de información para la toma de decisiones; 4) necesidad de fortalecer la organización institucional de la formación docente; 5) fragmentación operativa entre las instituciones de formación, las escuelas y los programas de desarrollo local; 6) necesidad de análisis y desarrollo pedagógico del currículum de la formación docente; 7) necesidad de fortalecimiento de las estructuras de gestión del área; 8) nivel de inversión y financiamiento del subsistema de formación docente (Res. N° 251/05 CFCyE).

Además, la nueva Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006, establecía la implementación de un sistema de evaluación para el conjunto del sistema educativo. Sin embargo, hubo que esperar varios años para que se concretizaran las disposiciones de la ley en lo concerniente a la formación de los docentes.

6.2 Periodo 2011-2015

Con el objetivo de cumplir con la LEN, en 2011, el Consejo Federal de Educación acordó una nueva resolución, en la que se establecieron estrategias de mejora para nivel educativo. En lo concerniente a la formación docente inicial, se dispuso “definir los aspectos conceptuales y criterios para una política nacional de evaluación de la formación y las prácticas docentes, de directivos y de supervisores...” (Res. CFE 134/11, Art.8°). La misma resolución subraya la importancia de **evaluar los diseños curriculares** y construir acuerdos para desarrollar una **evaluación integradora** que permita identificar capacidades y saberes sustantivos para el efectivo ejercicio de la docencia en los estudiantes de 2°, 3° y 4° año, monitorear el desarrollo curricular y las condiciones institucionales.

En 2012, en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, se fijó la política de “Evaluación Integral de la Formación Docente”, con el objetivo de “consolidar un sistema permanente de seguimiento y evaluación interna y externa de las políticas del sistema formador, sus instituciones, carreras y actores”, a través de cinco líneas de acción:

- Diseño federal de un sistema de evaluación de la formación docente;
- Instalación de mecanismos permanentes de evaluación participativa de los diseños curriculares y su implementación;
- Diseño e implementación de la evaluación integradora de los estudiantes de 2°, 3° y 4° año de la formación docente inicial;
- Diseño e implementación de procesos de evaluación institucional;

- Diseño e implementación de procesos de evaluación docente.

A su vez, se definió que la evaluación integral de la formación docente se implementaría en tres dimensiones: evaluación de las políticas nacionales y jurisdiccionales; evaluación de las condiciones institucionales y del desarrollo curricular; y evaluación de los profesores de la formación docente inicial y de los estudiantes de docencia.

En este marco, en 2013, con el propósito de hacer cumplir la LEN y los acuerdos previos del CFE, el Ministerio de Educación Nacional propició una evaluación de los institutos de formación docente “con el fin de obtener un diagnóstico que permitiera mejorar las políticas”. De acuerdo a documentos oficiales, los dispositivos y los procesos implementados en esas primeras evaluaciones se orientaron a desarrollar procesos de autoevaluación y co-formación entre los distintos actores involucrados, y tuvo un carácter exploratorio. No existe un informe nacional que reporte los resultados de dicho proceso, y –de acuerdo a relatos de las autoridades del INFoD– tampoco existen a la fecha reportes internos.

6.2.1 Evaluación Integral de la Formación Docente

La evaluación se centró en las carreras de nivel inicial y de nivel primario. Como dijimos anteriormente, tenía tres componentes: una evaluación de políticas, una evaluación institucional (curricular y de condiciones institucionales) y una evaluación de estudiante y profesores.

Tabla 12. Componentes de la Evaluación Integral de la Formación Docente.

Evaluación de políticas	Evaluación institucional	Evaluación de los actores
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel nacional. • Nivel jurisdiccional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones institucionales. • Desarrollo curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores. • Estudiantes.

Fuente: Instituto Nacional de Formación Docente, 2015, p. 15.

El objetivo de este dispositivo era triple: por un lado, obtener una mirada de los saberes y capacidades de los estudiantes de las carreras de Educación Inicial y Educación Primaria (futuros docentes); por el otro, generar información relevante para los actores y autoridades gubernamentales; por último, generar una instancia evaluativa participativa y formativa.

En el caso de los estudiantes, serían objeto de estudio aquellos que hubieran completado gran parte del trayecto formativo y que en el momento de la evaluación estuvieran cursando la Práctica III. El objetivo no era hacer una evaluación individual de cada estudiante, sino que se

produjera información, a nivel agregado, que potenciara la reflexión sobre la enseñanza y los aprendizajes en los institutos

Entre 2013 y 2014, se trabajó con las jurisdicciones para su implementación. En primera medida, se realizó una prueba piloto en las provincias de Chaco, Buenos Aires, Mendoza, Río Negro y Santiago del Estero, con 13 institutos de formación docente y 198 estudiantes.

¿Qué se proponía evaluar? De acuerdo con el documento base, la evaluación buscaba evaluar “las capacidades, saberes y valores con que cuentan los estudiantes y que han sido desarrolladas a lo largo de su trayectoria formativa” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2014).

i. Enfoque político y metodológico

Para la construcción del dispositivo, se llevó a cabo un trabajo federal, sumando instancias políticas y técnicas de los tres niveles de concreción curricular (nacional, jurisdiccional e institucional).

Se planteó como una evaluación diagnóstica de tipo formativa, a través de un taller pedagógico participativo, entendido como “una propuesta integradora, compleja, reflexiva, en la que se considera la unidad de la teoría y la práctica, la combinación de la producción práctica e intelectual, y las dimensiones sociales, pedagógicas e históricas que atraviesan a las políticas públicas, la vida escolar, el rol docente, la enseñanza y el aprendizaje” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2014, p.12-13). De acuerdo con el documento base, se buscó implementar una modalidad que fuera conocida por los estudiantes.

Para evaluar el grado de desarrollo de saberes en los estudiantes, se construyó federalmente una matriz evaluativa, que sintetizaba los ejes, dimensiones y variables que serían tenidas en cuenta en la elaboración de los instrumentos. En la Tabla 13, se sintetiza su principal contenido (ejes y dimensiones).

Tabla 13. *Matriz evaluativa, Evaluación Integral de la Formación Docente.*

Ejes	Dimensiones
Los actores y las instituciones	Institutos de formación docente
	Características sociodemográficas de los estudiantes
	Características socio-académicas de los estudiantes
Aportes de la formación en diferentes campos	La formación general y la formación específica
	La formación en la práctica profesional

Saberes, capacidades y valores en desarrollo sobre la escuela y el trabajo docente	Función de la escuela. Función del docente. Carácter colectivo del trabajo docente. Cultura y dinámica escolar. Concepciones de infancia y derechos. Estrategias inclusivas y consideración de la diversidad.
Saberes, capacidades y valores en desarrollo sobre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje	La enseñanza y las trayectorias escolares. Relación entre enseñanza y aprendizaje. Planificación y gestión de la clase.
Proceso de evaluación de los estudiantes	Desarrollo del taller de evaluación: desde los estudiantes y desde las instituciones. Diseño e implementación del dispositivo de evaluación: nivel jurisdiccional y nacional.

Fuente: Instituto Nacional de Formación Docente, 2015, p. 13.

Respecto de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se utilizaron: cuestionarios, grupos de discusión, observaciones y registro textual, y listas de control y fichas. Las fuentes primarias que aportaron los datos dentro de cada instituto fueron estudiantes, el equipo dinamizador y una comisión institucional. Un tema importante a señalar, que va a diferir con *Enseñar 2017*, es que no se implementaron evaluaciones de desempeño.

La tarea del INFOD, de las jurisdicciones y de los institutos se organizó en diferentes etapas o pasos:

- (1) *Pre-taller de evaluación* (momento de sensibilización y organización de la evaluación).
- (2) *Taller de evaluación* (momento de implementación del dispositivo).
- (3) *Entre talleres* (momento de preparación para la reflexión).
- (4) *Taller de reflexión* (momento de trabajo institucional).
- (5) *Análisis de la información* (momento de análisis y redacción de informes).

El Taller de evaluación tuvo tres instancias: la primera, de trabajo entre pares (Lectura en parejas de un relato de clase y resolución de consignas a través de una producción escrita.); la segunda, de trabajo grupal (debate en torno a situaciones escolares presentadas en un video y producción colectiva.); y la última, de trabajo individual (lectura y llenado de cuestionario individual).

Entre la implementación del Taller de evaluación y del Taller de reflexión, la Comisión Institucional y el Equipo Dinamizador de cada instituto analizaron y sintetizaron las producciones.

En el Taller de reflexión proponía un trabajo articulado entre la Comisión Institucional, el Equipo Dinamizador y los estudiantes, en el cual se reflexionará críticamente sobre las producciones realizadas en el Taller de evaluación.

Finalmente, el último paso consistió en analizar lo ocurrido y reportarlo al nivel jurisdiccional. A su vez, las jurisdicciones debían hacer lo mismo y transmitir un reporte al nivel nacional (Instituto Nacional de Formación Docente, 2015).

Como se dijo anteriormente, no existen reportes publicados con los resultados del proceso (a nivel agregado no existen prohibiciones) ni tampoco el INFOD contaba internamente con ese material cuando se consultó a las autoridades de entonces¹⁶, lo que alerta sobre dos posibles situaciones: o nunca llegó a publicarse un informe nacional que ofreciera un diagnóstico tal como se prometía, o existió ese informe en algún momento y al finalizar la gestión del kirchnerismo fue eliminado de los registros institucionales y públicos. Tampoco quienes estuvieron a cargo del proceso en ese entonces respondieron al contacto en el marco de la presente investigación, por lo que lo que se detalla aquí es una reconstrucción limitada en base a unos pocos documentos.

Una cuestión que acaso vale la pena mencionar es que sí están publicados los instrumentos utilizados durante dicho dispositivo, lo que revela que no había entonces intenciones de reiterar su implementación eventualmente a futuro.

6.3 Periodo 2015-2019

Con la llegada del presidente Mauricio Macri a la presidencia en diciembre de 2015, se creó –en el ámbito del Ministerio de Educación– la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE), dándole así visibilidad y jerarquía a una política que claramente sería distintiva en la gestión.

La creación de la SEE tuvo numerosas implicancias relacionadas con la expansión de las evaluaciones estandarizadas en los niveles básicos y con el abordaje de la evaluación de la formación docente desde dos aristas: por un lado, en 2017, con la implementación de una evaluación de desempeños a los estudiantes de docencia (*Enseñar 2017*); por el otro, en 2018, con la implementación del dispositivo de Autoevaluación Institucional en todos los institutos de formación docente del país.

A continuación, se analizan ambas experiencias.

¹⁶ Me refiero aquí a quienes estuvieron a cargo del INFOD durante la gestión del presidente Mauricio Macri.

6.3.1 Evaluación diagnóstica *ENSEÑAR 2017*

A partir de 2015, el nuevo gobierno hizo de la evaluación una pieza central de su política educativa. Mientras que en durante el primer año los esfuerzos se concentraron en ampliar el alcance y la llegada de las históricas evaluaciones nacionales en los niveles primario y secundario, en 2017 se avanzó sobre la implementación de un instrumento de evaluación para los estudiantes avanzados de la formación docente inicial, implementado en octubre de ese año. El programa fue denominado “Enseñar 2017”.

i. **Características generales del dispositivo**

De acuerdo con los documentos oficiales (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017a, 2017b), *Enseñar 2017* tenía como objetivos:

- Aportar elementos de diagnóstico de la formación docente inicial a nivel nacional, de modo de retroalimentar las políticas de formación docente;
- Contar con insumos para el diseño de estrategias de apoyo a docentes noveles durante los primeros años de ejercicio profesional;
- Fortalecer los espacios de reflexión pedagógica en los institutos de formación docente.

Para ello, la evaluación se implementaría en estudiantes de los profesorados de educación primaria y de los profesorados de las asignaturas correspondientes al ciclo básico de la educación secundaria que hayan aprobado o estén cursando la última práctica profesional de la carrera.

Para definir las capacidades a evaluar se tomaron como referencia los “Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial” (Consejo Federal de Educación, 2007). La utilización de la CFE 24/07 cumplía dos objetivos esenciales: por un lado, ofrecía el único marco referencial posible para una evaluación nacional en un país que no contaba con estándares para la formación docente inicial; por el otro, daba la posibilidad al nuevo gobierno de dar continuidad (y apoyarse en) a medidas llevadas a cabo por el gobierno anterior y que habían contado con el apoyo de la comunidad educativa.

Un rasgo distintivo del dispositivo, en consecuencia, es su *carácter formativo*: los resultados de la evaluación se utilizarían para informarse sobre el estado del sistema y/o de la institución, y a partir de allí conducir mejores acciones. Dadas las regulaciones establecidas en el marco normativo argentino, además, las evaluaciones fueron anónimas, por lo que no había forma alguna de realizar algún seguimiento individual de los estudiantes (ni premiar o penalizar según resultados, eventualmente).

Otra de las consecuencias de este sistema es que la evaluación difícilmente podía ser obligatoria. Tanto por los antecedentes históricos como por el contexto legal y político, se descansó en la decisión voluntaria de los estudiantes y en el apoyo de las autoridades y docentes de los institutos de formación superior. El principal corolario de esto fue que los resultados de la evaluación **no eran representativos**: dado que se presume que la población que voluntariamente asistió a la evaluación tenía *alguna característica particular que la diferenciaba* del grupo que decidió no asistir (por ejemplo, tiempo, grado de compromiso con el instituto o con la formación docente en general, nivel de comprensión de la utilidad de los dispositivos de evaluación, o actitud ante los programas nacionales, entre muchas otras variables), no se pudieron hacer inferencias generalizables al conjunto de la población. Ergo, siempre se habló de que Enseñar 2017 era un “estudio exploratorio” (Secretaría de Evaluación Educativa, 2018c).

Por otro lado, el criterio para el diseño muestral varió de acuerdo a las decisiones y posibilidades de cada jurisdicción. En la siguiente tabla, se sintetizan los tres grupos de jurisdicciones:

Tabla 14. Clasificación de las jurisdicciones según diseño muestral, Enseñar 2017.

Censo	Muestra aleatoria	Muestra intencional
Jujuy	Chaco	Provincia de Buenos Aires
La Pampa	Corrientes	Ciudad de Buenos Aires
Mendoza	Entre Ríos	Córdoba
San Juan	Santiago del Estero	Formosa
San Luis	Santa Fe	La Rioja
Santa Cruz		Neuquén
Rio Negro		
Tierra del Fuego		
*Catamarca		
*Chubut		
*Misiones		
*Salta		
*Tucumán		

**En estas jurisdicciones, se censó a los institutos que cumplieran con el criterio de 15 estudiantes elegibles como mínimo.*

Fuente: Secretaría de Evaluación Educativa, 2018, p. 235.

Tabla 15. Síntesis de Enseñar 2017.

Características del dispositivo	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aportar elementos de diagnóstico de la formación docente inicial a nivel nacional, de modo de retroalimentar las políticas de formación docente; • Contar con insumos para el diseño de estrategias de apoyo a docentes noveles durante los primeros años de ejercicio profesional; • Fortalecer los espacios de reflexión pedagógica en los institutos de formación docente.
Población objetivo	<p>Estudiantes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesorados de Educación Primaria. • Profesorados de asignaturas del ciclo básico de la Educación Secundaria (Lengua, Matemática, Historia, Geografía, Inglés, Física, Química y Biología). <p>Los estudiantes debían estar cursando o haber aprobado la última residencia o práctica profesional de sus carreras.</p>
Alcance	24 jurisdicciones del país.
Metodología	Diseño mixto: muestra aleatoria en algunas jurisdicciones, muestra intencional en otras y censo en otras. A su vez, al interior de cada instituto de formación docente, el dispositivo fue censal (abarcó a todos los estudiantes en condiciones de ser evaluados), independientemente de la estrategia implementada en cada jurisdicción.
Unidad muestral	Instituto

Fuente: Elaboración propia en base a “Informe de Resultados 2017”, Secretaría de Evaluación Educativa, 2018.

ii. **Devolución de resultados: Reporte por instituto**

Al año siguiente (2018), cada instituto participante recibió un reporte confidencial con sus resultados, que detallaba fortalezas y áreas de mejora. A nivel nacional, también se publicó un informe, que además de los resultados de las evaluaciones estandarizadas incluía un estudio

cualitativo. A su vez, cada gobierno de las 23 jurisdicciones participantes recibió un informe individual¹⁷.

Cada directivo de los institutos participantes recibió un **link**, a través del cual podía acceder a los resultados e información de contexto de su institución. Se utilizó el programa *tableau*, aunque también se podía descargar un PDF.

Gráfico 4. *Página principal del reporte para cada instituto, Enseñar 2017.*

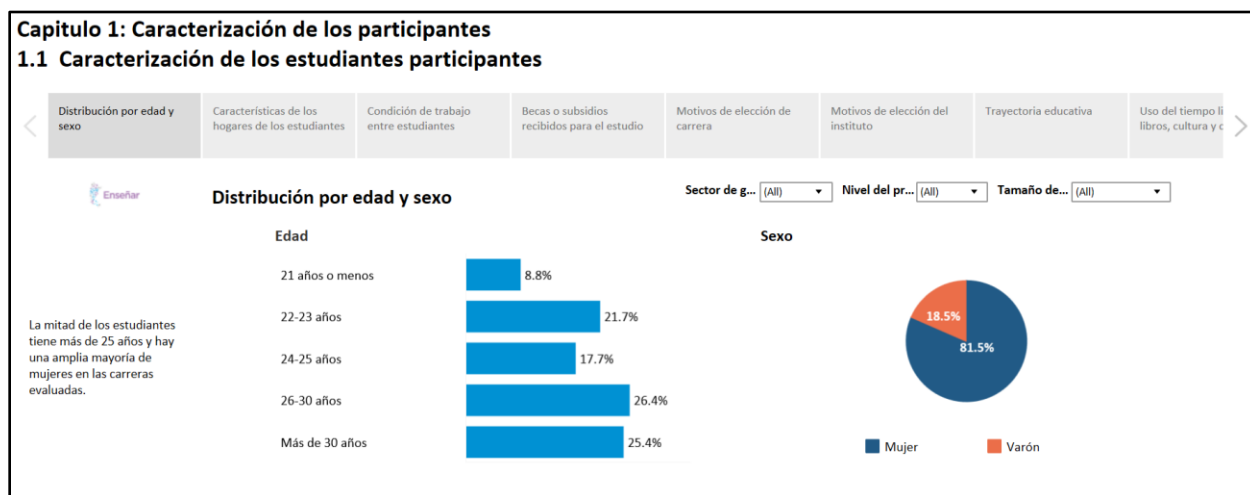


Fuente: Ministerio de Educación de la Nación.

Como se puede observar en la pantalla principal, el informe ofrecía tres tipos de información: caracterización de los estudiantes, resultados de los estudiantes en ese instituto y resultados a nivel de los institutos.

¹⁷ El informe entregado a cada jurisdicción fue confidencial. Sólo algunas jurisdicciones posteriormente lo publicaron.

Gráfico 5. Ejemplo de una de las secciones del capítulo 1, reporte para cada instituto, Enseñar 2017.



Fuente: Ministerio de Educación de la Nación.

Tabla 16. Capítulo, secciones y variables incluidas en el reporte para cada instituto de Enseñar 2017.

Capítulo	Sección	Variables
1. Caracterización de los participantes	1.1. Caracterización de los estudiantes participantes.	<ul style="list-style-type: none"> Distribución por edad y sexo. Características de los hogares de los estudiantes. Condición de trabajo entre estudiantes. Becas o subsidios para el estudio. Motivos de elección de carrera. Motivos de elección del instituto. Trayectoria educativa. Uso del tiempo libre (libros, cultura y deporte).
	1.2. Caracterización de los institutos participantes.	<ul style="list-style-type: none"> Distribución por sector de gestión. Distribución por matrícula. Tipo de profesorado. Satisfacción de los estudiantes sobre la disponibilidad y uso pedagógico de TICs. Satisfacción de los estudiantes con aspectos edilicios y equipamiento.
	1.3. La voz de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> Nivel percibido de preparación para detectar situaciones de riesgo e intervenir en conflictos. Nivel percibido de preparación para intervenir ante situaciones de prácticas estigmatizantes y discriminatorias. Nivel percibido de preparación para trabajar con grupos heterogéneos y diversidad social.

		<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de preparación percibido para formar a los estudiantes en resolución de conflictos, empatía, tolerancia y perseverancia. • Nivel de acuerdo en relación al papel de la escuela en la sociedad. • Nivel percibido de preparación para hacer uso de las TIC. • Nivel de confianza propio para ejercer la profesión docente. • Perspectivas a futuro.
2. Resultados a nivel de los estudiantes.	2.1 Resultados en Criterio Pedagógico y Comunicación Escrita.	<ul style="list-style-type: none"> • Descriptor de Criterio Pedagógico. • Resultados en Criterio Pedagógico. • Descriptor de Lectura. • Resultados en Lectura. • Descriptor de Escritura. • Resultados en Escritura.
	2.2 Resultados en Criterio Pedagógico y Lectura, en relación con otras variables.	<ul style="list-style-type: none"> • Sociodemográficas (nivel educativo de la madre; tipo de ocupación que tiene el estudiante). • Trayectoria educativa (repitencia en secundaria, motivos por los cuáles eligió la carrera, satisfacción con la formación docente recibida y percepción o no de becas y/o subsidio para realizar la carrera). • Aspectos institucionales (nivel del profesorado, antigüedad en el cargo del directivo, acceso al cargo del directivo, situación de revista del directivo). • Motivos por los cuales eligió ese instituto.
3. Resultados a nivel de los institutos, en relación con otras variables.	<ul style="list-style-type: none"> • Dispersión de los puntajes de los institutos en función del promedio nacional • Caracterización del personal directivo. • Características de los docentes. • Características de los establecimientos. • Percepciones de los directores. • Percepciones de los estudiantes en relación con la docencia. • Percepciones de los estudiantes en relación con el régimen académico y el nivel académico de los profesores. • Percepciones de los estudiantes en relación con el estado del edificio y la biblioteca. • Tamaño del edificio en donde está ubicado el instituto. 	

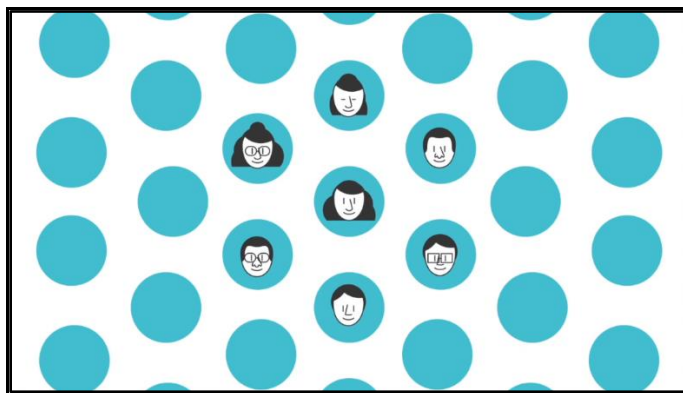
Fuente: Elaboración propia en función de un modelo de Reporte por Instituto, Enseñar 2017.

6.3.2 Autoevaluación Institucional 2018

En paralelo a la entrega de reportes de resultados de la evaluación *Enseñar 2017*, la Secretaría de Evaluación Educativa de la Nación lanzó el programa *Autoevaluación Institucional Enseñar*, “con el objetivo de dar continuidad y fortalecer las experiencias de autoevaluación ya iniciadas en los institutos superiores de formación docente”. (Secretaría de Evaluación Educativa, 2018a). De acuerdo a su video institucional, el programa de Autoevaluación en los institutos busca “promover el debate al interior de la institución con la finalidad de visibilizar buenas prácticas, retos, tensiones y oportunidades para la mejora institucional”. Es importante notar que se procura vincular el proceso de reflexión y producción de información con la posibilidad de producir mejoras.

En la visión de la autoevaluación que nutre a este programa, se cita a Olga Niremberg (2013), para quien la autoevaluación es “una actividad programada y sistemática de reflexión acerca de la propia acción desarrollada, sobre la base de información confiable, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados, consensuados y comunicables para recomendar acciones orientadas a la mejora de la calidad educativa”.

Gráfico 6. *Captura de video de Autoevaluación Institucional 2018.*



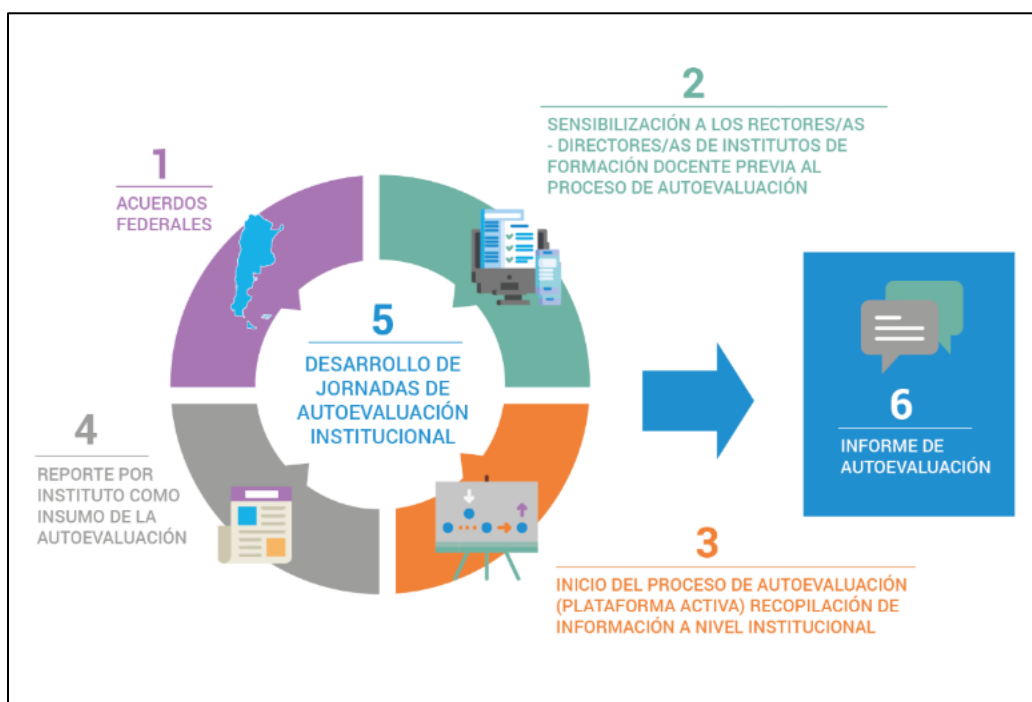
Fuente: Ministerio de Educación de la Nación.

Para organizar el análisis, se propuso organizar la información en seis dimensiones: (1) contexto; (2) procesos académicos; (3) gestión institucional y recursos; (4) vínculo con la comunidad; (5) gobierno; (6) resultados e impacto. Además, los equipos técnicos de la Secretaría de Evaluación Educativa dividieron estas dimensiones en variables e indicadores, en un proceso de consulta con las provincias, directores y rectores de institutos y otros profesionales del Ministerio de Educación (Secretaría de Evaluación Educativa, 2018a).

El proceso constó de tres instancias principales: recolección de datos y opiniones de IFDs; producción de reportes de Autoevaluación Institucional; y taller de autoevaluación institucional. Con los resultados de este proceso, además, se produjeron reportes jurisdiccionales y un reporte nacional.

En el gráfico que figura a continuación, se esquematiza el ciclo: recolección de datos y opiniones de docentes, directivos y estudiantes (luego, envío de esos datos al Ministerio); preparación de reportes por parte del Ministerio; devolución de la información en forma de reporte a los IFDs; implementación de taller de autoevaluación institucional en los IFDs; producción de un informe final.

Gráfico 7. Ciclo de autoevaluación. Autoevaluación Institucional 2018.



Fuente: Secretaría de Evaluación Educativa (2019).

a. Recolección de datos y opiniones de IFDs.

En octubre de 2018, la Secretaría de Evaluación Educativa, a través de plataformas virtuales y encuestas en papel, hizo llegar instrumentos que relevaban opiniones, percepciones y datos. Dichos instrumentos tuvieron como destinatarios a: (i) directivos; (ii) docentes; (iii) estudiantes. Las tres herramientas que se les facilitó a los institutos para realizar el relevamiento fueron un tutorial, un protocolo guía y, fundamentalmente, una plataforma en la cual cada instituto debió cargar los resultados del proceso interno.

b. Producción de reportes de Autoevaluación Institucional.

A partir de los datos recolectados con los instrumentos mencionados anteriormente, entre diciembre de 2018 y marzo de 2019, en la Secretaría de Evaluación Educativa se generaron reportes que posteriormente serían devueltos a los institutos en base a los cuales se trabajaría en el Taller de Autoevaluación Institucional.

Tabla 17. Información contenida en el reporte entregado a los institutos, según bloque temático.

Bloques temáticos	Información del reporte
Gobierno	Características del gobierno del instituto: órganos, participantes, tipos de decisiones y percepciones de los actores.
Régimen académico	Aplicación y necesidades de mejora del Régimen Académico Institucional: condiciones de acceso, permanencia, evaluación y acreditación.
Oferta académica	Caracterización de las carreras y postítulos que ofrece el instituto.
	Grado de conocimiento de las ofertas de formación en el entorno y de la demanda de cargos docentes.
Matrícula	Análisis de trayectorias.
	Problemática de abandono.
	Tasa de egreso simple (en un solo año) y por cohorte teórica (egresados del último año en relación a ingresantes de 4 años anteriores).
Planta orgánico funcional	Suficiencia o no de cargos por área
	Grado de satisfacción del directivo con: dotación de cargos docentes y opinión acerca de la existencia o no de dificultades para cubrir los mismos.
Procesos de enseñanza y aprendizaje	Plan de trabajo institucional: implementación y necesidades de mejora.
	Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial: existencia e incorporación en la formación de futuros docentes.
	Formatos de enseñanza (talleres, ateneos, seminarios, proyectos).
	Tipo y utilidad de actividades de enseñanza y aprendizaje.
	Formas de evaluación de los aprendizajes.
	Caracterización de las jornadas institucionales.
Campo de la práctica	Incorporación de: ESI, Formación Ciudadana, Educación Inclusiva.
	Existencia de Reglamento de las Prácticas Profesionales/Residencia.
Clima educativo	Suficiencia o no de escuelas asociadas y docentes co-formadores, y percepciones de los actores respecto de su vínculo y rol.
	Vínculo entre diferentes actores institucionales (valoración).
Gestión institucional	Tipo de actividades que desempeña el director y tiempo que dedica.
	Temáticas abordadas en reuniones docentes.
	Opinión del directivo sobre diferentes aspectos del desempeño del docente en el aula y en la institución.
	Caracterización de los sistemas de gestión.
Infraestructura y equipamiento	Establecimiento: antigüedad, tipo de propiedad y modo de uso.

	Dotación de servicios y equipamiento: existencia y estado.
	Nivel de satisfacción sobre la calidad edilicia y de los servicios.
Relación con la comunidad	Caracterización de las instituciones con las que se vincula el instituto.
Comunicación y difusión	Canales de comunicación.
Resultados	Tiempo promedio de finalización de la carrera.
	Opinión sobre la calidad de la formación que brinda el instituto.
	Sugerencias sobre mejoras a realizar en el instituto, según actores.

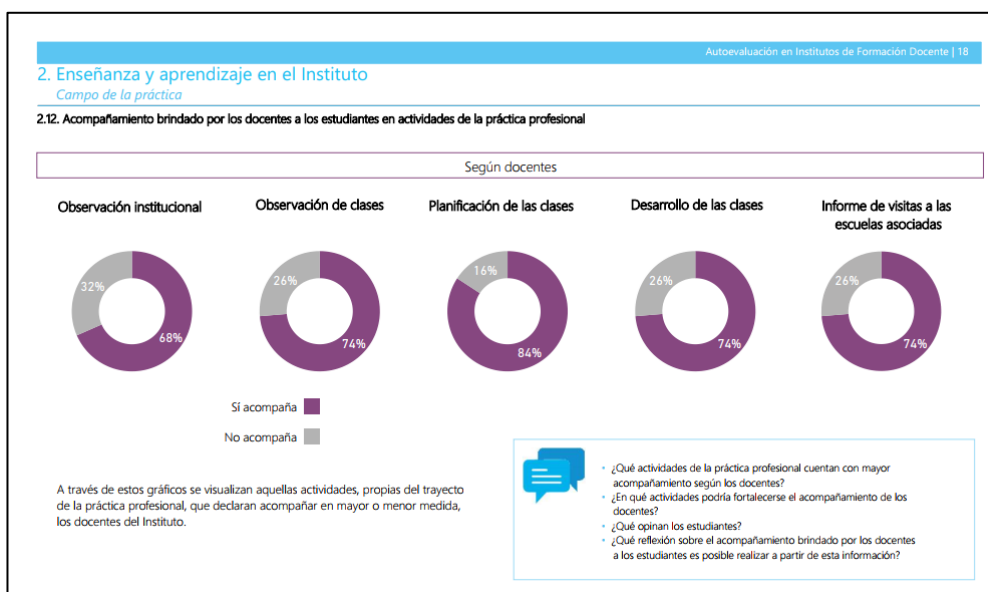
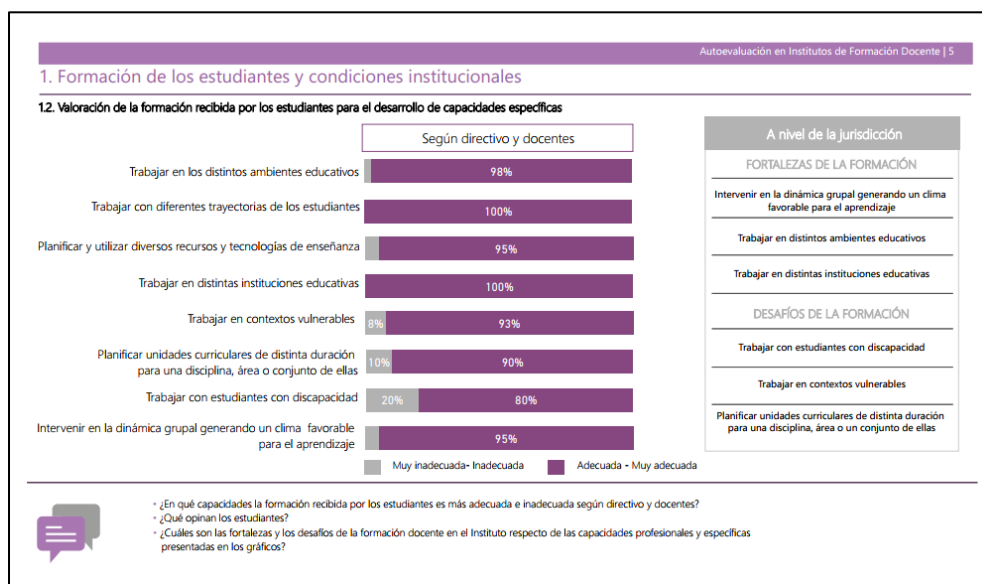
Fuente: Secretaría de Evaluación Educativa, 2018.

Tabla 18. Estructura del reporte para institutos, Autoevaluación Institucional 2018.

	Contenido	Destinatarios
Parte I. Reporte para trabajar en el Taller de Autoevaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación de los estudiantes y condiciones institucionales. 2. Enseñanza y aprendizaje en el instituto. 3. Aspectos institucionales. 	Equipo directivo, docentes, estudiantes y otros actores de la institución.
Parte II. Reporte para el equipo directivo y docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñanza y aprendizaje en el instituto. 2. Aspectos institucionales. 	Equipo directivo y docente.

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 8. Ejemplos de una hoja del reporte para institutos, Autoevaluación Institucional 2018.



Fuente: Ministerio de Educación de la Nación.

c. Taller de Autoevaluación Institucional

Los reportes generados en la etapa anterior constituyeron el insumo más importante para orientar las discusiones en los talleres de autoevaluación, celebrados en abril de 2019. Aquellos institutos que habían también participado de Enseñar 2017, pudieron sumar a la discusión los

reportes con los resultados de dicha evaluación. Para la implementación de estos talleres, la Secretaría desarrolló guías y tutoriales.

El objetivo principal de estos talleres era la elaboración de un Plan de Trabajo Institucional.

El reporte entregado a los institutos por parte del Ministerio de Educación se dividió en dos partes: la parte I contiene información para ser trabajada con el conjunto de la comunidad educativa del instituto, en las jornadas institucionales (estudiantes, docentes, directivos); la parte II contiene información para ser trabajada por el equipo directivo y docente.

A través de una plataforma virtual, a la que el directivo podía acceder con su mail y clave del instituto, se podía descargar material de apoyo para la realización del taller (no sólo el reporte, sino sugerencias de actividades, videos, presentaciones en *Power Point*).

Para la implementación del taller, se proponía la conformación de un **equipo coordinador** que “viabilice y garantice la participación” de todos los miembros de la comunidad educativa.

El equipo coordinador tenía funciones antes, durante y después del taller. Previamente al taller, sus tareas estaban relacionadas con familiarizarse con el material de trabajo y asegurar la convocatoria. Durante el taller, sus tareas se vinculaban a la moderación y registro de los debates y acuerdos. Luego del taller, debía comunicar las conclusiones y colaborar con la implementación de los acuerdos.

Tabla 19. Ejemplos de algunas actividades propuestas para el taller de Autoevaluación Institucional 2018, según eje temático.

Ejes temáticos		Actividades sugeridas	Preguntas orientadoras
Formación de estudiantes y condiciones institucionales.	Valoración de distintos aspectos del instituto y propuestas de mejora	<p><i>Actividad 5:</i> ¿Cómo mejoramos nuestra formación?</p> <p><i>Actividad 6:</i> Líneas de acción para fortalecer el Plan de Trabajo Institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades del proceso formativo y el desarrollo de capacidades en este instituto? • ¿Qué propuestas de cambio pueden formularse para consolidar las fortalezas y abordar las debilidades?
Enseñanza y aprendizaje en el instituto.	Evaluación para la mejora de los aprendizajes.	<i>Actividad 9:</i> Evaluación. Instrumentos y acciones de mejora.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué papel desempeña la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo promover,

			a nivel institucional y del aula, una evaluación formativa?
Aspectos institucionales.	Clima institucional	<i>Actividad 13: ¿Cómo percibimos y mejoramos el clima institucional?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se percibe el clima institucional? ¿Qué fortalezas se identifican al respecto? ¿En qué aspectos se podría mejorar el clima institucional?

Fuente: Secretaría de Evaluación Educativa, 2018a.

6.4 En síntesis

En un capítulo acaso excesivamente técnico, hemos dado cuenta de los antecedentes en las políticas evaluativas y de uso de la información en la formación docente en la Argentina, con el objetivo de comprender el marco de aquello que es el objeto de esta investigación.

Como hemos visto, hasta el 2011 habían sido prácticamente nulos los esfuerzos por evaluar el sistema, reduciéndose a cuestiones burocráticas (Aiello & Grandoli, 2014). Es difícil pensar que, con ese antecedente, se aceptaran sin oposición las nuevas iniciativas evaluativas que comenzaron en la última década; menos aún, que se pensase que la información producida en dichos operativos podría llegar a ser relevante a nivel de cada instituto. Esta disociación entre la norma y la práctica educativa (que en algunos casos lleva décadas de desfase) ya fue estudiada en otros sentidos, a propósito de los esfuerzos por expandir el acceso al sistema (Tedesco, 2012): no es suficiente, para que se modifiquen los hábitos y las decisiones de los actores del sistema, con que se haya establecido una ley.

En 2011, y respondiendo a los mandatos de la Ley de Educación Nacional, el CFE sancionó resoluciones que tenían como objetivo concretizar las disposiciones de la Ley. Así, pues, se daba un paso más en la implementación de la norma madre: sin un instrumento que la reglamentara, no era más que letra muerta.

En el marco de las nuevas disposiciones del Consejo, se inició entonces un proceso de construcción de un dispositivo federal de *Evaluación Integral de la Formación Docente*, que apuntaba a obtener información del sistema, de las instituciones y de los actores, promover la reflexión y asegurar la participación. Como hemos visto, el dispositivo no buscaba medir desempeños, sino que consistía en instrumentos autoevaluativos que involucraban el trabajo individual, de a pares y grupal. Una ventaja de que el primer dispositivo evaluativo que se implementase fuera de carácter autoevaluativo era que podría generar mayor adhesión y

legitimidad que uno de carácter externo. Permitió la participación de múltiples actores de la comunidad educativa y el involucramiento de las autoridades de distintos niveles del sistema. Sin embargo, no produjo reportes relevantes; como mencionamos, en el INFOD (institución que lo impulsó) no quedó registro de la experiencia y prácticamente ninguno de quienes entrevistamos para esta investigación recordó la experiencia. Lo más importante es que no hay un informe publicado con los resultados de ese proceso autoevaluativo.

Con el cambio de color político en el mando de gobierno, en diciembre de 2015, las políticas evaluativas se jerarquizaron y adquirieron visibilidad nacional. Desde la nueva Secretaría de Evaluación Educativa, y en acuerdo con el INFOD y las 24 jurisdicciones nacionales, se implementó *Enseñar 2017*, la primera evaluación nacional diagnóstica de los desempeños de los estudiantes de docencia; un año más tarde se implementó una *Autoevaluación Institucional 2018*, que buscó, a través del relevamiento de diferentes aspectos de la vida institucional, promover la reflexión y discusión en los institutos de formación docente.

En la tabla que figura a continuación, se sintetizan las principales características (objetivos, estrategias, instrumentos utilizados y productos generados) de cada uno de los tres dispositivos de evaluación.

Tabla 20. *Evaluaciones implementadas en la formación docente por parte del Ministerio de Educación de la Nación, y sus principales características.*

Evaluación	Objetivo	Estrategias implementadas	Instrumentos	Producto/s
<i>Evaluación Integral 2013-2014</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener un diagnóstico que contribuyera a mejorar las políticas de formación docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de las políticas nacionales y jurisdiccionales; evaluación de las condiciones institucionales y del desarrollo curricular; y evaluación de los profesores de la formación docente inicial y de los estudiantes de docencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para ello, se iniciaron procesos de autoevaluación en los institutos del país, a través de las jurisdicciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe metodológico. • Reporte a cada instituto.
<i>Enseñar 2017</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir a generar un diagnóstico del sistema de 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de desempeños de estudiantes de formación docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación multiple-choice y abierta de Escritura, Lectura y 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de resultados nacional.

	<p>formación docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover la reflexión pedagógica en los institutos de formación docente. 	<p>próximos a graduarse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de resultados. • Elaboración y distribución de reportes de resultados. 	<p>Criterio pedagógico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementación de cuestionario de factores asociados. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Informes de resultados a nivel provincial. • Reporte de resultados para cada instituto.
<p><i>Autoevaluación Institucional 2018</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el debate en el interior de la institución con la finalidad de visibilizar buenas prácticas, retos, tensiones y oportunidades para la mejora institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Provisión a cada instituto de una guía de autoevaluación, con variables clave. • Sistematización de los resultados. • Elaboración y distribución de reportes con resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe nacional. • Informes a nivel provincial. • Reporte de resultados a cada instituto.

Fuente: Elaboración propia

*Para una descripción detallada de los tres dispositivos de evaluación, volver al Capítulo 6.

Por los motivos detallados en la Introducción, es complejo poder ofrecer en este espacio una crítica objetiva, una crítica que ponga distancia a mi propia experiencia. Sin embargo, es posible decir que implementar una evaluación de desempeños externa, que informara sobre la formación docentes, era una política imprescindible: no existía, hasta entonces, ningún informe que arrojara algún dato sobre la situación de la formación docente en Argentina. Ciertamente, *Enseñar 2017* no fue suficiente: en principio, porque al no haber sido obligatoria, la participación del estudiantado (futuros docentes) dependía de su propia voluntad, lo que naturalmente hizo que fueran los más motivados quienes accedieran a rendir el examen. Por otro lado, recordemos que en algunas jurisdicciones la evaluación se implementó de manera censal, en otras se aplicó en una muestra aleatoria de institutos y, por último, en otras tantas jurisdicciones se aplicó en una muestra intencional (es decir, elegidas específicamente para tal fin). Esto hace que los resultados no sean representativos: sólo valen para el conjunto de individuos que rindieron el examen. En consecuencia, sigue habiendo un déficit de información importante sobre los desempeños de los (futuros, en ese entonces; hoy actuales) docentes argentinos.

Respecto de *Autoevaluación Institucional 2018*, fue un proceso mucho más masivo y bien recibido; ya hemos puntualizado la mayor legitimidad de la que gozan estos procesos. A diferencia del proceso de *Evaluación Integral 2013-2014*, como resultado de este proceso no sólo hubo informes para cada instituto, sino que también –como en el caso de *Enseñar 2017*– se hizo un informe para la sociedad en general, lo que le agrega transparencia al proceso.

Lo que sí es posible decir es que la implementación de estos tres dispositivos abrió un camino para pensar el uso de la información surgida a partir de ellos. Si bien el nivel de apropiación, como veremos, es incipiente, ha habido una dirección hacia la mejora respecto de las décadas anteriores. Lamentablemente, no parece que en Argentina fueran a implementarse en el corto o mediano plazo nuevos dispositivos de evaluación.

En síntesis, como hemos visto, los tres dispositivos generaron reportes que tenían como destinatarios no sólo a las autoridades nacionales y jurisdiccionales, sino también a los equipos directivos y docentes de los institutos de formación docente. Acerca de cómo se han tomado en cuenta en las decisiones institucionales y/o pedagógicas se trata la presente investigación.

METODOLOGÍA

CAPÍTULO 7. METODOLOGÍA

El presente capítulo tiene como objetivo describir las estrategias metodológicas seguidas para la realización de la presente investigación. Como primera medida, explico la elección del método cualitativo y realizo un descargo sobre mi persona en tanto investigadora, para poner en contexto tanto los resultados de la investigación como cada una de las decisiones tomadas. Luego de retomar los objetivos de este trabajo, describo el enfoque y las técnicas de investigación elegidas, avanzo en la explicación de las decisiones de muestreo y describo los instrumentos de recolección de datos.

Posteriormente, me adentro en lo que fue el procesamiento y el análisis de datos, detallando el proceso de codificación inicial, recodificación y comparaciones entre códigos, en vinculación con el marco teórico. Finalmente, hago las aclaraciones pertinentes en relación a la preservación de los criterios de rigor científico.

7.2 Una investigación de corte cualitativo

Dado que el objetivo es, en esencia, conocer los modos de apropiación y usos de los resultados de las evaluaciones a través de las perspectivas de los actores, así como los contextos diferenciados que dan lugar a distintas prácticas, esta investigación será principalmente cualitativa.

Si bien existen investigaciones cualitativas que tienen un fin descriptivo, en general lo que se intenta es encontrar patrones. Lofland et al. (2006) sugieren seis modos por medio de los cuales la investigación cualitativa apunta a identificar patrones: análisis de frecuencias (con cuánta frecuencia ocurre un fenómeno), análisis de magnitudes (en qué medida sucede algo), análisis de estructuras (en qué marco se da determinado fenómeno), análisis de procesos (cómo sucede), análisis de causas (qué factores lo provocan) y, por último, análisis de consecuencias (qué efectos o cambios produce). Como se verá, esta investigación intenta analizar procesos (¿cómo se utiliza la evidencia producida a partir de evaluaciones educativas?) y, en cierta medida, analizar causas (si bien –por las características metodológicas de la investigación– no será posible establecer causalidad, sí se buscará conocer qué factores se asocian a la utilización de dicha evidencia).

De acuerdo con Maxwell, de hecho, la investigación cualitativa sirve dos propósitos claves de esta tesis: por un lado, entender los contextos en que los actores actúan y toman decisiones; por otro lado, entender los procesos mediante los cuales los eventos y las acciones tienen lugar (Maxwell, 2005).

El mismo autor considera que la investigación cualitativa se caracteriza por su interés en el significado y la interpretación, el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y la estrategia inductiva y hermenéutica (Maxwell, 2005). Es especialmente útil para comprender los significados que la gente le da a los eventos, procesos o estructuras en sus vidas. Sus percepciones, supuestos y prejuicios construyen ese mundo social (Miles & Huberman, 1994).

La investigación cualitativa es una forma amplia de mirar los fenómenos sociales, que supone: (a) una inmersión en la situación seleccionada para el estudio; (b) la valoración y el intento por conocer la perspectiva de los participantes; y (c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, en el cual las palabras y comportamientos de los participantes constituyen los datos primarios (Marshall & Rossman, 1999).

Por su parte, los investigadores cualitativos sostienen que las técnicas utilizadas en la investigación cuantitativa no son la única manera de establecer validez en los resultados de una investigación. Esto implica que muchos de los supuestos aplicados a la investigación cuantitativa pueden no ser apropiados para la investigación cualitativa (Silverman, 2000).

El tipo de datos que se procesan y analizan también es algo que, según Mason (2006), distingue a la investigación cualitativa de la investigación cuantitativa. Para la autora existen elementos que caracterizan a la investigación cualitativa: (a) está fundada en una perspectiva filosófica interpretativa en tanto se interesa por los modos en que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido; (b) está basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen; y (c) está sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Desde un punto de vista más radical, Silverman considera que la diferencia entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa radica, fundamentalmente, en el tipo de preguntas que cada una busca responder. Los métodos utilizados por los investigadores cualitativos suponen que el investigador puede ofrecer una mirada profunda sobre determinado fenómeno (Silverman, 2000).

Taylor & Bogdan (1987) realizaron una excelente síntesis respecto de las características de la investigación cualitativa. Según los autores, los investigadores cualitativos:

- *Emplean una metodología inductiva* (los investigadores elaboran sus hipótesis a partir de los datos que recogen, no empiezan con hipótesis que tienen que testear en el campo; por esta misma razón se la suele llamar “flexible”: la investigación comienza con preguntas generales, que podrían cambiar con el curso del trabajo).

- *Utilizan una perspectiva holística*; las personas o instituciones no se sintetizan en variables, sino que son considerados como un todo.
- *Son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre su objeto de estudio* (por ello, muchas veces se utiliza el término “naturalista”: interactúan de un modo natural, no intrusivo. El efecto trata de minimizarse iniciando conversaciones normales más que entrevistas formales, y teniéndose en cuenta en el momento de analizar los datos.
- *Tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas*, por ello buscan experimentar la realidad como ellos la experimentan.
- *Apartan sus propias creencias y predisposiciones*, intentando no dar nada por sobreentendido.
- *Consideran todas las perspectivas valiosas*. No van a en busca de la una única certeza; su interés es comprender la perspectiva de los demás.
- *Son humanistas*. Asumen que el modo de análisis que utilizan influye en el modo en que ven a las personas.
- *Ponen énfasis en la validez de la investigación*. Buscan proximidad al mundo empírico sin estar mediados por conceptos (los cuantitativos, por su parte, tienden a subrayar la confiabilidad y replicabilidad de sus estudios).
- *Consideran que todos los escenarios y personas merecen ser estudiados*.
- *Lo que hacen se acerca al arte*. Si bien se siguen lineamientos u orientaciones, los métodos cualitativos no son estandarizados.

Como modo de resumir las características de los investigadores cualitativos, podemos decir que manifiestan una preferencia por el uso de entrevistas semiestructuradas más que por encuestas o entrevistas estructuradas; tienden a recolectar datos de manera inductiva en vez de ir al campo a validar hipótesis; en el fondo, están más interesados en los significados que los actores le adjudican a un fenómeno que en el fenómeno en sí o las conductas asociadas a él.

Finalmente, es importante hacerse eco de las críticas que suele recibir la investigación cualitativa, e incluso desde algunos ámbitos del mundo cuantitativo no se la considera del todo seria. Más allá de esta mirada radical, ciertamente la investigación cualitativa puede tener algunos problemas si no se trata a los datos e instrumentos con cuidado (del mismo modo que la investigación cuantitativa puede tener problemas).

Un primer problema es el de confiabilidad (por ejemplo, cuando dos investigadores le asignan distintas categorías a un mismo dato).

Un segundo problema que puede aparecer es el de validez, es decir, en qué medida tienen sentido las explicaciones que ofrece. Al respecto, en muchas ocasiones se cae en el error de sumar “anécdotas”, sin analizar datos que pueden ser contradictorios (puede haber un problema de representatividad del extracto de la entrevista que se incluyó).

Como se verá más adelante, ambas cuestiones se tuvieron en cuenta en la presente investigación, a modo de minimizar cualquier riesgo.

7.3 Posicionamiento metodológico

En la literatura, la investigación cualitativa es vista desde ángulos diferentes. Un grupo de autores sostiene (Creswell, 2012; Denzin & Lincoln, 2011) que toda la investigación cualitativa es, en esencia, un proceso interpretativo de indagación nutrido de diversas tradiciones metodológicas (la teoría fundamentada, la biografía, la fenomenología, la etnografía y el estudio de casos). Las investigaciones cualitativas buscan dar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo al significado que los actores les dan. Es multi-metódica, interpretativa y naturalista.

Desde esta perspectiva, la mirada predominante es la reflexiva que, por el contrario, busca aprovechar los marcos teóricos desde los cuales se para el investigador. Para Burawoy (1998)¹⁸, la ciencia reflexiva comienza en un diálogo virtual o real entre el investigador y los participantes; la realidad está determinada por quienes la observan (Burawoy, 1998; S. Taylor & Bogdan, 1987). En la investigación sobre el profesorado y su formación, sostiene Imbernón, han predominado la metodología cualitativa y los enfoques interpretativos, con críticas al positivismo y post-positivismo (Imbernón, 2012).

En la misma línea, Miles & Huberman (1994) plantean que los interpretativistas aseguran que no están más desapegados de sus objetos de estudio que sus informantes; los investigadores tienen sus propias convicciones y también están insertos en un contexto cultural e histórico particular. También van a estar incuestionablemente afectados por lo que escuchan y observan en el campo, muchas veces inconscientemente. Desde esta perspectiva, una entrevista es el resultado de una construcción de ambas partes, no la recolección de información por una de las partes.

¹⁸ Hay otro grupo de autores que cree que la investigación cualitativa puede ser no sólo interpretativa sino también positivista (. Desde una perspectiva positivista, en la cual el investigador busca separarse de la realidad que estudia, intentando estandarizar los instrumentos de recolección de datos, tercerizando las entrevistas o asegurando que la muestra sea representativa; el positivismo, que puede remontarse a Comte y Durkheim (fines del siglo XIX y principios del XX). Para el positivismo, existen hechos o causas de los hechos que son independientes de la perspectiva de los actores. (Burawoy, 1998)

El posicionamiento positivista y el posicionamiento interpretativo-reflexivo se diferencian no sólo por la metodología empleada al momento de investigar, sino fundamentalmente por el tipo de preguntas que buscan responder. La observación de fenómenos distintos exige, la mayoría de las veces, la aplicación de metodologías de investigación distintas.

En el caso de esta investigación, que busca entender prácticas habituales en los institutos de formación docentes, conocer los entramados de las relaciones, evaluar en qué medida la macroestructura penetra en el microsistema, y bajo qué circunstancias se dan o no determinadas prácticas, es necesario ahondar en las miradas y experiencias de cada uno de los actores. A este fin, es importante señalar mi posicionamiento *interpretativo*: se parte de la idea de la experiencia humana está mediada por la interpretación que le dan los actores. Se asume que un mismo hecho puede ser interpretado o vivenciado por dos actores de dos modos distintos, y que ello tiene diferentes consecuencias en el contexto en el que se desenvuelven (Bodgan & Biklen, 2007).

Las principales características de este modo de indagar la realidad son su naturaleza inductiva (apertura a nuevas categorías de análisis y nuevas teorías, en función de los datos recolectados); una permanente preocupación por los mecanismos a través de los cuales se dan determinados efectos o resultados; un uso intenso de datos descriptivos (frases, narraciones); una impronta naturalística (recolección de datos in situ, en donde la experiencia del observador en la locación también es importante); un foco en los significados (esto es, en las perspectivas y sentidos que los actores le dan a los hechos) (Bodgan & Biklen, 2007).

Asumiendo que la realidad es compleja y que los actores tienen un rol clave en su construcción, considero que es desde aquí que podré responder a las preguntas que guían esta investigación.

7.4 Método de investigación

Sandín (2003) distingue entre dos tipos de enfoques metodológicos en el abordaje interpretativo, para los cuales se utilizan una variedad de métodos, como se observa en la Tabla 21.

Tabla 21. *Métodos de investigación interpretativa.*

Métodos orientados a la comprensión	Métodos orientados a la toma de decisiones
<ul style="list-style-type: none">• Investigación etnográfica.• Estudio de casos.• Teoría fundamentada.• Estudios fenomenológicos.• Estudios biográficos.• Etnometodología.	<ul style="list-style-type: none">• Investigación – acción.• Investigación evaluativa.

Fuente: Sandín, 2003, p. 128.

Para la realización de esta investigación, se utilizó como **método de investigación** el estudio de casos. A continuación, describiré las características y las razones de su selección.

7.5.1 El estudio de casos

Para responder el tipo de preguntas que movilizan a esta investigación (acerca de procesos y características), fue necesario llevar adelante una investigación cualitativa a través de un estudio de casos.

Diferentes autores han subrayado las ventajas de los estudios de caso en la investigación cualitativa de corte interpretativo (Lincoln & Guba, 1985; Maxwell, 2005; Stake, 1998; S. Taylor & Bogdan, 1987). Nieto & Rodríguez Conde (2009) particularmente destacan que este método es especialmente útil para abordar situaciones con intensidad durante un periodo corto de tiempo.

Para Small (2009), el estudio de casos es efectivo en estudios exploratorios o procesos desconocidos. De acuerdo a Yin (2003) su lógica es secuencial, en el sentido de que cada caso contribuye de manera creciente a tener un mayor entendimiento de la cuestión que guía la investigación. Bajo esta metodología, los hallazgos en el análisis de una unidad informan el estudio de la siguiente.

Stake distingue entre tres tipos de estudios de casos: el estudio intrínseco de casos (el valor del análisis está en el caso en sí mismo); el estudio instrumental de casos (el objetivo de la investigación es comprender un fenómeno más amplio, en el cual el caso se presenta como un instrumento de aprendizaje); y el **estudio colectivo de casos** (aquí, el investigador se propone estudiar una serie de casos individuales en relación a determinado fenómeno o situación). (Stake, 1998). Esta última estrategia fue la que se eligió para la presente investigación: a través del

estudio de ocho institutos de formación docente, se buscó explorar el uso de evidencia de evaluaciones educativas, así como los factores que aparecen asociados a ello.

En general para mirar los datos de varios casos, uno utiliza un análisis cruzado. De acuerdo a Miles y Huberman, esto puede tomar dos formas: un análisis guiado por variables (variable-oriented análisis) o un análisis guiado por casos (case-oriented análisis). En el caso del análisis guiado por variables, el foco está en las relaciones entre las variables, y las unidades que observamos deberían ser los que estén caracterizados por dichas variables. En el segundo caso, se trata de entender a fondo un caso (Miles & Huberman, 1994).

Siguiendo esta línea, se seleccionaron **ocho institutos**, en cada uno de los cuales se analizaron variables que surgieron como relevantes en el marco teórico, a decir:

- Aquellas relacionadas con el contexto sociocultural y la cultura organizacional del instituto.
- Aquellas relacionadas con las características individuales de docentes y autoridades.

¿Cómo se seleccionaron las ocho instituciones? La profundidad del análisis que requiere un estudio de casos hacen necesario un diseño muestral de tipo intencional o en base a criterios en el cual se prioricen, para la selección, criterios que contribuyan a dar respuestas a las preguntas de investigación (Lincoln & Guba, 1985; Maxwell, 2005; Patton, 2002). Maxwell sugiere que los diseños intencionales pueden tener objetivos diferentes:

- *Capturar heterogeneidad.* Aquí el propósito es asegurarse que las conclusiones representen adecuadamente el rango completo de variabilidad, en vez de a un grupo prototípico.
- *Lograr representatividad de las unidades elegidas.* La selección deliberada de casos que se saben típicos o representativos de alguna situación o característica permite arribar con más confianza a conclusiones para ese grupo que representa.
- *Examinar institutos* que deliberadamente son importantes para las teorías en estudio ya que constituyen “casos extremos”.
- *Establecer comparaciones* particulares para iluminar las razones que explican diferencias entre los institutos. Un problema de este enfoque es que puede sesgar la mirada hacia las diferencias, cuando justamente se utiliza el estudio cualitativo porque se entiende que el contexto y las particularidades son relevantes.

Mientras Maxwell se enfoca en los muestreos estrictamente intencionales, Miles y Huberman (1994) presentan una lista exhaustiva de los distintos tipos de muestreo, tal como se observa en la Tabla 22.

Tabla 22. *Tipologías de estrategias de muestreo en investigación cualitativa*

Estrategias de muestreo	Propósito
Maxima variación	Documenta diferentes variaciones e identifica patrones comunes.
Homogénea	Enfoca, reduce, simplifica y facilita la entrevista grupal.
Caso crítico	Permite la generalización lógica y la aplicación máxima de la información a otros casos.
Muestreo teórico	Encuentra ejemplos de un constructo teórico y entonces lo elabora y examina.
Casos que confirmen o contradigan algo	Análisis inicial buscando excepciones o variaciones.
Bola de nieve o en cadena	Identifica casos de interés para gente que conoce gente con información relevante.
Caso extremo o desviado	Aprendizaje a partir de casos extremadamente atípicos del fenómeno bajo análisis.
Caso típico	Enfoca en aquello que es normal o promedio.
Intensidad	Casos en donde el fenómeno se manifiesta con intensidad, pero no necesariamente de modo extremo.
Casos importantes políticamente	Casos que atraen atención deseada o evita atención indeseada.
Muestreo aleatorio intencionado	Agrega credibilidad a la muestra cuando la muestra intencionada es muy grande.
Muestreo intencionado estratificado	Ilustra subgrupos, facilita las comparaciones.
Muestreo criterial	Todos los casos siguen algún criterio.
Caso oportunístico	Sigue nuevos hallazgos, toma ventaja de las oportunidades que aparecen.
Combinados o mixtos	Triangulación, flexibilidad, cumple múltiples intereses y necesidades.
Conveniencia	Ahorra tiempo, dinero y esfuerzo, pero a expensas de información y credibilidad.

Fuente: Miles & Huberman, 1994, p.28.

Este listado es útil porque al muestreo intencional le agrega diferentes categorías de análisis que pueden ser útiles. Siguiendo a estos autores, entonces, se optó por un **muestreo intencional de tipo estratificado**, en el cual se eligió un 50% de instituciones estatales (cuatro) y el otro 50% de instituciones privadas (cuatro). Siguiendo a Patton (2002), este tipo de muestreo ayudaría a captar las diferencias entre los institutos, más que identificar aquello que es común, aunque esto último pueda emerger del análisis.

Se intentó, además, estratificar por tamaño (asumiendo que esta variable tiene algún rol en el comportamiento de los actores) pero la característica del marco muestral (total de instituciones con posibilidad de ser seleccionadas en la muestra) no lo permitió.

Asimismo, se tuvieron en cuenta criterios de accesibilidad a los informantes y la posibilidad efectiva de obtener los datos que se están buscando.

En síntesis, los ocho institutos seleccionados quedaron conformados dentro de las siguientes categorías:

Tabla 23. Síntesis de selección de los institutos.

Caso	Institutos	Otras variables consideradas
Institutos de formación docente del conurbano bonaerense	4 institutos estatales 4 institutos privados	•Diversidad geográfica •Diversidad de tamaño

Fuente: Elaboración propia

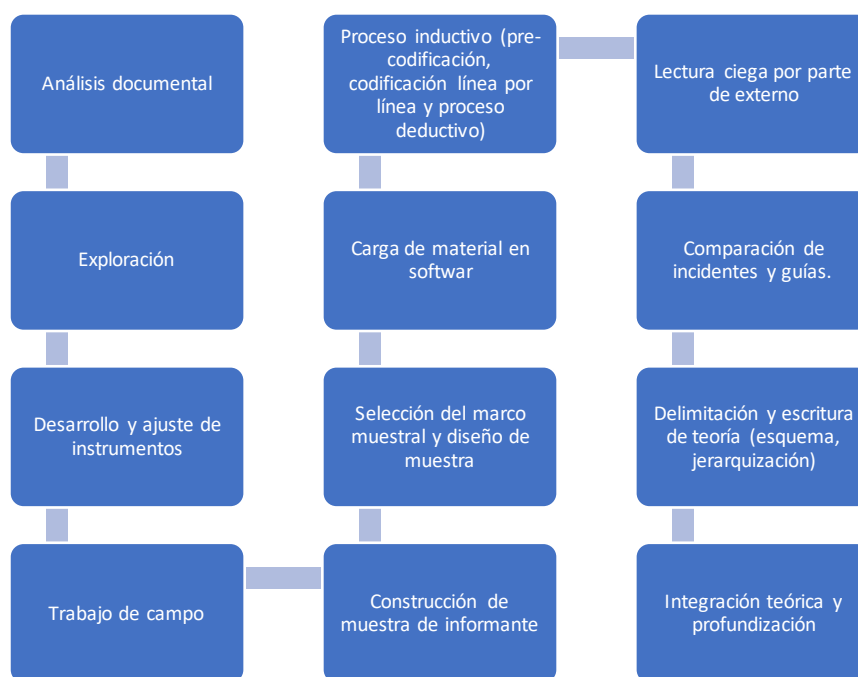
Ahora bien, una cuestión fundamental en la investigación a través de estudios de caso es el propósito de su utilización. ¿Qué se busca con el estudio de casos? ¿Se busca describir un fenómeno? ¿Contribuir a una teoría? Para Babbie, (2011), los estudios de caso pueden tener un fin puramente descriptivo o pueden, como el caso de la teoría fundamentada, formar la base para el desarrollo de teorías más generales.

Una perspectiva interesante es la de Michael Burawoy et al (1991). Para estos autores, el estudio extendido de casos tiene como propósito descubrir debilidades y, eventualmente modificar, teorías sociales. Burawoy et al. sugieren que el estudio extendido de casos es una manera de reconstruir o mejorar la teoría, en vez de aprobarla o rechazarla. El investigador busca los modos en que las observaciones pueden llegar a entrar en conflicto con la teoría vigente (lo que los autores denominan “brechas y silencios teóricos”). Este enfoque implica que conocer de antemano la teoría es una obligación para el investigador, mientras que en el caso de la teoría fundamentada el investigador pensaría que conocer a priori las teorías vigentes sesgarían sus observaciones y análisis (Burawoy, 1998).

7.6 Fases del proceso de investigación: diseño metodológico

La investigación se llevó a cabo en diferentes fases, algunas de las cuales se desarrollaron en paralelo. A continuación, se detalla cada una de ellas; dado que se priorizó facilitar la lectura, el orden no necesariamente responde al orden en el que se llevaron a cabo.

Gráfico 9. Etapas del proceso de investigación: diseño metodológico y procesamiento y análisis de datos.



Fuente: Elaboración propia.

7.6.1 Análisis documental

El análisis documental se realizó al inicio de la investigación, con el objetivo de comprender el contexto en el que se insertaba. De este modo, se analizaron, como se vio en el capítulo anterior:

- Legislación nacional y provincial referente a educación superior, formación docente y evaluación educativa (esto involucra leyes, decretos, normas del Consejo Federal de Educación, entre otras).
- Documentos oficiales generales (lo que abarca, entre otros, marcos para la formación docente y planes multianuales nacionales)
- Materiales relativos a los dispositivos de evaluación (documentos marco, guías de implementación, reportes de resultado, tutoriales de uso).

7.6.2 Exploración

Con el objetivo de tener una primera aproximación a la cuestión y precisar los instrumentos y estrategias de recolección de datos, durante la fase de exploración (primer semestre de 2019), se realizaron tres entrevistas a directores de institutos de formación docente. El contacto con los directores fue facilitado por autoridades provinciales.

Luego de la realización y transcripción de las entrevistas, se realizaron los ajustes pertinentes, en permanente diálogo con la directora de tesis.

7.6.3 Desarrollo y ajuste de los instrumentos

En la investigación cualitativa –sostienen Taylor y Bogdan–, las entrevistas no suelen ser rígidas o sumamente estructuradas. Por el contrario, buscan favorecer la comprensión que los informantes tienen respecto del fenómeno de sus vidas o situaciones, expresados en sus propias palabras (S. Taylor & Bogdan, 1987). Estos mismos autores agregan que el uso de entrevistas en profundidad son el método adecuado, entre otras situaciones, cuando los intereses de la investigación son relativamente claros y están bastante definidos, los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo, existen limitaciones de tiempo, la investigación depende de un grupo grande de personas o escenarios (por ejemplo, la a través de la inducción analítica se elaboran teorías a partir de datos cualitativos provistos por un número importante de casos) o cuando el investigador quiere esclarecer una experiencia humana subjetiva.

Siguiendo a estos autores, se desarrolló un protocolo de entrevista flexible en función de las entrevistas exploratorias, el análisis de los reportes entregados a los institutos y, desde luego, las preguntas que orientan esta investigación. Esto se detallará en la sección sobre técnicas de recolección de datos.

7.6.4 Selección del marco muestral y diseño de la muestra

Partimos de que nuestro universo de análisis es el conjunto de institutos de formación docente de la Argentina. Dentro de este universo, se decidió focalizar en una sola jurisdicción –la provincia de Buenos Aires– por dos razones. Por un lado, por una cuestión metodológica: trabajar con institutos que pertenecen a distintas jurisdicciones implica comparar unidades de análisis no necesariamente comparables. Recordemos que el sistema educativo argentino es federal, inclusive para la formación docente, lo que supone que cada provincia/ jurisdicción define las especificidades de la política educativa en su territorio (en consecuencia, estamos hablando de legislaciones diferentes, diseños curriculares diferentes, diseños institucionales diferentes).

Por otro lado, también influyeron cuestiones logísticas: la provincia de Buenos Aires se encuentra a una distancia razonable de la investigadora, lo que permitía que se pudiesen llevar a cabo las entrevistas en persona, y en los propios institutos. Por otro lado, en la jurisdicción con mayor cantidad de institutos de todo el país, lo que permitía tener mayores opciones de selección. Para controlar el efecto de las otras variables que la evidencia señala como importantes, utilizaremos como estrategia la *focalización en institutos del conurbano bonaerense* (ver mapa en Anexo I). Si bien los límites políticos difieren, el conurbano aparece como una unidad sociodemográfica similar. En esta área, que rodea la capital federal, se concentra la mayor cantidad de población y de institutos de la provincia.

Tabla 24. *Institutos superiores de formación docente de la provincia de Buenos Aires.*

Total (2019)	Participantes de <i>Evaluación Integral 2013-2014</i>	Participantes de <i>Enseñar 2017</i>	Participantes de <i>Autoevaluación Institucional 2018</i>
390	Dato no publicado; cercano al 100%.	77 (44 estatales y 33 privados)	309 (178 estatales y 131 privados)

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación Nacional.

Como señalamos anteriormente, se optó por un diseño muestral intencional y estratificado. Miles & Huberman (1994) afirman que, diferencia de los investigadores cuantitativos, los investigadores cualitativos, al trabajar con muestras pequeñas e intencionadas, pueden tener un mayor sesgo. Por ello, proponen que la estratificación esté guiada por la teoría. En nuestro caso, algunos estudios anteriores indicaban diferencias de desempeño entre instituciones educativas privadas e instituciones educativas estatales (Secretaría de Evaluación Educativa, 2018c), lo que podría ser una buena razón para explorar si había diferencias en otro sentido también.

Además de concentrarnos en institutos de formación docente del conurbano de la provincia de Buenos Aires, fue necesario también tener en cuenta cuáles habían sido los institutos que habían participado de las tres evaluaciones bajo análisis, considerando que el objetivo de esta investigación era examinar las prácticas de uso de la evidencia producida en esas ocasiones. A propósito, la mayoría de los institutos del país habían participado de la Evaluación Integral 2013-2014 y de la Autoevaluación Institucional 2017, y sólo un porcentaje lo había hecho en Enseñar 2017 (Ver Tabla 24).

Siguiendo todos los criterios mencionados hasta el momento, se realizó un barrido de todos los institutos de formación docente del conurbano a partir de una base de datos aportada por el Ministerio de Educación de la Nación, y se los organizó en función de su tipo de gestión (estatal o privado) y de su tamaño (grande/mediano o pequeño) (Ver Tabla 25).

Tabla 25. *Institutos del marco muestral, según municipio, tipo de gestión y tamaño.*

Tipo de instituto	Municipio	Nombre
Estatales grandes/medianos	Quilmes	ISFD N° 24 Dr. B. A. Houssay
	Esteban Echeverría	ISFD N° 35
	Escobar	ISFD N° 55
	Pilar	ISFD N° 51
	General San Martín	ISFD N° 133
	Tres de Febrero	ISFD Prof. Héctor Médici
	Avellaneda	ISFD N° 100
Estatales pequeños	Lanús	ISFD N° 11
	Campana	ISFDyT N° 15
	Campana	ISFD N° 116
	Luján	ISFD N° 23
	San Vicente	ISFD N° 99
	Cañuelas	ISFD N° 107
	San Andres de Giles	ISFD N° 142
	La Plata	ISFD N° 95 "Mary O' Graham"
	La Plata	ISFD N° 97
	La Plata	ISFD N° 17
Privados grandes/medianos	MORON	ISFD N° 108 M. Dorrego
	Luján	ISFD N° 141
	Lomas de Zamora	ISFD Pbro. Dr. A. M. Sáenz
	José C. Paz	ISFD José C. Paz
	Berazategui	ISFD Manuel Belgrano
	La Matanza	ISFD "Madre María Luisa"
Privados pequeños	La Plata	ISFD "Juan Nepomuceno Terrero"
	Quilmes	ISFD "Verbo Divino"
	Morón	ISFD "Colegio Granaderos"
	Tigre	ISFD "El Devenir"
	Tres de Febrero	ISFD "Padre Elizalde"
	Pilar	ISFD "Madre María Nuestra"
	Quilmes	ISFD "Monseñor J. Novak"
	Quilmes	ISFD "Nuestra Señora del Perpetuo Socorro"
	Lomas de Zamora	ISFD "Siglo XXI"
	Morón	ISFD "Nuestra Señora del Buen Viaje"
	San Miguel	Instituto Superior Cultural Británico
	General San Martín	Instituto de Profesorado Santo Tomás de Aquino
Merlo	ISFD "Arturo Jauretche"	
Monte Grande	ISFD N° 66	
Almirante Brown	Instituto Superior "Esteban Adrogué"	

La Plata	Instituto Superior "Fray Mamerto Esquiú"
Vicente López	Instituto de Educación Integral de Munro
Morón	ISFD Colegio Ward
La Plata	Instituto Superior "La Anunciación de la Santísima Virgen"
Tres de Febrero	Instituto Superior "Palomar de Caseros"
General San Martín	Instituto "Sagrado Corazón"
La Plata	ISFD "Canónigo Guido De A."
Esteban Echeverría	Instituto Superior Educare

Fuente: Elaboración propia en base a información provista por el Ministerio de Educación de la Nación.

Todos estos institutos fueron contactados vía correo electrónico (ver modelo en Anexo 2) y por teléfono. Sin embargo, la elección final de los ocho institutos por el tipo de respuesta obtenida. Con aquellos que respondieron inmediatamente (uno o dos casos), enseguida se pactó la entrevista. A quienes no respondieron el correo electrónico, se los fue llamando, intentando en primera medida con aquellos de mayor tamaño y cercanía. A propósito, vale la pena recordar que Spradley (1979) señaló la importancia de la disponibilidad y la buena voluntad para participar de las entrevistas así como la habilidad de comunicar y articular sus experiencias como criterios fundamentales al momento de elegir a los potenciales entrevistados (Palinkas et al., 2015).

7.7 Características de la muestra

En este apartado, describiremos el modo en que se seleccionaron los institutos bajo análisis y, al interior de los institutos, el modo de selección de los informantes (directivos, docentes y otros).

7.7.1 Institutos seleccionados

Como hemos señalado, en un primero momento se trabajó con la hipótesis de que la variable “tamaño” tendría alguna relevancia en los resultados. Es importante tener en cuenta que aun el instituto privado más grande entrevistado (y, de hecho, existente) es aún muy pequeño en comparación con un instituto “grande” del sector estatal. Para tener una idea, un instituto muy grande del sector privado tiene alrededor de 1000 estudiantes, mientras que un instituto grande del sector estatal puede tener entre 2000 y 3000 estudiantes (lo que también multiplica la cantidad de personal docente).

Por el contrario, una variable que sí resultó ser relevante para graficar diferencias es “tipo de instituto”, por lo que en la producción final de esta tesis se mantuvo sólo a dicha variable, como se observa en la Tabla 26.

Tabla 26. Cantidad de institutos de la muestra, según tipo de gestión.

Tipo de gestión	Cantidad
Estatad	4
Privado	4

Fuente: Elaboración propia.

Un tema importante a señalar es que, como se verá, se procuró balancear la ubicación geográfica de los institutos dentro del conurbano bonaerense, teniendo en cuenta que el norte es tendencialmente más rico y el sur es tendencialmente más vulnerable.

En la Tabla 27 se presentan algunas características de los institutos seleccionados, como tipo de gestión, ubicación geográfica y a quiénes se entrevistó allí, tema que trataremos en la próxima sección. Con el objetivo de proteger el anonimato de los entrevistados, para cada instituto se utiliza como referenciala “E” (de estatal) o la “P” (de privado), según el tipo de gestión que tengan, seguido por números consecutivos del 1 al 4. Este mismo criterio se utilizará a lo largo de la tesis.

Tabla 27. Características de los institutos entrevistados.

Ref.	Gestión	Ubicación	Entrevistados		
			1	2	3
E1	Estatad	Norte	Directora	Docente	Docente
E2	Estatad	Sur	Docente	Director	Regente
E3	Estatad	Sur	Directora	Docente	Docente
E4	Estatad	Sur	Docente	Docente	Docente
P1	Privado	Sur	Directora	Vicedirectora	Docente
P2	Privado	Norte	Directora	Docente	Docente
P3	Privado	Norte	Directora	Secretaria	*
P4	Privado	Norte	Director	Docente	Secretario

Fuente: Elaboración propia

7.7.2 Construcción de muestra de informantes

Una vez seleccionados los ocho institutos de la muestra, fue necesario elegir específicamente a quiénes se entrevistaría dentro de ellos. Dado el rol central que ocupa en la vida institucional, una figura indiscutible era el director/a o autoridad máxima del instituto, a quien se le dirigió los correos electrónicos de contacto y los pedidos de ingreso a la institución.

A partir de la aceptación del director/ directora, la estrategia utilizada fue de “muestreo por bola de nieve” (*snowball sample*): se entrevistó a otras dos personas de la institución que el director/a considerara que tendrían información relevante para aportar al proyecto de investigación, sea por:

- Su rol activo en la institución.
- Su antigüedad en la institución.
- Su participación específica en algún componente de los dispositivos de evaluación bajo estudio (difundiendo las evaluaciones, haciendo uso de los resultados, oponiéndose activamente a ellas, ejerciendo de observadores, etc.).

Estos dos informantes adicionales eran generalmente docentes de la institución que ejercían también como jefes de carrera o de departamento, o eran docente de las prácticas, u na materia que suele tener mucha presencia en la vida institucional. Recordemos que una manera de minimizar los riesgos de sesgos es la utilización de una diversidad de fuentes o lo que comúnmente se llama *triangulación* (Fielding & Fielding, 1986). A propósito, también vale la pena mencionar que se siguió lo propuesto por Creswell & Plano Clark (2011), quienes sugieren la selección de individuos o grupos de individuos que sean especialmente conocedores del fenómeno.

Así, pues, en cada instituto se procuraron realizar 3 entrevistas. Para el total de los ocho institutos de la muestra, entonces, se apuntó a un conjunto de veinticuatro entrevistas. Sin embargo, en uno de los institutos privados fue imposible acceder a una tercera persona, por lo que sólo se entrevistaron a dos. Respecto de la cantidad de entrevistados, se tomó como referencia el rango típico de 20-30 participantes para el caso de teoría fundamentada, según reporta la literatura (Guest et al., 2006). Taylor & Bogdan (1987) también subrayan que, si bien el investigador comienza con un ideal de perfiles a los que entrevistará, ajusta su muestra en función de la información que recolecta y de las posibilidades del terreno.

7.8 Técnicas y estrategias de recogida de información

Esta sección describe las técnicas y estrategias utilizadas para la recolección de información, resumidas en la tabla que figura a continuación (Tabla 28).

Tabla 28. *Técnicas y estrategias de recolección de datos.*

Instrumentos	Cantidad
Fichas institucionales	8
Guías de observación	7*
Entrevistas a equipo de conducción (directivos, vice-directivos, regentes y/o secretarios).	11
Entrevista a docentes (jefes de departamento y de carreras, jefes de prácticas).	12
Memos	23

Fuente: Elaboración propia

*Para uno de los institutos las entrevistas se realizaron fuera de la institución.

7.8.1 Fichas institucionales

Con el objetivo de caracterizar a los institutos antes, durante y posteriormente a la visita de campo, se creó un sistema de fichas en el que se sistematizaron algunas variables relevantes, tales como:

- *Cantidad de estudiantes y cantidad de docentes*, con el objetivo de tener alguna dimensión de su tamaño y poder hacer comparaciones contextualizadas entre los institutos.
- *Carreras docentes dictadas en la institución*. La literatura tradicionalmente ha subrayado las diferencias entre aquellos institutos en los que se dicta Educación Primaria y aquellos en donde se dictan las carreras relacionadas con la educación secundaria (Aguerrondo & Vezub, 2011b).
- *Si contaban o no con edificio propio*. La hipótesis de la secundarización de estos institutos –no sólo porque históricamente la formación docente había estado en manos de las escuelas secundarias, sino también porque al día de hoy muchos institutos continúan funcionando en escuelas– aparece como relevante en la

literatura académica también (Aguerrondo et al., 2008; Aguerrondo & Vezub, 2011b).

Dado que revelar el contenido de todas estas variables fácilmente puede conducir al lector a inferir de qué instituto o institutos estamos hablando, en el Anexo III sólo se adjunta la matriz de la ficha con el contenido de algunas de las variables (se eliminó el contenido de aquellas que podrían ser más reveladoras, como localidad, cantidad de docentes y estudiantes, y posesión de edificio propio o no).

7.8.2 Guías de Observación

Las guías de observación (Anexo IV) buscaron sintetizar la información visual disponible en los institutos participantes, al momento de realizar las entrevistas.

El foco particular estaba dado en observar en qué medida los distintos instrumentos de trabajo daban alguna pista sobre la utilización o no de los reportes bajo estudio. Por ejemplo, se buscó examinar si secciones de los reportes estaban colgados en pizarrones de la oficina del directivo o en la sala de reuniones de los docentes. También en algunos casos permitió identificar información que, frente a la pregunta sobre algunos datos de uno de los reportes, algunos directivos recurrían a la computadora muy rápidamente para responder mientras que otros no lo tenían a mano o no sabían dónde buscarlo.

A partir del análisis empírico de los datos recogidos, se construyó la siguiente lista de indicadores de espacios orientados al uso de evidencia. La idea fue identificar, a partir de la experiencia ocular, elementos que indujesen a pensar que en determinado instituto se hacía más o menos uso de la evidencia. Los indicadores se sintetizan en la tabla que figura a continuación.

Tabla 29. *Indicadores de espacios orientados al uso de evidencia, contruidos en base a las guías de observación.*

	Indicadores
Infraestructura de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comunicación.</i> La página web del instituto y/o las redes sociales también funcionan como canales de información. • <i>Tecnología y equipamiento.</i> Los actores pueden acudir rápidamente a los documentos referidos (en carpetas, cajones o en la computadora). Hay espacio para presentar y discutir entre los actores (salas de reuniones, mesas para tomar notas).

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprovechamiento del espacio.</i> En las paredes, hay elementos que informan la toma de decisiones (estadísticas, planificaciones, reportes evaluativos). • <i>Accesibilidad del proyecto institucional.</i> Es de fácil acceso para los actores.
--	--

Fuente: Elaboración propia

En la sección referida al análisis (de este capítulo), se mostrará la tabla utilizada para realizar la comparación. Los resultados se presentarán en el siguiente capítulo.

7.8.3 Entrevistas

De acuerdo con Babbie (2011), la entrevista en la investigación cualitativa es una interacción entre el entrevistador y el entrevistado en la cual, si bien el entrevistador tiene una guía de preguntas, lo importante es el flujo de la comunicación y no el orden o el modo de las preguntas. Una de las principales que se destacan es, justamente, su flexibilidad.

Pugh (2013), por su parte, defiende la entrevista como instrumento de recolección de datos porque permite un involucramiento del actor y permite al investigador empezar a pensar cómo interactúan la cultura y aquello que percibe o siente el actor.

Taylor & Bogdan (1987) sostienen, entre otros motivos, que la entrevista es útil cuando:

(a) *Los intereses de la investigación están bastante claros y definidos.* En el caso de esta investigación, las preguntas guía se definieron con bastante precisión desde el comienzo. Con el objetivo de mapear los modos de utilización de la evidencia producida a través de dispositivos de evaluación en institutos de formación docente e identificar factores asociados a un mayor o menor uso, se partió del supuesto de que la voz de los actores principales es un insumo fundamental, en particular en estudios en los que se busca ahondar en los procesos.

(b) *La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas* (como en la inducción analítica, en donde el investigador necesita relevar una cantidad importante de datos para crear teoría). Si bien esta investigación no dependió de una amplia gama de escenarios, sí era importante contar con una variedad razonable de personas (más de una dentro de cada instituto) en diferentes institutos. Esa variedad permitiría un análisis de las diferencias y similitudes de las experiencias no tanto a nivel individual, sino a nivel institucional, que es el objeto de esta investigación.

(c) *El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva (ver a través de los ojos de la persona)*. Definitivamente, como se mencionó en diferentes oportunidades, partiendo del supuesto de que las personas son las que construyen las instituciones, el foco ha sido la experiencia de ellas como insumo necesario para entender lógicas institucionales.

Más allá de las múltiples ventajas de implementar entrevistas, es importante recordar que la entrevista en profundidad puede tener algunas limitaciones. Es sabido que en ocasiones los entrevistados pueden tener dificultades en articular aquello que quieren comunicar y que eso puede tener influencia en el entrevistador; también se suele hablar de los problemas de validez que pueden presentarse, al otorgarse el mismo valor a visiones que pueden ser diferentes (Pugh, 2013). En nuestro caso, uno podría tender a pensar que la entrevista al director del instituto puede llegar a tener más peso que aquella a un profesor, dada su influencia en el conjunto de la institución; para evitar ello, lo que se hizo fue seguir un riguroso proceso de codificación de las entrevistas, que detallaremos en breve. Otra debilidad puede ser la influencia que el entrevistador puede llegar a tener en el entrevistado y la influencia que el entrevistado puede llegar a tener en el entrevistador también ha sido mencionado por la literatura (para paliar ello, se trabajó con dos asistentes de investigación, quienes llevaron adelante un grupo de entrevistas). Finalmente, no sólo se triangularon las entrevistas y se codificaron, sino que se complementaron con la elaboración de guías de observación del espacio (7.8.2).

En cada uno de los institutos analizados, se realizaron entrevistas a miembros del equipo de conducción (directores, vicedirectores, secretarios y/o regentes) y profesores (generalmente, jefes de departamento y de carreras, jefes de prácticos, u otro docente particularmente involucrado en algún aspecto relacionado con las evaluaciones en cuestión). A continuación, se detalla el procedimiento en cada caso.

A equipos de conducción

La entrevista con los directivos buscó ahondar en la experiencia al frente del instituto durante los tres dispositivos de evaluación. Se apuntó a comprender la valoración del director de los dispositivos en cuestión, su vinculación con los demás actores de su institución de cara a los dispositivos y, fundamentalmente, si éstos modelaron de algún modo los procesos internos a través de los que habitualmente éstos toman decisiones.

Se preparó un protocolo de entrevista guía (Anexo V), integrado por cuatro bloques de preguntas:

- (1) información personal del entrevistado y sociodemográfica del instituto (variables sociodemográficas básicas y contexto institucional);
- (2) proceso de toma de decisiones en el instituto;
- (3) experiencia en la implementación de los dispositivos de evaluación;
- (4) uso y difusión de la información relevada en los institutos.

A docentes

Aquí también se buscó conocer su experiencia y valoraciones acerca de la implementación de los dispositivos y en el uso de información producida a posteriori. Para ello, se diseñó un protocolo guía de entrevista (Anexo VI), integrado por cuatro bloques de preguntas:

- (1) información personal del entrevistado (variables sociodemográficas básicas);
- (2) participación en el proceso de toma de decisiones en el instituto;
- (3) experiencia en la implementación de los dispositivos de evaluación;
- (4) uso y difusión de la información relevada en los institutos.

7.8.4 Memo post-entrevistas y observación de espacios

Como estrategia para minimizar sesgos en la investigación y ser conscientes de la propia experiencia durante el trabajo, Maxwell (2005) propone la utilización de “memos”. En este caso, se utilizaron memos al finalizar cada entrevista y concurrencia a un instituto, en los que se buscó dar cuenta del contexto en el que tuvo lugar la entrevista y las impresiones del entrevistador respecto del entrevistado y del espacio.

Estos memos fueron de gran utilidad durante el momento de análisis y, en particular, para el momento de redacción de la investigación, ya que buscaron separar, a través del registro explícito, aquello que fue recogido en la entrevista de aquello que a los entrevistadores nos sucedía respecto de la persona a la que entrevistábamos y del espacio en el que sucedía la entrevista (el instituto).

El modelo del memo puede encontrarse en el Anexo VII.

7.9 Posibilidades reales de acceso al campo

Desde un comienzo, se analizaron las posibilidades reales de realizar la presente investigación, lo que implicaba tener en cuenta:

- Cercanía de los institutos de formación docente (para minimizar costos y logística de traslado).
- Voluntad, por parte de miembros seleccionados del instituto, de ser entrevistados.

En una primera instancia, se pensó en la posibilidad de realizar el contacto a través de las autoridades nacionales y jurisdiccionales. Sin embargo, se desestimó dicha posibilidad porque se creyó que sesgaría demasiado los resultados: es natural pensar que los equipos directivos y docentes tiendan a responder a los requerimientos que provienen de sus autoridades (probablemente, utilizando esta estrategia hubiéramos podido llegar a más institutos), pero es muy probable que las respuestas se hubieran acercado más a lo socialmente deseable o esperado.

Por el contrario, era más probable que el contacto directo, sin intermediarios, a través de una investigadora no conocida como yo generara una mayor apertura y sinceridad en las respuestas. De hecho, puede decirse que así fue como efectivamente sucedió. Con una autoridad de por medio siempre hubiera estado la sospecha de una consecuencia por opinar de una u otra manera.

7.10 Procesamiento y análisis de datos

Haciendo un racconto de lo postulado en los apartados anteriores, podemos decir que ésta es una investigación cualitativa que buscó responder a sus cuestionamientos a través de las técnicas de teoría fundamentada y el estudio de casos. Para ello, se valió de la implementación de entrevistas en profundidad a distintos actores (directivos y docentes), de ocho institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires. El objetivo de la investigación es explorar en qué medida se utilizan la información producida como consecuencia de las evaluaciones nacionales y qué condiciones aparecen asociadas a ello.

Ahora bien, una vez que se tenía el material de las entrevistas, se tomó una serie de decisiones metodológicas respecto de cómo se procesarían y analizarían los datos. A continuación, se detallan los procedimientos seguidos en tres niveles (**inductivo, deductivo y analítico-comparativo**) (Boyatzis, 1998), luego de preparar el software que me asistiría en ello.

7.10.1 Carga del material en software informático de análisis cualitativo (NVIVO)

El procesamiento del material se realizó a través de un proceso de codificación. La codificación es el proceso de categorizar o clasificar datos individuales o piezas de información (Charmaz, 2014). El proceso de codificación también se acompaña con un proceso que permita recuperar la información cuando al investigador le resulte necesario. Otro propósito de la codificación es facilitar el trabajo del investigador en la búsqueda de patrones que iluminen hacia dónde debe apuntar el proceso de construcción teórica (Babbie, 2011).

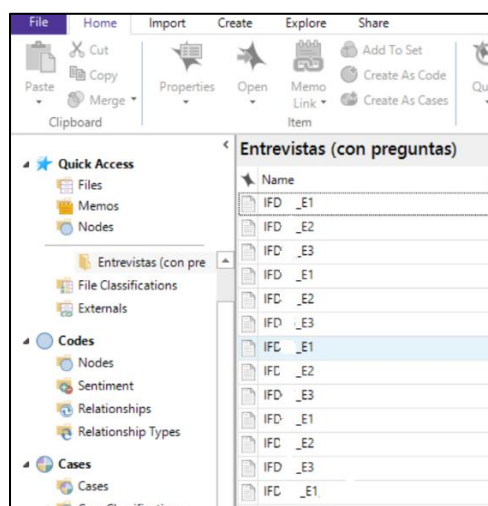
Es importante destacar que distintos autores han señalado que el proceso de codificación se asemeja más un arte más que a una ciencia, y no existen procedimientos universales que garanticen el éxito (Babbie, 2011). Sin embargo, los esfuerzos del investigador deben estar orientados a conseguir el mayor grado de objetividad posible; para ello, como veremos, implementamos una serie de estrategias que detallaremos oportunamente.

La creación de códigos puede tomar diferentes formas. Según Glaser y Strauss (1967), es posible testear hipótesis que ya hayan sido desarrolladas por la teoría, y es a partir de ésta que se esgrimen los códigos. Un proceso más común, sin embargo, es el de codificación abierta: a través de ella, los datos son minuciosamente examinados, partidos en secciones “discretas”, entre las cuales se compara diferencias y similitudes. El resultado es un listado largo con códigos. Dentro de esta etapa, también se dan dos procesos. Por un lado, la codificación axial, que busca identificar los códigos clave del estudio. Por el otro, la codificación selectiva, a través del cual se busca identificar el código central del estudio.

Existen programas informáticos que permiten un proceso de codificación y recuperación de datos preciso, eficaz y más veloz que el puramente manual. En este caso, se utilizó el software NVIVO 12. Las veintitrés entrevistas realizadas se cargaron en él.

Gráfico 10

Vista parcial de entrevistas en software NVIVO12



Fuente: Captura de pantalla, computadora de uso personal.

7.10.2 Proceso inductivo

El primer proceso realizado fue inductivo, es decir, se partió de la información revelada por los datos, para –a partir de allí– construir los códigos que correspondiesen Siguiendo a Babbie (2011) y Charmaz (2014), tomé la decisión de comenzar con un proceso inductivo con el objetivo de analizar los datos de la manera más objetiva posible. Este proceso se llevó a cabo a través de una serie de pasos que se detallan a continuación.

- a. **Pre-codificación: revisión manual del material.** Primero, se subrayaron manualmente, en las entrevistas y en las guías de información, las ideas principales, como primer acercamiento a los datos. Luego, se relejeron las entrevistas y se esbozaron los primeros conceptos que servirían para el proceso de codificación inicial: este procedimiento es similar a lo que se hacía antes de que existieran los programas informáticos que simplificaran el proceso. La información proveniente de las veintitrés entrevistas, las guías de observación y los memos post-entrevistas y observación de espacio fue triangulada y contrastada entre sí; los resultados del análisis fueron volcándose en memos de resultados, que tenían como objetivo ir rastreando y sintetizando los hallazgos.

Gráfico 11. Ejemplo de memo post-entrevista y observación de espacios, realizado con datos resaltados.

MEMO POST-ENTREVISTA

Fecha: 25 de septiembre de 2019

Lugar: Oficina del Director [redacted]

Entrevistado: [redacted]

Cargo: Director del [redacted]

Contexto: Tardó más de dos semanas en contestar el primer mail que se le mandó pidiendo colaboración, pero desde entonces mostró interés y muy buena predisposición. Acordamos telefónicamente la fecha de la entrevista, y él mismo se encargó de conseguir a los otros dos entrevistados. Es director hace muchos años, y se nota que tiene un vínculo muy fuerte con la institución.

Impresiones personales: Por momentos me pareció que se sentía cuestionado y que estaba interesado en tratar de dejar bien parado al Instituto en relación a lo que habían hecho a partir de Enseñar y Autoevaluación. Al comienzo no se acordaba mucho de lo que le preguntaba, estaba un poco inseguro, y por eso tenía abierto algunos archivos en la computadora donde tenía datos relacionados con lo que le fui preguntando. A medida que avanzó la entrevista se fue soltando y acordando de varias cosas; aunque noté cierta confusión entre el operativo Enseñar y la Autoevaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 12. Ejemplo de anotaciones manuales sobre guía de observación.

Guía de observación del espacio y materiales	
Instituto	
1. Describir el estado del edificio en general	Muy bueno.
2. ¿Existen informes, estadísticas, historias, que informen a la comunidad acerca de los logros / tareas del instituto?	Imágenes en cartelera informativas donde se muestra el trabajo diario. Hay mucha información en la web, Instagram y Facebook.
Oficina del directivo	
3. ¿Cuenta con computadora personal?	Una notebook del instituto.
4. ¿Tiene espacio suficiente para trabajar y reunirse en privado?	Oficina muy amplia con mesa para trabajar en grupo (no hay escritorio individual). Hay otra oficina en la otra sede con las mismas cosas.
5. ¿Qué hay en las paredes? Nota: ¿Estadísticas? ¿Objetos religiosos? ¿Fotos familiares? ¿Planificación? ¿Grilla horaria? ¿Alguna herramienta de gestión? ¿Nada?	Un corcho con los horarios de todas las carreras, el listado de los docentes y sus materias, foto de egresados 2018, foto del equipo directivo, un crucifijo, imágenes religiosas, frases inspiradoras. Cuadros. Una foto del Papa Francisco.
Proyecto Institucional	
6. ¿Se puede acceder a él?	Está impresa una versión antigua, y desde hace años solo versiones digitales. Se puede acceder.

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 13. Ejemplo de anotaciones manuales sobre la transcripción de una entrevista.

En 2014 yo todavía no estaba. En cambio, cuando se hizo la autoevaluación y el anterior dispositivo yo ya estaba trabajando pero la verdad es que no, no me llegó nada de eso. Yo no sé si es porque mis alumnas son de primer año que creo que no se aplicaba la evaluación a primer año. Mi sensación es que no hubo mucha discusión ni problematización sobre eso que sí se dio en otros institutos. También lo que le pasa a este instituto es que es un instituto chiquito y con esto de que es a la noche hay poco espacio de encuentro informal entre profesores, que eso, en otros institutos con más carreras, te pasa que estás en la sala de profesores cinco minutos y te cruzas con otra gente y charlás y decimos "hagamos algo en contra de" o "charlemos sobre esto". Este instituto tiene una cosa como bastante más individual, no hay sala de profesores de hecho, te cruzás con pocos profesores, entonces este tipo de cosas suelen como pasar así desapercibidas, porque nos conocemos poco. Ejemplo si se aplicó en cuarto es muy probable que los profesores de primero no nos enteremos. A lo sumo se habló entre los profesores de un mismo año. No nos conocemos, no nos cruzamos y posiblemente esto también sucede entre los alumnos.

Lo mismo con la jornada de autoevaluación, yo les digo que ni siquiera me acuerdo cuando fueron, tuvieron muy poca relevancia, probablemente no fueron los viernes que es cuando yo trabajo acá, por eso no participe. Son como cosas que pasan en el instituto y no mueven mucho nada, me parece. En este instituto

¿Y sabes si llegaron resultados de esas autoevaluaciones?

No, de hecho, pienso y en la reunión de principio de año no se dijo nada. Se podría haber dicho "Bueno, a partir de la autoevaluación que hicimos el año pasado, este año queremos trabajar tales cosas", no hubo nada de eso.

Fuente: Elaboración propia

b. Codificación línea por línea (codificación inicial). Para la primera codificación se hicieron códigos directamente desde la voz de los actores, con el objetivo de identificar categorías cercanas a los datos y eventualmente hallar conceptos que permitan enriquecer nuevas entrevistas. Como resultado del primer análisis línea por línea, es decir, analizando cada línea de cada una de las entrevistas, se obtuvieron 221 códigos. El procedimiento llevado a cabo para el análisis fue el siguiente:

- En primer lugar, se analizó cada una de las veintitrés entrevistas del modo mencionado (línea por línea) e identificando códigos cercanos a los datos. El hecho de que los códigos fuesen cercanos a los datos hizo que la cantidad de códigos con los que se concluyera este primer análisis fuera muy grande (221 códigos).
- En segundo lugar, con las entrevistas codificadas, se procedió a un segundo análisis por instituto, a través de la triangulación de datos de las entrevistas realizadas en él. Este análisis fue clave para entender las particularidades de cada uno, ahondando en la estrategia del estudio de caso. Recordemos que nuestra unidad de análisis son los institutos y no los individuos.

Este segundo análisis permitió, por ejemplo, descartar algunas ideas preliminares con las que veníamos trabajando inicialmente:

- (a) No se observaron diferencias (en relación a los objetivos de la investigación) entre institutos pequeños e institutos grandes/ medianos.
- (b) No se observaron diferencias significativas (en relación a los objetivos de la investigación) entre institutos privados e institutos estatales. Podemos decir que existen diferencias que en otro campo de investigación vale la pena explorar, pero que no son relevantes para responder las preguntas que guían a esta tesis.

Si bien se siguieron estos procedimientos, es inocente pensar que el investigador está exento de marco teórico. Tal como lo postulaba Burawoy (2009), es imposible ver el mundo si no es a través de la teoría. Lo que diferencia a los científicos sociales de la gente a la que estudian es que la teoría con la que cargan les permite ver el mundo de una manera más profunda. La teoría nos permite ver y comprender el mundo, pero no implica confirmación automática: por el contrario, el mundo es “terco”, continuamente desafía las predicciones y supuestos teóricos. Según el autor, es de este modo como se desarrolla la ciencia: no acertando, sino equivocándose y siguiendo obsesionados con el tema.

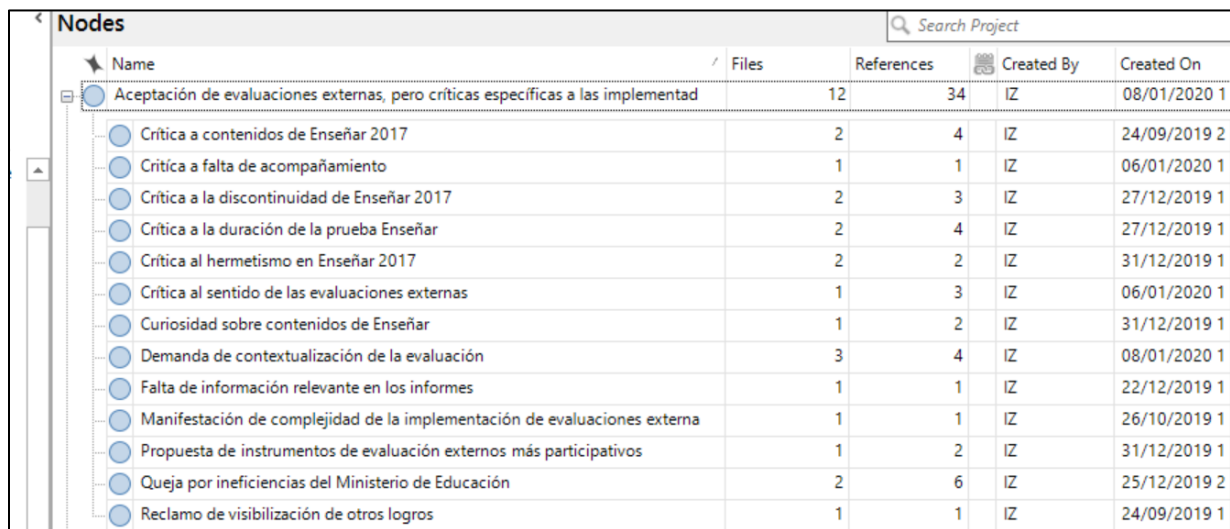
7.10.3 Proceso deductivo (re-codificación)

La investigación cualitativa supone un continuo diálogo entre datos y teoría (Babbie, 2011), definiendo teoría como las “relaciones plausibles entre conceptos y grupos de conceptos”, en donde llamamos “plausible” a aquello que mejora nuestra mejor comprensión acerca de cómo funciona algo (Strauss & Corbin, 1994, p.278). En consecuencia, una vez que se realizó el proceso inductivo (del primer análisis de los datos que, como se dijo, se realizó con el propósito de ganar objetividad), se volvió a analizar los datos con la mirada enriquecida por los aportes del marco teórico.

A partir de la construcción del marco teórico, entonces, se procedió a realizar un proceso de recodificación. Este segundo proceso tuvo como objetivos:

- (a) integrar códigos en categorías agregadas (ver por ejemplo Gráfico 14 sobre la creación del código “aceptación de evaluaciones externas, pero con críticas específicas a la implementación”);
- (b) re-codificar conceptos en función de los aportes del marco teórico.

Gráfico 14. Ejemplo sobre creación de código agregado.



Name	Files	References	Created By	Created On
Aceptación de evaluaciones externas, pero críticas específicas a las implementad	12	34	IZ	08/01/2020 1
Crítica a contenidos de Enseñar 2017	2	4	IZ	24/09/2019 2
Crítica a falta de acompañamiento	1	1	IZ	06/01/2020 1
Crítica a la discontinuidad de Enseñar 2017	2	3	IZ	27/12/2019 1
Crítica a la duración de la prueba Enseñar	2	4	IZ	27/12/2019 1
Crítica al hermetismo en Enseñar 2017	2	2	IZ	31/12/2019 1
Crítica al sentido de las evaluaciones externas	1	3	IZ	06/01/2020 1
Curiosidad sobre contenidos de Enseñar	1	2	IZ	31/12/2019 1
Demanda de contextualización de la evaluación	3	4	IZ	08/01/2020 1
Falta de información relevante en los informes	1	1	IZ	22/12/2019 1
Manifestación de complejidad de la implementación de evaluaciones externa	1	1	IZ	26/10/2019 1
Propuesta de instrumentos de evaluación externos más participativos	1	2	IZ	31/12/2019 1
Queja por ineficiencias del Ministerio de Educación	2	6	IZ	25/12/2019 2
Reclamo de visibilización de otros logros	1	1	IZ	24/09/2019 1

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 15. Ejemplo de codificación en función del marco teórico (factores que influyen en el uso de evidencia educativa).

Condicionantes del uso de evidencia	20	101
Factores que influyen negativamente en el uso de evidencia	10	24
Temor al directivo	1	1
Problemas de comunicación interna	1	1
Relevancia de la figura del inspector	1	1
Ausencia o bajo nivel de trabajo en equipo y espacios de reflexión	3	3
Falta de proyecto institucional	4	4
Percepción como fuente de información	5	8
Factores que influyen positivamente en el uso de evidencia	17	77
Sentido de identidad institucional	3	4
Fuerte liderazgo directivo	5	5
(Autonomía) Realización de proyectos a partir de los reportes	4	6
Capacidad individual	6	8
Estructura institucional de apoyo	8	10
Prácticas colaborativas con los resultados de los reportes	5	10
Proceso de elaboración del proyecto institucional	7	10
Monitoreo y evaluación internos como fuente de información	10	24

Fuente: Elaboración propia.

Este proceso de relectura y re-codificación es lo que Charmaz (2014) denominó codificación temática. La idea es dar significado a las categorías a través de la relectura de las entrevistas y lectura del marco teórico; esto constituirá la base para el desarrollo de la teoría. Fundamentalmente, se construyó una tabla (Tabla 30) que sintetizaba los principales factores condicionantes del uso de la evidencia, relatados en el Capítulo 4, con el objetivo de re-analizar las entrevistas a la luz de los mismos. Dado que el objetivo de la tesis es estudiar los condicionantes en las instituciones (y no, por ejemplo, en relación a la propiedad de los datos o la influencia del contexto socioeconómico cambiante, que es algo que excede la capacidad de esta investigación), nos hemos concentrado en los factores individuales e institucionales.

Tabla 30. Síntesis de factores individuales e institucionales condicionantes del uso de evidencia educativa, según marco teórico expuesto en Capítulo 4.

Características individuales
Marcos cognitivos preexistentes
Capacidad técnica
Características institucionales
Sistema educativo
Liderazgo directivo y cultura organizacional
Prácticas colaborativas en el uso de información
Autonomía en la toma de decisiones
Estructuras de apoyo

Fuente: Elaboración propia.

Para las categorías analíticas relevantes, se construyó un memo, comparando voces de los entrevistados y tomando citas que ilustraran y profundizaran el significado de la categoría. Strauss y Glaser (1967) distinguen tres tipos de memos que son útiles para el proceso de codificación: las *notas de códigos*, que asocian códigos con significados; *notas teóricas*, que pueden incluir notas acerca de relaciones entre los conceptos, reflexiones sobre significados, etc.; y *notas operativas*, que sirven fundamentalmente para apuntar cuestiones metodológicas. En esta etapa del análisis de datos, los memos buscaron sintetizar los principales vínculos entre los conceptos y jerarquizar aquellos que apuntaban a responder las principales preguntas de investigación de aquellos que tenían un rol subsidiario.

Recuadro 1. Ejemplo de memo (realizado en base a las entrevistas de la prueba piloto).

Concepto: Desigual apropiación de los reportes de resultados

Las entrevistas reflejan que los resultados de las evaluaciones nacionales fueron incorporados de manera desigual a las discusiones en las instituciones de formación docente. Uno de los objetivos de las evaluaciones nacionales fue fomentar la reflexión entre directivos, profesores y estudiantes sobre las fortalezas y debilidades señaladas por los reportes. Después de las entrevistas realizadas, la falta de referencia a los datos básicos proporcionados por el informe sugiere que solo se leyó para identificar el puntaje general, pero nada más. Cuando se le preguntó qué dato encontró más llamativo, el director del A1 responde: “*El hecho de que estuviéramos por encima de la media fue impactante en sí mismo. Llevamos años trabajando en las áreas particulares medidas*”.

Una de las razones de esta baja apropiación puede ser el retraso en la entrega de los informes (tardó casi un año). El contexto político y económico en ese momento era diferente al momento de la implementación: el gobierno nacional contaba con mucho menos apoyo, lo que se puede inferir de los comentarios negativos ideológicos de ahora, aunque estos directivos aceptaran la implementación de la evaluación hace dos años.

Otra razón parece ser que no fue implementada por la autoridad natural. Los sistemas educativos son fuertemente jerárquicos: los maestros responden a los directores; profesores a directivos; directivos a supervisores; supervisores a las autoridades provinciales. Eso es lo que se puede leer, por ejemplo, de la declaración del director A2: *“En (el proceso de autoevaluación), la participación fue masiva a nivel nacional porque venía de la Dirección General de Educación Privada (provincial), quien nos reunió y explicó lo que querían evaluar. Creo que fue muy interesante”*.

Una tercera razón podría ser que no se sintieron incluidos en el diseño de la herramienta de recolección, a pesar de que hubo una convocatoria abierta a nivel nacional para que los profesores participaran: *“Hubo más problemas cuando se implementó la evaluación, porque los profesores dicen que deseaba haber participado en la construcción de la herramienta”*. Esto revela que los mecanismos nacionales utilizados para difundir la convocatoria podrían no haber sido suficientes o adecuados para llegar a todas las instituciones de formación docente del país.

Fuente: Elaboración propia.

El proceso final dio como resultado **16** códigos agregados y **5** códigos adicionales. Un grupo de códigos se asocian al nivel de uso de evidencia evaluativa en los institutos, otro grupo se relaciona con los condicionantes de dicho uso y el resto de los códigos tienen una utilidad más bien marginal, en tanto contribuyen a entender el contexto y las decisiones específicas de los actores.

El Gráfico 16 es una captura de pantalla parcial de los códigos. El diccionario de códigos completo puede hallarse en el Anexo VIII.

Gráfico 16. Captura de pantalla (vista parcial) de códigos (final).

Name	Files	References	Created By	Created On	
● Aceptación de evaluaciones externas, pero críticas específicas a las implem		12	34	IZ	08/01/2020 13:
● Aceptación de implementación de evaluaciones externas		11	27	IZ	24/09/2019 21:
● Análisis negativo sobre el contexto		7	13	IZ	14/01/2020 14:
● Apreciación y uso del reporte de resultados		10	59	IZ	22/12/2019 19:
● Condicionantes del uso de evidencia		20	90	IZ	14/01/2020 15:
● Confusión entre los dispositivos		10	13	IZ	24/09/2019 20:
● Crítica a evaluaciones externas		8	15	IZ	09/10/2019 20:
● Descripción de implementación de evaluaciones		5	14	IZ	14/01/2020 14:
● Descripción del instituto		16	42	IZ	26/12/2019 19:
● Descripción del proyecto institucional y su proceso de elaboración		20	39	IZ	24/09/2019 21:
● Falta de claridad conceptual en materia de evaluación		6	9	IZ	26/10/2019 14:
● Oposición de estudiantes a evaluaciones		8	9	IZ	13/01/2020 16:
● Participación positiva de estudiantes en evaluaciones externas		13	21	IZ	10/01/2020 12:
● Propuestas de alternativas evaluativas		17	29	IZ	10/01/2020 13:
● Reacciones frente a Autoevaluación 2013-2014		8	16	IZ	10/01/2020 12:
● Reacciones frente a Autoevaluación 2018		10	13	IZ	13/01/2020 16:
● Reacciones frente a Enseñar 2017		9	22	IZ	13/01/2020 16:
● Recepción o no de reportes de evaluaciones externas		17	27	IZ	10/01/2020 12:
● Referencia a evaluaciones curriculares		2	2	IZ	12/12/2019 10:

Fuente: Elaboración propia.

7.10.4 Lectura ciega

Una cuestión importante era asegurar que la objetividad del proceso no se viese influenciada por sesgos del investigador. Para ello, se realizó un proceso de lectura ciega con una colega, a quien se le solicitó que codificara una muestra de entrevistas, para lo cual se preservó el anonimato tanto de las instituciones como de las personas entrevistadas (lo que ayuda a disminuir el posible sesgo). Es importante subrayar que yo no conocía con anterioridad a la persona, sino que la contacté específicamente para esta tarea. Tuvimos una reunión virtual y le expliqué el contexto de la investigación.

Autores como Babbie, (2011) y Charmaz (2014) recomiendan este proceso, para agregar un nivel de objetividad al proceso de codificación. Para ello, un externo al proceso de investigación codifica también entrevistas: si tanto el investigador como el externo coinciden en los códigos, uno puede concluir que la investigación está cumpliendo estándares de objetividad. Si los códigos del investigador y del externo difieren, probablemente sea necesario revisar los códigos creados.

En una primera instancia, este proceso se realizó con cinco entrevistas elegidas al azar. Mi colega¹⁹ me entregó las cinco entrevistas codificadas, con comentarios en los mismos archivos Word de las entrevistas. Además, para cada entrevista construyó una tabla con los códigos hallados, organizados de acuerdo a temas clave (por ejemplo, “percepción de la evaluación externa”, “socialización de resultados”, etc.).

El plan original era mantener las cinco entrevistas en caso de que hubiera coincidencia en la mayoría de los códigos, o ampliar el número en caso de que la divergencia entre su codificación y mi codificación fuera insoslayable.

El resultado de este proceso fue que se detectó un alto nivel de coincidencia entre los códigos creados por mi colega y aquellos que yo había armado para las mismas entrevistas oportunamente. Las diferencias estuvieron dadas en que, en mi segundo proceso de codificación, incorporé una mirada dirigida a la identificación de factores que en la literatura aparecen asociados a un mayor o menor uso de información, lo que luego me permitió hacer un análisis más relevante para responder a mis preguntas de investigación.

7.10.5 Proceso comparativo

Los investigadores buscamos estos patrones en nuestras observaciones, generalmente abordando diferentes casos (es lo que se denomina análisis cruzado de casos o *cross-case analysis*) (Babbie, 2011). En nuestro caso, estudiamos ocho diferentes casos, intentando profundizar en sus similitudes y diferencias en el uso de la evidencia generada a partir de las evaluaciones nacionales, intentando relacionar ello con dinámicas institucionales preexistentes.

De acuerdo con Glaser & Strauss (1967) el proceso comparativo se lleva a cabo en cuatro etapas:

1. **Comparación de incidentes aplicables a cada categoría.** Glaser y Strauss evocan su estudio con enfermeras: una vez que apareció el concepto de “tránsito de la pérdida”, comenzaron a buscarlo en otros entrevistados. En nuestro caso, un concepto claro que apareció tempranamente en las entrevistas y en la literatura utilizada en el marco teórico fue el de “*liderazgo directivo*” como factor condicionante de la utilización de evidencia, el cual necesariamente fue explorado en el resto de las entrevistas. Es un concepto paradigmático porque no emerge claramente de lo que dicen explícitamente los actores, sino que requiere un análisis e inferencias respecto de lo que ellos reportan respecto de las dinámicas institucionales. Como se ve en la imagen que figura a continuación, aparece

¹⁹ La persona a cargo de realizar esta tarea fue la Lic. Mg. Romina Berardi.

en cuatro registros de cuatro entrevistados. También así aparecieron los conceptos de “autonomía” para la intervención a partir del uso de evidencia, la capacidad individual para utilizar datos o la existencia de instancias de trabajo en equipo, reflexión y planificación general.

Gráfico 17. Ejemplos de conceptos del marco teórico utilizados como código.

<input checked="" type="radio"/> Factores que influyen positivamente en el uso de evidencia	17	77
<input type="radio"/> Sentido de identidad institucional	3	4
<input checked="" type="radio"/> Fuerte liderazgo directivo	5	5
<input type="radio"/> (Autonomía) Realización de proyectos a partir de los reportes	4	6
<input type="radio"/> Capacidad individual	6	8
<input type="radio"/> Estructura institucional de apoyo	8	10

Fuente: Elaboración propia.

También en esta etapa se procedió a la clasificación de las entrevistas según un grupo de variables clave, lo que permitió hacer, posteriormente, un análisis cruzado (en matrices). A continuación, se incluye una imagen de las variables sociodemográficas incluidas (Gráfico 18). Más abajo, un ejemplo de conceptos codificados en función de los cuales se realizaron algunos análisis cruzados con las variables construidas (Gráfico 19).

Gráfico 18. Variables de clasificación de las entrevistas.

Case Classifications		
Name	Created On	Created By
<input checked="" type="checkbox"/> Datos sociodemográficos	07/01/2020 15:08	IZ
<input checked="" type="checkbox"/> Name	Type	Created On
<input type="checkbox"/> Tipo de gestión del instituto	Text	07/01/2020 15:09
<input type="checkbox"/> Género	Text	07/01/2020 15:10
<input type="checkbox"/> Cargo	Text	07/01/2020 15:10
<input type="checkbox"/> Antigüedad en el instituto	Text	07/01/2020 15:10
<input type="checkbox"/> Edad	Text	07/01/2020 15:10
<input type="checkbox"/> Localidad	Text	07/01/2020 15:13
<input type="checkbox"/> Tamaño del instituto	Text	07/01/2020 15:13
<input type="checkbox"/> Zona geográfica	Text	07/01/2020 17:57

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 19. Análisis de conceptos codificados según variable clave.

Name	Files	Referenc
Aceptación de evaluaciones externas, según tipo de	11	24
Crítica a evaluaciones, según tipo de IFD	8	19
Factores que influyen y apreciación y uso de reporte	5	20
Participación estudiantil, según tipo de gestión	15	29
Propuestas, según tipo de gestión	17	72
Prueba	3	5
Tipo de organización y uso de información	5	7
Uso de reportes, según tipo de gestión	10	51

	A : Apreciación y uso de...
1 : Factores que influyen...	0
2 : Factores que influyen...	10

Fuente: Elaboración propia.

2. **Análisis comparativo de las guías de observación.** Otra actividad fue la realización de un análisis comparativo de las guías de observación. Para ello, se construyó una tabla que sintetizaba las principales características de los espacios de los institutos, de acuerdo a las preguntas orientadoras (ver la Guía de Observación en el Anexo IV). A partir de ella, como se mencionó en la sección sobre Guía de Observación en este apartado, se definió una serie de indicadores que podrían llegar a ser indicativos de uso de evidencia (ver pág. 167). El modelo de tabla que sintetiza los resultados del análisis comparativo se puede ver a continuación:

Tabla 31. Síntesis de observación del espacio.

	E1	E2	E3	E4	P1	P2	P3	P4
Existencia de canales de comunicación públicos con datos actualizados (website, redes sociales).	X						X	
Existencia de infraestructura/recursos (suficientes computadoras para el personal, salas de reuniones equipadas)	X	X	X	X	X	X	X	X
Aprovechamiento del espacio (disposición de grillas, información de alumnos, estadísticas, planificaciones)	X						X	
Acceso al proyecto institucional	X				X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

3. **Integración de categorías y sus propiedades.** Aquí el objetivo es establecer relaciones entre los conceptos. Lo que aparecía como claramente útil para los fines de la tesis eran aquellos conceptos que se agrupaban bajo dos códigos de agregación: (1) factores que influyen positivamente en el uso de evidencia; (2) factores que influyen negativamente en el uso de evidencia. Este nuevo (segundo) nivel de agregación en función del marco teórico sólo fue posible a partir de la lectura completa de los conceptos. Además de integrar en estas categorías aquellos conceptos que aparecen dentro del marco teórico, también se incorporaron algunos nuevos, como “monitoreo y evaluación internos como fuente de información”, a partir de hipótesis propias.

4. **Delimitación de la teoría.** A medida que algunos conceptos se hacen claramente relevantes, el investigador puede ignorar aquellos que van perdiendo fuerza (Babbie, 2011). Esto fue más claro con aquellas referencias a los dispositivos de evaluación en sí mismos. Si bien serán necesarios para contextualizar los hallazgos, los códigos relacionados con la participación de los estudiantes o las propuestas de alternativas evaluativas empezaron a mostrar debilidad para ser utilizadas como parte de los resultados. En particular, claramente perdieron importancia los únicos códigos no agregados, que también son los que tienen menos referencias individuales y por entrevistado:

Gráfico 20. Códigos que fueron perdiendo fuerza en el proceso de delimitación de la teoría.

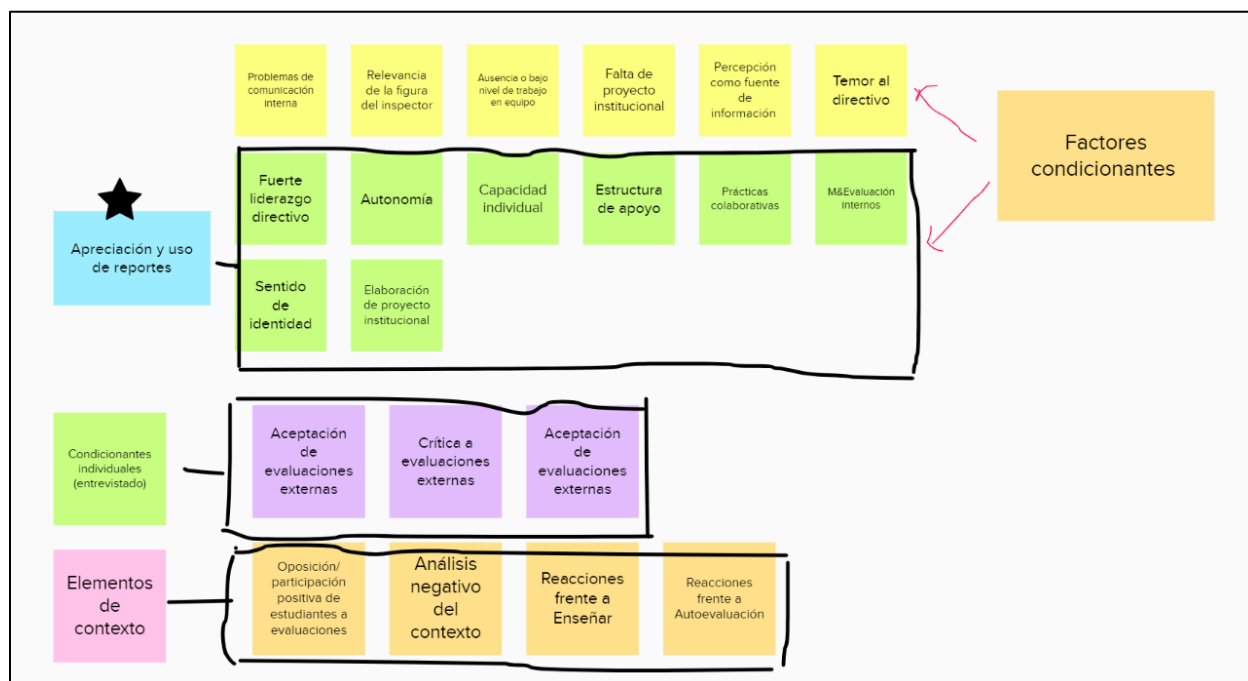
Name	Files	Referenc /
Referencia a evaluaciones curriculares	2	2
Rumores sobre las evaluaciones	3	3
Satisfacción con sensibilización	6	8
Falta de claridad conceptual en materia de evaluación	6	9
Oposición de estudiantes a evaluaciones	8	9
Confusión entre los dispositivos	10	13

Fuente: Elaboración propia.

5. **Escritura de teoría.** En esta etapa, el investigador empieza a poner sus hallazgos en palabras, de modo de que puedan ser transmitidos a otros. Para ello, nos hemos valido de:

- (a) Elaboración de un **esquema conceptual** (Gráfico 21) que tuvo como objetivo ordenar las relaciones entre los conceptos, disponiéndolos de un modo visualmente más amigable que la plataforma NVIVO.

Gráfico 21. Mapa conceptual elaborado con los conceptos salientes.



Fuente: Elaboración propia en mural.co

- (b) **Jerarquización de ideas** para la presentación de los resultados. En este sentido, se decidió –a grandes rasgos– el siguiente esquema:

- i. Descripción del nivel de uso de resultados evaluativos.
- ii. Diferenciación de uso de resultados evaluativos según tipo de gestión del instituto de formación docente (dado que ésta fue una variable clave desde el comienzo).
- iii. Desarrollo de un modelo de análisis de los condicionantes del uso de la evidencia evaluativa para los institutos de formación docente.

- (c) Presentación del **modelo de análisis** sobre los condicionantes de uso de evidencia evaluativa en institutos de formación docente en Argentina. En el próximo capítulo, se presentan los hallazgos para cada uno de los institutos.

Tabla 32. Modelo de análisis sobre condicionantes de uso de evidencia evaluativa en institutos de formación docente en Argentina.

1. Liderazgo directivo
2. Colaboración entre docentes
3. Autonomía para la elaboración de proyectos
4. Estructuras de apoyo disponibles
5. Múltiples fuentes de información
6. Capacidad y predisposición individual para el uso de datos
7. Proyecto institucional actualizado y relevante
8. Sentido de identidad/ pertenencia institucional
9. Comunicación interna articulada y fluida
10. Percepción (positiva) de la información producida externamente

Fuente: Elaboración propia

(d) **Comparación de institutos.** Como hemos dicho, a partir de los hallazgos, el se buscó profundizar en el estudio de las instituciones, a sabiendas de que el estudio de institutos de formación docente en Argentina es un campo poco explorado. De este modo, se procedió a realizar comparaciones de los casos en función de:

(a) Los niveles de apropiación de los usos de evidencia evaluativa; y

Tabla 33. Niveles de apropiación de los usos de evidencia evaluativa, por instituto.

Código	E1	E2	E3	E4	P1	P2	P3	P4
Apreciación y uso del reporte de resultados.								

Fuente: Elaboración propia.

(b) El modelo de análisis de los condicionantes de los usos de evidencia evaluativa.

Tabla 34. Modelo de análisis de los condicionantes de los usos de la evidencia evaluativa.

Condicionantes del uso de la evidencia evaluativa	Institutos con alto uso de la información evaluativa	Institutos con bajo uso de la información evaluativa
<ol style="list-style-type: none"> 1. Liderazgo directivo 2. Colaboración entre docentes 3. Autonomía para la elaboración de proyectos 4. Estructuras de apoyo disponibles 5. Múltiples fuentes de información 6. Capacidad y predisposición individual para el uso de datos 		
<ol style="list-style-type: none"> 7. Proyecto institucional actualizado y relevante 8. Sentido de identidad/ pertenencia institucional 9. Comunicación interna articulada y fluida 10. Percepción (positiva) de la información producida externamente 		

Fuente: Elaboración propia

Este proceso permitió identificar institutos:

- Con **alto uso** de la información evaluativa.
- Con **bajo uso** de la información evaluativa.

Este modelo –que constituyó la base de la elaboración teórica– permitió ver con claridad similitudes y diferencias en los institutos respecto del uso de la evidencia evaluativa y de los factores que aparecen asociados a ello. Asimismo, a partir de él se identificaron los casos valía la pena estudiar con mayor profundidad.

Finalmente, este proceso fue clave para hallar algunas lagunas en el cuerpo teórico que constituye la base de esta tesis y para dar lugar a la exploración de nuevos espacios de investigación que ahonden en aspectos poco estudiados hasta el momento, en particular en la formación docente en general y en la argentina en particular.

7.10.6 Integración teórica y profundización del análisis de los sub-casos elegidos

Una vez realizados el análisis comparativo y la clasificación de los memos confeccionados a lo largo del proceso, se procedió a la integración teórica en función de:

1. Los patrones identificados.
2. El contraste con el marco teórico.

El proceso de integración empírico-teórica permitió la redacción de las conclusiones, en las que se hizo hincapié en los hallazgos y también en vacíos de conocimiento que sería interesante seguir explorando a futuro.

De este modo, se procedió a ofrecer una contribución a la teoría existente sobre uso de evidencia en instituciones educativas, confirmando la relación entre la existencia de algunos contextos organizacionales y el uso de evidencia educativa y agregando algunos matices que podrían ser tenidos en cuenta.

Con el análisis de los casos se pretendió ahondar en las miradas de los actores, en su interpretación tanto del proceso evaluativo externo como el de utilización de la evidencia.

Este trabajo implicó una profunda relectura de las fuentes bibliográficas utilizadas para el marco teórico, su contrastación con el material recolectado y analizado, y su discusión a la luz del contexto argentino.

7.11 Ética de investigación y criterios de rigor científico

Ninguna investigación seria puede ser llevada a cabo sin que se consideren criterios de rigor que aseguren su calidad. En este sentido, para la elaboración de la presente tesis se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- *Transparencia respecto al posicionamiento del investigador.* El sesgo del investigador es casi inevitable en el análisis de datos. En investigación cualitativa el sesgo es mayor porque se depende, en buena medida, del juicio del investigador. Una forma de eludir ese sesgo es que el investigador explicita sus propios valores (tal como se hizo en el apartado anterior y con la producción de memos al finalizar cada entrevista y su re-lectura previo momento de redacción de la tesis) (Babbie, 2011), de modo que el lector pueda por sí mismo extraer conclusiones.
- *Protección de identidad.* Un segundo tema importante es la protección de datos de los entrevistados. El investigador debe hacer grandes esfuerzos por ocultar la identidad de los individuos a los que cita en la redacción de sus resultados. Una forma de lograr esto es utilizando seudónimos o nombres generales. En esta tesis, además de la utilización de nomenclaturas generales, se ocultó el contenido de variables que, en caso de ser

explicitado, darían información que permitiría al lector inferir de qué institutos –y, por ende, personas, estamos hablando–.

- *Credibilidad.* En otras palabras, debe haber un paralelismo entre los datos recolectados por el investigador y aquello que sucede en la realidad. Una manera de asegurar ello fue contar con dos asistentes de investigación, tanto para la realización de algunas entrevistas como para las transcripciones. Este proceso, que sucedía al mismo tiempo que yo también iba realizando entrevistas, me permitía tener un contacto permanente con lo que los asistentes percibían. Esto me importaba muy especialmente, dada mi experiencia personal en uno de los dispositivos de evaluación implementados, tal como mencioné en el apartado anterior.
- *Aplicabilidad.* El objetivo de esta investigación es aportar orientaciones para la transferencia de conocimiento, que permita informar futuras decisiones, fundamentalmente en el espacio de las políticas educativas. Conocer en qué medida la información generada como consecuencia de los dispositivos de evaluación nacional ha sido utilizada en los institutos de formación docente, para qué, cómo, y qué factores se asocian a ello, es fundamental para mejorar el diálogo entre el Estado y las instituciones y generar las condiciones para que el uso de dicha información sea más fructífero.
- *Consistencia.* En las páginas precedentes se dio un detalle, lo más minucioso posible de todas las reflexiones, decisiones y procedimientos llevados a cabo en el transcurso de esta investigación. Además, se contó con la supervisión permanente de la directora de tesis, quien asesoró sobre los cursos de acción posibles y leyó todas las versiones preliminares de este texto.
- *Confiablez.* Para asegurar que el proceso de codificación diera como resultado información precisa, como se mencionó más arriba, se tomaron múltiples decisiones a lo largo del proceso. En primer lugar, los protocolos guía de las entrevistas se sometieron a múltiples lecturas externas de colegas y supervisores²⁰. En segundo lugar, el primer proceso de codificación se realizó de manera ciega, es decir, sin saber de qué persona y/o instituto se trataba (esto minimizó las posibilidades de codificar según prejuicios o

²⁰ Los lectores fueron mi directora de tesis, la dra. Susana Aránega, mi docente de la materia Métodos de Investigación Cualitativa de Vanderbilt University, Dra. Joanne Golan; y una de mis ex - colegas del Ministerio de Educación, Lic. Lucía Iannacone.

impresiones previas). En tercer lugar, para evitar problemas de confiabilidad en la codificación relacionados con la asignación de categorías (por ejemplo, si dos investigadores les asignasen a dos categorías diferentes a un mismo dato), se implementó la técnica del lector ciego que se describió en el apartado referido al tema.

- *Validez*. Otro problema que puede aparecer es el de validez, es decir, en qué medida tienen sentido las explicaciones que ofrece. En otras palabras, garantizar la validez de una tesis se relaciona con poder ofrecer las mejores explicaciones a los fenómenos estudiados, sin que haya alternativas mejores (validez interna) e intentando que las conclusiones puedan ser generalizables (validez externa) (Maxwell, 2005). Así, pues, los resultados de esta investigación son consistentes con buena parte de la literatura existente en materia de uso de la evidencia en instituciones educativas, a sabiendas de que el fenómeno no ha sido prácticamente estudiado en formación docente en general y no estudiado para nada en Argentina en particular. El hecho de que se hayan tomado una diversidad de casos de estudio (distintos tipos de gestión, tamaño y ubicación geográfica) es promisorio respecto de las posibilidades de que las conclusiones puedan ser generalizables para otras instituciones de la misma naturaleza en el país y el exterior.

7.12 A modo de síntesis

En síntesis, el objetivo de este capítulo ha sido describir los pasos metodológicos tomados para llevar adelante esta investigación. A continuación, se sintetizan las principales decisiones y acciones metodológicas llevadas adelante:

- Mi decisión por investigar este tema se vincula a mi propia experiencia al frente de la evaluación *Enseñar 2017* implementada por el Ministerio de Educación de la Argentina.
- Esta es una investigación **cuantitativa** en tanto busca entender los contextos en los que actúan los actores y los procesos mediante los cuales los hechos o eventos tienen lugar.
- Mi posicionamiento dentro de la investigación cualitativa es **interpretativo**, es decir, parto de la idea de que la experiencia humana está mediada por la interpretación que le dan los actores.
- Para llevar a cabo esta investigación, utilicé el método de **estudio de casos**.
- La selección de los institutos de formación docente a estudiar se realizó a través de un **muestreo intencional estratificado**. Se seleccionaron ocho institutos (cuatro estatales y cuatro privados) procurando contemplar diversidad de tamaños y diversidad geográfica.

- Al interior de cada instituto, se llevaron a cabo tres **entrevistas en profundidad**²¹ a directivos y docentes, siguiendo la estrategia de muestreo por bola de nieve (el director facilitó los nombres de otros informantes claves). Como instrumentos complementarios, se desarrollaron **guías de observación** para los institutos de formación docente. Para la realización de las entrevistas, se desarrolló un protocolo guía, que fue piloteado en tres casos y posteriormente ajustado.
- El procesamiento y análisis de datos se llevó a cabo con el software NVIVO, a través de tres fases: **codificación inicial** (abierta, con base **inductiva**), **recodificación** (**deductiva**, con base en el marco teórico) y un **análisis comparativo**. El análisis comparativo fue clave para el desarrollo de un **modelo de análisis** y el **estudio en profundidad de los casos** relevantes.
- Con el material producido y apoyada en el marco teórico-conceptual, se procedió a un proceso de integración que se tradujo en la **redacción** de los resultados y las conclusiones de esta investigación.

²¹ Excepto en un instituto, en el que solamente pudieron realizarse dos.

RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS A FUTURO

CAPÍTULO 8. RESULTADOS

El presente capítulo tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación. Luego del abordaje del marco teórico y del análisis de los factores contextuales, en este capítulo se revelará el producto del proceso de codificación, recodificación y análisis de las entrevistas a directivos y docentes, y de las guías de observación de los ocho institutos de formación docente bajo estudio, y se inicia con un breve resumen de lo trabajado hasta el momento.

8.1 Síntesis de lo transitado hasta aquí

A lo largo de estas páginas, hemos dado cuenta de un proceso de investigación que, desde el estudio del marco teórico y el contexto, y a través de una propuesta metodológica y del trabajo de campo, ha tenido como objetivo principal analizar el uso de evidencia evaluativa en los institutos de formación docente del conurbano bonaerense en la Argentina en el último tiempo.

¿Cómo ha sido ese tránsito? Como hemos visto, el Ministerio de Educación de la Nación implementó tres evaluaciones de la formación docente desde la sanción de la Ley de Educación N°26.206 en año 2006 (Capítulo 6):

- (a) La *Evaluación Integral 2013-2014*;
- (b) La evaluación *Enseñar 2017*;
- (c) La *Autoevaluación Institucional 2018*.

Si bien los tres dispositivos de evaluación **buscaron evaluar algún aspecto de la formación docente** para informar la política educativa a nivel macro y promover la reflexión pedagógica a nivel micro, los tres se valieron de estrategias diferentes: en el primer caso y en el último, se recurrió a la autoevaluación; en el caso de *Enseñar 2017*, se evaluaron los desempeños de los estudiantes de los institutos. En los tres casos, luego de procesar los datos que se relevaron (las variables y dimensiones fueron descritas en el Capítulo 6), el Ministerio de Educación nacional produjo reportes sistematizando dicha evidencia y disponiéndola en forma amigable para que directivos y docentes pudieran analizar los hallazgos, discutirlos colectivamente y a partir de ellos tomar decisiones orientadas a la mejora. **El uso de estos reportes, con evidencia producida a través de los tres dispositivos de evaluación, por parte de los institutos evaluados ha sido el foco de esta tesis.**

Para cumplir con los objetivos de la investigación, se seleccionaron ocho institutos de formación docente del conurbano bonaerense, en los cuales:

- (a) Se implementaron guías de observación del espacio.
- (b) Se entrevistó a directivos.
- (c) Se entrevistó a docentes.

Con los datos recolectados, se realizó un proceso de codificación en distintas fases: primero, se realizó una codificación lineal o inductiva, es decir, respetando las voces originales de los actores, no necesariamente alineadas al marco teórico; y, más adelante, una re-codificación o codificación deductiva, en donde se buscó aunar códigos y asociarlos a categorías previstas dentro del marco teórico. Como se mencionó en el Capítulo 7, esta estrategia –si bien trabajo-intensiva– permitió no sólo realizar una lectura mucho más objetiva de los datos sino rescatar la mirada de los actores de una forma más fiel y rigurosa. En la tabla que sigue, se sintetizan las categorías de análisis surgidas de ambos procesos:

Tabla 35. Códigos de análisis, según método de análisis de datos.

Método de análisis de datos	Dimensiones	Códigos de análisis
Codificación lineal o inductiva		<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de múltiples fuentes de información. • Proyecto institucional actualizado y relevante. • Sentido de identidad o pertenencia institucional. • Comunicación interna articulada y fluida.
Codificación deductiva	Invidiales	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad y predisposición individual al uso de datos.
	Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo directivo. • Colaboración entre docentes. • Autonomía para la elaboración de proyectos. • Estructura de apoyo disponibles.
	Propiedades de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Información producida externamente.

Fuente: Elaboración propia

En función de estas categorías, se informarán los resultados en las páginas que siguen.

Como hemos visto en los capítulos 2, 3 y 4, la investigación se nutre de tres cuerpos teóricos: por un lado, aquellos que señalan la importancia del docente y su formación y que, en definitiva, justifican una investigación enfocada en quienes aspiran a ser docentes; por otro lado, aquellos que indagan sobre las evaluaciones educativas a escala, en particular en la de la formación docente, dado que esta investigación parte del análisis de uno de los productos de este tipo de políticas evaluativas; y, finalmente, aquellos que estudian los usos de evidencia educativa y, en particular, los factores socioculturales, institucionales e individuales que la condicionan, lo que se relaciona directamente con las preguntas de esta tesis.

Con estos antecedentes, en el siguiente apartado se describirá el modo en que se presentarán los resultados.

8.2 Introducción a los resultados

La implementación de políticas educativas desde el gobierno central supone, en general, que en el nivel micro habrá actores cuya conducta se verá modificada a partir de ellas. En otras palabras, cada vez que se introduce un nuevo dispositivo, se espera que se produzcan cambios en los distintos niveles del sistema, hasta llegar a quienes están en la unidad mínima de ejecución. En este caso, como hemos visto en capítulos previos, el diseño y la implementación de dispositivos de evaluación de la formación docente por parte del Ministerio de Educación de la Argentina en la última década **partió del supuesto de que directivos, docentes e incluso estudiantes tomarían nuevas decisiones a partir de la evidencia producida, es decir, a partir de la información que surge de los reportes entregados a cada instituto**. Es interesante observar, sin embargo, que, si bien este objetivo estaba descrito en los documentos (como hemos visto), el Ministerio no dio consignas específicas sobre cómo, por qué o en qué contexto utilizar esos datos.

En este sentido, vale la pena subrayar que en los tres casos bajo análisis –*Evaluación Integral 2013-2014*, *Enseñar 2017* y *Autoevaluación Institucional 2018*– el Ministerio de Educación Nacional pudo haber optado sólo por producir información diagnóstica con el fin de que sea utilizada sólo a nivel central (por ejemplo, por el INFoD) o acaso por las autoridades de los ministerios de educación provinciales. Es decir, se podrían haber producido sólo reportes agregados sobre el conjunto de los institutos de formación docente del país y de los aspectos evaluados en las tres ocasiones. Sin embargo, en las tres oportunidades (con dos gestiones de gobierno de diferente color político) **se decidió generar también reportes para cada uno de los institutos participantes**, con el fin de promover el uso de evidencia en ellos. Recordemos

que, en cada uno de estos reportes, si bien con diferencias entre los tres dispositivos, los actores de los institutos podían encontrar información sobre condiciones institucionales, opiniones de sus estudiantes, desempeños de sus estudiantes (como en el caso de *Enseñar 2017*), criterios de evaluación, estado de la infraestructura y equipamiento, decisiones pedagógicas, entre otras (el detalle de cada reporte está en el Capítulo 6). En consecuencia, uno de los resultados esperados de la implementación de los tres dispositivos es un mayor uso de evidencia evaluativa en los institutos de formación docente.

Vale la pena agregar que el Ministerio de Educación Nacional no condujo evaluaciones, posteriormente, sobre la utilización de los reportes que produjo y que envió a los institutos, a pesar de que éste era un resultado esperado. Quizás esta investigación sea la primera producción que se acerque a decir algo al respecto.

Ahora bien, ¿cómo se analiza el nivel de utilización de la evidencia evaluativa? ¿Cómo conocer los factores que la condicionan? A lo largo de los capítulos previos, hemos dado cuenta de la literatura que ha estudiado estos fenómenos en otras latitudes y también hemos descrito las decisiones metodológicas tomadas en relación a la presente investigación.

Con esta lente, y siguiendo la propuesta expuesta en el marco teórico, a continuación, se exponen los principales resultados del siguiente modo: en el próximo apartado (8.2), se ofrece un panorama en general sobre el uso de evidencia proveniente de las evaluaciones; en dicha sección se considera, por ejemplo, si los informantes entrevistados son capaces de describir algún dato relevante que aparece en el reporte y, eventualmente, vincularlo a algún aspecto de su institución o si en los relatos aparecieron proyectos institucionales o individuales (dentro de un curso, por ejemplo) a partir de datos que informan los reportes.

El apartado 8.3 constituye el núcleo de esta investigación: allí se analiza a cada uno de los ocho institutos según el nivel de apreciación y uso de los reportes evaluativos. En particular, se informará sobre los elementos contextuales que aparecen con más intensidad en unos que en otros. Como se verá, existe un grupo de factores o elementos que es posible encontrar en los institutos con mayor uso de evidencia (como liderazgo directivo, trabajo colaborativo o utilización de múltiples fuentes de información para la toma de decisiones). Por el contrario, la investigación halla que los institutos con bajo nivel de uso de evidencia se caracterizan por la ausencia de este grupo de factores.

En el apartado 8.4 nos adentramos al estudio detallado de los institutos a nivel individual. Por un lado, analizamos 3 institutos que funcionan en base a la evidencia evaluativa (uno estatal y dos privados). Por el otro, examinamos uno de los casos extremos de bajo uso de evidencia evaluativa (un instituto estatal).

Finalmente, la sección 8.5 ahonda en algunas cuestiones de contexto en el uso de evidencia evaluativa y que surgen a partir del análisis de los resultados. Como se vio en el Capítulo 3, el tema de la evaluación educativa es áspero y tiene siempre una carga valorativa muy fuerte. Muchas de las tensiones asociadas a este campo no sólo se vieron durante la implementación de los dispositivos de evaluación, sino que también aparecieron en el discurso de los informantes al momento de las entrevistas. En consecuencia, algunos de los puntos salientes (como la apropiación de las políticas evaluativas en el territorio, las reacciones de los entrevistados frente a los diferentes dispositivos o las diferencias entre los institutos estatales y los de gestión privada) fueron incluidos en este apartado.

Como siempre, la última sección del capítulo hace un racconto de lo presentado.

8.2 Uso de evidencia proveniente de evaluaciones: primeras aproximaciones

¿En qué medida se utiliza la evidencia que se genera a partir de los dispositivos de evaluación? ¿Para qué se la utiliza? ¿Qué otras evidencias son útiles para quienes toman decisiones en los institutos de formación docente? ¿Qué condiciones favorecen o dificultan el uso de dicha evidencia?

Para responder a estas preguntas, como primera medida analizamos la categoría “*apreciación y uso de reportes por resultados*” de los dispositivos de evaluación, producto del proceso de codificación. Pero, ¿a qué nos referimos por “apreciación y uso de resultados”? Dicha categoría fue construida a partir de indicadores que dan cuenta de los distintos modos a través de los cuales los actores han realizado acciones o hayan reflexionado a partir de la lectura de los reportes con resultados²². Las acciones que engloban esta categoría incluyen:

- *Desarrollo de proyectos a partir de los reportes.* Aquí se incluyen la/s mención/s que refieren a iniciativas que surgieron en el interior del instituto a partir de una lectura de alguno de los reportes evaluativos.
- *Descripción de puntos salientes en los reportes.* En este caso, se incluyen, por ejemplo, referencias específicas a contenidos de algunos de los reportes, independientemente de si luego de utilizarlos o no. La idea es valorar también que, más allá de que se hayan tomado decisiones o no a partir de los reportes, hay

²² Cabe señalar que solo una persona hizo mención al reporte recibido en el marco de la *Evaluación Integral 2013-2014*; en el resto de los casos, se hace mención al reporte con los resultados de *Enseñar 2017* y al reporte de *Autoevaluación Institucional 2018* (que debían, de acuerdo con los lineamientos oficiales, ser utilizados para promover la reflexión en los institutos).

directivos y docentes para quienes los datos revelados pudieran haber sido significativos o especialmente memorables por alguna razón.

- *Difusión de los reportes en el instituto.* En esta sub-categoría se incluyen las menciones relacionadas a acciones que se realizaron para difundir los reportes en el instituto (reuniones de docentes, reuniones plenarias u otros medios a través de los cuales se compartieron).
- *Manifestación de satisfacción con la calidad de los reportes.* En este caso, se cuentan las menciones en las que un docente, directivo u otra autoridad muestra satisfacción con los reportes, es decir, da indicios de que éstos le significan alguna utilidad.
- *Manifestación de satisfacción con los resultados de Enseñar 2017.* Dado que la evaluación *Enseñar 2017* fue la única en la que se incluyeron desempeños, en muchos casos aparecieron comentarios relacionados con la complacencia o incluso sorpresa con los resultados. En caso de que la mención sea positiva, fue incluida en esta sub-categoría.
- *Trabajo grupal con los reportes.* Aquí se incluyeron iniciativas que surgieron entre docentes o del equipo directivo con docentes, a partir de la lectura de alguno de los reportes evaluativos.
- *Trabajo individual con los reportes.* Un tema que apareció en las entrevistas fue la realización de alguna actividad especial en el marco de una clase o una materia, como consecuencia de la lectura individual de algún reporte. Esto es lo que se incluye en esta sub-categoría.

La Tabla 36 refleja las menciones que tuvo cada una de estas acciones relacionadas con la apreciación y uso del reporte de resultados, y cuántas menciones hubo en total para la categoría agregada:

Tabla 36. *Apreciación y uso de los reportes de resultados para institutos.*

Categoría	Informantes
Apreciación y uso del reporte de resultados	10
Desarrollo de proyectos a partir de los reportes	4
Descripción de puntos salientes de los reportes	6
Reportes fueron difundidos en el instituto	3
Satisfacción con la calidad de los reportes	4
Satisfacción con los resultados de <i>Enseñar 2017</i>	7
Trabajo grupal con los resultados de los reportes	5
Trabajo individual con los resultados de los reportes	6

Fuente: Elaboración propia

En la tabla se puede ver que diez individuos distintos –de los veintitrés entrevistados– refieren a algún aspecto de la apreciación y uso de los reportes de resultados. Es interesante analizar los relatos de algunos de los temas que engloban la categoría analizada. Quizás los más relevante sean los casos en que se realizaron acciones concretas a partir de la recepción del reporte. Por ejemplo, en un instituto privado una docente manifiesta que, a partir de algunos desafíos señalados en uno de los reportes, se desarrolló un proyecto de alfabetización académica: *“Digamos, la debilidad que (...) pasaba por el tema de la escritura, el tema de la alfabetización académica. Entonces, nosotros tenemos espacios... Inicial y Primaria tienen los famosos TAIN²³, ¿sabés de qué se trata? Bueno, entonces, en los TAIN, aprovechamos, y como yo era además Jefa de Departamento, aprovechamos para enfocar hacia... estas cuestiones, de la lectoescritura, de la alfabetización académica... Entonces, lo que intentamos siempre fue, eh... trabajar, pero no solamente en el tema de... tratar de pensar juntos prácticas de enseñanza, temas de escritura. Tratamos de armar grupos de trabajo interdisciplinario, entre profes, ¿viste? Para que puedan, por ejemplo, escribir una obra de teatro, llevarla a cabo, con otras profesoras”* (Docente, P1). Vale la pena agregar que la importancia de los TAIN (Talleres de Articulación Interdisciplinaria) en el trabajo entre docentes puede ser percibida a lo largo de todas las entrevistas. La mayoría de los entrevistados hizo algún tipo de referencia a dichos espacios como

²³ “El taller integrador interdisciplinario (TAIN) es un espacio de encuentro que propone superar la fragmentación curricular y la ausencia de comunicación entre los actores involucrados a partir del Campo de la Práctica Docente, dando lugar a la construcción de un conocimiento colectivo propiciado desde el Diseño Curricular. El objeto de este taller es provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente. Este taller es el espacio de encuentro mensual de la comunidad de los docentes y los estudiantes de cada año de la Carrera. El TAIN es un componente del Campo de la Práctica Docente y debe ser trabajado por los estudiantes con una carga de una hora semanal” (A. Gatti & Netto, 2015).

instancia de diálogo, formación o construcción, que evidentemente constituyen un elemento central en la formación tanto de estudiantes como de docentes.

En otros casos, no se mencionaron proyectos específicos a partir de los reportes, pero sí se hizo referencia a la presentación y/o discusión de ellos, más allá de que hayan sido reenviados por email a toda la comunidad. En el siguiente ejemplo, un docente de uno de los institutos privados cuenta que el director presentó el reporte en una jornada de trabajo y que a partir de allí se delinearon líneas de trabajo.

“Luego, en las jornadas o reuniones de personal, o algo, se compartió el material, y a partir de eso se establecieron ciertas líneas de trabajo para lo que sería este año. Sobre todo, la implementación del uso de las tecnologías, me parece que recuerdo que era, ¿no? O ponerse un poco... el tema de la alfabetización digital era lo que estábamos trabajando, como un punto a mejorar importante. Yo lo recuerdo como que los profesores habíamos... se había planteado la necesidad de trabajar un, un eje transversal en ese sentido, para el tema de ver cómo mejorar el tema de la alfabetización digital. Y después lo otro era la producción de textos. Me acuerdo que tenían que... había muchas dificultades con el tema de lectura y comprensión de textos. Entonces, bueno, este... también se había planifi... hablado en la reunión de... principio de año creo que era, ¿sí?”

(docente, P4)

En el caso que sigue, no se hace alusión a líneas de acción implementadas, pero en cambio la relevancia del reporte recibido estuvo dada por el hecho de que fuera compartido en la reunión de comienzo de año:

“...ya cuando estuvieron los resultados, sí, ahí se hizo de manera más explícita el hecho que se podía socializar, y lo que hicimos nosotros fue, eh... trabajarlo en esta reunión plenaria a principio de año, no lo mandamos por mail...”

(directora, P1)

A diferencia de estos casos de institutos privados, en uno de los institutos estatales se dio una situación particular en la que las dos docentes entrevistadas iniciaron proyectos en sus propias cátedras, a partir de lo que ellas interpretaron respecto de la información provista por los reportes.

“Sí, algunas cositas que se recogieron ahí las compartí este año en el taller inicial. Algunas cositas que, por ejemplo, que los estudiantes manifestaban qué sé yo, a ver, algún ejemplo simple y a lo mejor medio burdo: que se quejan de que cuando llegan, el profesor se... el profesor orientador se retrasa, por ejemplo. Y que ahí salía cómo era el, el trato con el co-formador. Bueno, yo esas cosas yo las pude aprovechar este año para el taller inicial, para que ellos vayan viendo también cómo, cómo se manejan las instituciones co-formadoras”.

(docente 1, E1)

“Y en uno de los ítems que hablaba de los profesores, yo me sentí, vistas [sic] ahí que estaba [se ríe] en esa cosa de que... ellos dicen, decían, que los profesores muchas veces somos muy ex... No es la palabra “exigente”, era... el grado de... No me acuerdo yo, pero era como el grado de dificultad o de exigencia... No me acuerdo cómo era. Pero en eso, yo me ví, sin que me lo digan, me vi. Entonces, bueno, el siguiente año, el año pasado, traté de modificar algunas cosas, pero que... No podés mucho, pero bueno, si ellas sentían esa cosa como muy exigida, traté de buscar otras cosas para empezar a pensarlas con ellas, cómo hacemos para crear la responsabilidad”.

(docente 2, E1)

Es importante aclarar que, por las características de los reportes (que arrojaron datos sólo a nivel instituto), no es posible hacer inferencias sobre situaciones individuales (ni tampoco carreras ni cátedras) por lo que el tipo de análisis que realizaron estas docentes es erróneo. Ya hemos visto en el capítulo 4 que las personas tendemos a tomar como información aquello que confirma nuestras creencias, por lo que es posible que en estos casos operaran mecanismos de confirmación de sesgos (Coburn, 2001; Coburn et al., 2009; Coburn & Turner, 2012).

En síntesis, hemos visto situaciones en algunos institutos en las que efectivamente se han tomado los reportes evaluativos, incluso se los ha discutido y hasta se han tomado decisiones pedagógico-institucionales a partir de ellos. Mientras que en algunos institutos la recepción de los reportes pasó desapercibida o minimizada, en otros fue un acontecimiento que involucró al conjunto de la comunidad o a una mayoría de ella. La pregunta natural que surge es: ¿hay alguna diferencia (organizacional, cultural, individual de sus líderes) que explica esta diferencia entre unos institutos y otros? ¿Qué sucede en aquellos institutos más receptivos a este tipo de información y qué sucede en aquellos que la ignoran o no la aprovechan en su proceso de mejora?

Para responder a estas preguntas, en la próxima sección analizamos los institutos según factores que, según la literatura, aparecen asociados a un mayor uso de evidencia en la toma de decisiones. Además, se avanzó en proponer algunos factores que se revelaron como importantes durante el proceso de codificación y recodificación.

8.3 Factores condicionantes del uso de la evidencia evaluativa

Si realizamos una disquisición más fina en cuanto a las características de los institutos que se relacionan, o no, con el uso y apropiación de evidencia, podemos ver que los aportes del marco teórico son fundamentales.

Como hemos señalado, para analizar los resultados, se procedió a codificar ítems y líneas temáticas de las entrevistas con dos criterios, siguiendo los pasos detallados en el apartado metodológico (Capítulo 7):

(a) *Codificación inicial abierta* (es decir, buscando permanecer lo más cerca posible de los datos). Este procedimiento fue de naturaleza inductiva. Se analizaron las entrevistas y las guías de observación y se propusieron categorías de análisis.

(b) *Codificación deductiva*, a partir de una adaptación de los elementos propuestos por la literatura. Como veremos, en particular se recurrió a los autores que analizan el uso de evidencia en las instituciones educativas y los diferentes factores que la condicionan.

Retomando el punto que vimos en la sección anterior, en la siguiente tabla veremos a los institutos organizados según la apropiación y uso que realizan de la evidencia, de acuerdo al análisis de las entrevistas (Tabla 37). En gris aparecen marcados los institutos E1, P1 y P4 en donde **tres y dos informantes**, respectivamente, hacen alusión a diferentes aspectos del uso de evidencia evaluativa.

Tabla 37. Institutos, según cantidad de entrevistados (para código seleccionado).

Códigos	Total individuos	E1	E2	E3	E4	P1	P2	P3	P4
Apreciación y uso del reporte de resultados.	10	3	1	0	0	3	1	0	2

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente a este paso, se identificaron códigos que aparecían reiteradas veces en los discursos de los informantes. Con dichas categorías, se construyó una tabla para facilitar la comparación entre los institutos, como se explicó en el capítulo metodológico. En cada instituto,

se seleccionó con un √ a aquellas categorías que aparecían en el análisis discursivo de al menos dos informantes de dicha institución. Por ejemplo, si tanto en la entrevista con uno de los docentes entrevistados como en la entrevista con el director aparecía la categoría “autonomía en la elaboración de proyectos” (por ejemplo, porque ambos manifestaron que a partir de nueva evidencia sienten que pueden tomar decisiones pedagógicas o institucionales), se marcó ese instituto con √. Si la categoría aparecía en sólo uno de los entrevistados, se marcó con *. Los resultados se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 38. Institutos, según factores condicionantes del uso de evidencia evaluativa.

Códigos (Factores condicionantes)	E1	E2	E3	E4	P1	P2	P3	P4
1. Liderazgo directivo	√	*	*	*	√	*	√	√
2. Colaboración entre docentes	√	*	*	*	√	*	√	√
3. Autonomía para la elaboración de proyectos	*	*	*	*	√	*	√	√
4. Estructuras de apoyo disponibles	√	*	*	*	√	*	√	√
5. Múltiples fuentes de información	*	√	*	√	√	*	√	√
6. Capacidad y predisposición individual para el uso de datos	√	*	*	*	√	*	√	√
7. Proyecto institucional actualizado y relevante	√	*	*	√	√	√	*	√
8. Sentido de identidad/ pertenencia institucional	√	√	*	*	√	√	*	√
9. Comunicación interna articulada y fluida	√	*	*	*	√	√	*	√
10. Percepción (positiva) de la información producida externamente	√	*	*	*	√	√	*	√

Fuente: Elaboración propia

Como se puede ver, los institutos con un mayor número de códigos seleccionadas son E1, P1, P3 y P4. Recordemos que, a su vez, tres ellos (E1, P1 y P4) son también los que aparecen con mayor frecuencia de registros de apreciación y uso de evidencia evaluativa (ver Tabla 38).

Ahora bien, este hallazgo permite re-organizar a los institutos en dos categorías analíticas: por un lado, institutos con alto uso de la información evaluativa; por el otro, institutos con bajo uso de la información evaluativa:

(a) **Institutos con alto uso de la información evaluativa:**

- Existen registros de uso de información evaluativa en al menos dos de los informantes.
- Las guías de observación revelan que el espacio se orienta al uso de evidencia.

(b) **Institutos con bajo uso de la información evaluativa.**

- No existen registros de uso de información evaluativa en ninguno de sus informantes, los discursos al respecto entre los informantes son contradictorios entre sí o sólo uno de los informantes hace alguna mención relevante.
- Las guías de observación revelan que el espacio no se orienta al uso de la evidencia.

Esta reorganización de los institutos permite una visualización más clara de los resultados, tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 39. *Institutos según nivel de apropiación y uso de la información evaluativa.*

Códigos (Factores condicionantes)	Institutos con alto apropiación/ uso de la información evaluativa			Institutos con bajo apropiación/ uso de la información evaluativa				
	E1	P1	P4	P3	E2	E3	E4	P2
1. Liderazgo directivo	√	√	√	√	*	*	*	*
2. Colaboración entre docentes	√	√	√	√	*	*	*	*
3. Autonomía para la elaboración de proyectos	*	√	√	√	*	*	*	*
4. Estructuras de apoyo disponibles	√	√	√	√	*	*	*	*
5. Múltiples fuentes de información	*	√	√	√	√	*	√	*
6. Capacidad y predisposición individual al uso de datos	√	√	√	√	√	*	*	*
7. Proyecto institucional actualizado y relevante	√	√	√	*	*	*	√	√
8. Sentido de identidad/ pertenencia institucional	√	√	√	*	√	*	*	√
9. Comunicación interna articulada y fluida	√	√	√	*	*	*	*	√
10. Percepción (positiva) de la información producida externamente	√	√	√	*	*	*	*	√

Fuente: Elaboración propia

Antes de avanzar con los resultados, es preciso realizar clarificaciones respecto de qué entendemos por cada una de las características que se asocian al mayor uso de evidencia e ilustrarlas con ejemplos recogidos en las entrevistas y en las guías de observación.

Para ello, como primera medida, se mencionarán aquellas características ya trabajadas en el capítulo 5 y que en la literatura aparecen asociadas a un mayor uso de la evidencia:

Dimensiones individuales

1. *Capacidad y predisposición individual al uso de datos.* Los marcos cognitivos y capacidad técnica de docentes y los equipos directivos son funcionales al uso de datos (Coburn, 2001; Coburn et al., 2009; Coburn & Turner, 2012; Little, 2012; Anderson et al., 2010; Campbell & Levin, 2009; Lachat & Smith, 2005; Supovitz & Klein, 2003; Schildkamp & Kuin Lain, 2013; Wayman & Stringfield, 2006; Wohlstetter et al., 2008). En el siguiente ejemplo, vemos a una docente que ya había participado en usar los reportes de evaluación que se hacen sobre el sistema de educación primaria y secundaria: “*Porque, es decir, yo estoy trabajando ahora con... con las pruebas Aprender de Matemática. Es decir, y trabajo, soy capacitadora generalista (...). Y uno lo que puede ver es que uno lo que le(s) dice (...)* “Ojo, a lo mejor vos al estudiante, al alumno, le enseñaste, se lo enseñaste de otra manera” (docente, P2). Más allá de si uno está de acuerdo o no con lo que señala esa docente, lo que se observa aquí es una persona que ya está sensibilizada con este tipo de reportes.

Dimensiones institucionales

2. *Liderazgo directivo.* El director o equipo directivo establece expectativas respecto del uso de datos, ofrece apoyos y tiempo para el trabajo colaborativo, y al establecimiento de rutinas organizacionales. Al respecto, también se ha estudiado la influencia negativa que puede tener un líder débil (Anderson et al., 2010; Knapp et al., 2006; Lachat & Smith, 2005; V. Young & Kim, 2010; Wayman & Stringfield, 2006; Wohlstetter et al., 2008; Young, 2006). Como ejemplo, podemos citar a la directora de E1, haciendo alusión al trabajo de formación que hacía con sus docentes: “*con un equipo del instituto al que le insistí mucho que se transformara y pudiéramos trabajarlo, uno de los temas prioritarios donde pusieron mucho el acento fue la evaluación*”. A partir de su decisión –de su liderazgo– fue posible trabajar un tema que se priorizó (en este caso, la evaluación).

3. *Colaboración entre docentes.* El uso de evidencia para mejorar las prácticas en comunidad de enseñanza es más efectivo en comunidad que en soledad. (Anderson et al., 2010; Borko et al., 1997; Bunch et al., 2009; Cosner, 2012; Gallimore et al., 2009; Kuin Lain & Schildkamp, 2013; Lee & William, 2005; Young, 2006; Wayman & Stringfield, 2006). Para ejemplificar este concepto, es adecuada la siguiente cita de una docente del E1, según quien *“nosotros por ahí a veces llegamos temprano acá, a las cinco. Y entre cinco y cinco y media tenemos un ratito, y bueno, conversamos estas cosas, viste, conversamos de los alumnos, qué dificultades tienen, qué pasó con este, a veces vamos a buscar algún alumno que deja”*. Un punto a tener en cuenta, sin embargo, es que para que las prácticas colaborativas funcionen con mayor efectividad, idealmente tienen que suceder dentro de la jornada laboral (Cosner, 2012).

4. *Autonomía para la elaboración de proyectos.* Para no ignorar o deslegitimar la evidencia, directivos y docentes tienen que sentir que pueden hacer algo respecto a ello; por ello, contar con cierto margen de autonomía es clave (Bertrand & Marsh, 2015; Wohlstetter et al., 2008). En el siguiente ejemplo, una docente del P1 muestra cómo, a partir de identificar un problema, se les ocurrió una idea y pudieron implementar un cambio: *“Entonces, una idea fue no solamente apuntar a las prácticas de enseñanza, que yo creo que en el instituto en lo que es enseñanza está bastante adelantado respecto de lo que, de las posturas en educación hoy. Lo que nos estaba faltando un poco es el tema de evaluación. Entonces, lo que apuntamos fue a eso”*. Aquí se puede ver cómo los docentes percibían libertad para poder modificar las prácticas evaluativas.

5. *Estructura de apoyo disponibles.* Los apoyos como escritorios, computadoras, mesas de trabajo, internet, la utilización pedagógica del ambiente también son fundamentales para propender a una mayor utilización de la evidencia (Kuin Lain & Schildkamp, 2013). Como se ha relatado en el capítulo metodológico (7), también se utilizaron guías de observación para registrar con qué infraestructura de apoyo se contaba. Para ello, y siguiendo a la literatura, se dividió a la categoría en cuatro indicadores: (a) comunicación; (b) tecnología y equipamiento; (c) aprovechamiento del espacio; y (d) accesibilidad del proyecto institucional. En la

tabla que figura a continuación hay un detalle de lo que mide cada indicador. También se incluyen los dos institutos en los que se verifican los cuatro indicadores para esta categoría: el E1 y el P3 (según se ha visto anteriormente, ambos son institutos con alto uso de la evidencia educativa). Como ejemplo, se puede mencionar que en las paredes de la oficina de la directora del E1 había grillas horarias, artículos y otros documentos relacionados con la gestión del instituto; también el proyecto institucional se encontraba disponible. En el caso del P3, no sólo tienen una cartelera con información de las actividades a diario, sino que también cuentan con website y redes sociales actualizados; el director cuenta con una notebook y su escritorio es una mesa grande en donde puede tener una reunión grupal. Para tener una idea del contraste que esto implica respecto de otros institutos, en las paredes de la sala de reuniones del E3 hay cuadros en blanco y negro con los directores que pasaron por el instituto en los últimos treinta años.

Tabla 40. Síntesis de resultados del análisis de las guías de observación.

Categoría	Indicadores de la categoría “Infraestructura de apoyo”	Institutos que cumplen todos los indicadores
Infraestructura de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comunicación.</i> La página web del instituto y/o las redes sociales también funcionan como canales de información. • <i>Tecnología y equipamiento.</i> Los actores pueden acudir rápidamente a los documentos referidos (en carpetas, cajones o en la computadora). Hay espacio para presentar y discutir entre los actores (salas de reuniones, mesas para tomar notas). • <i>Aprovechamiento del espacio.</i> En las paredes, hay elementos que informan la toma de decisiones (estadísticas, planificaciones, reportes evaluativos). • <i>Accesibilidad del proyecto institucional.</i> Es de fácil acceso para los actores. 	E1 y P3

Fuente: Elaboración propia

Dimensión relacionada con las propiedades de la información

6. *Información producida externamente.* Recordemos que, cuando la información es producida el exterior de la institución educativa, quién es el emisor y el tiempo transcurrido en la devolución de los reportes juega un papel fundamental (Lachat & Smith, 2005; Campbell & Levin, 2009). Finalmente, otro aspecto señalado por la literatura y que ha aparecido en el trabajo de campo es la propiedad de la información (en este caso, de la información producida externamente, ya que los reportes sobre las evaluaciones fueron producidos por el Ministerio de Educación de la Nación). Al respecto, un ejemplo de percepción negativa del emisor lo da un docente del E4: “*como quien mandaba las evaluaciones no estaba interiorizado en el nivel*”. Si quien diseñaba las evaluaciones y los reportes estaban deslegitimados, no es de sorprender que no se registrara un uso alto de los reportes en dicho instituto. Por el contrario, en el mismo instituto, otra docente se refiere de manera positiva a la gestión de gobierno anterior: “*En realidad, la gestión anterior lo que tenía era la característica de democratizar mucho*”. Además de las diferencias entre orientación política del gobierno, una cuestión relevante sobre este tema era que el emisor siempre fue el Ministerio de Educación de la Nación en vez de los ministerios de educación provinciales que, en general, al estar más cerca de los institutos y al tener dependencia funcional, cuentan con mayor legitimidad por parte de éstos (en particular, considerando la demanda de contextualización que aparece en algunos institutos). Al respecto, el secretario del P4 sostiene que las evaluaciones deben ser provinciales y no nacionales ya que “*la Provincia va enfocando en lo que tiene más cerca*”.

Hasta aquí, analizamos seis categorías que habían aparecido en la literatura y que recogimos en el marco teórico (capítulo 4). Estas seis categorías aparecieron recurrentemente en el análisis de las entrevistas a docentes y directivos. Sin embargo, también se identificaron cuatro factores adicionales a los sugeridos por el marco teórico en aquellos institutos más proclives a la utilización de información:

- *Múltiples fuentes de información.* Los institutos en donde más se utilizaron los reportes evaluativos también son institutos en los que directivos y docentes se nutrían, para la toma de decisiones de otras fuentes de información, como la

implementación de encuestas, la observación regular de clases o el análisis estadístico de variables de rendimiento interno o desempeño de sus estudiantes. Como ejemplo, la vicedirectora del P1 relata las encuestas que realizan cada año a los estudiantes sobre aspectos a mejorar en la carrera (en particular, en ese año, 2019, habían hecho foco en las prácticas): “*Google Forms, lo usamos a través de Google Forms, pero en realidad fuimos, este... alguno de nosotros tres, eh, la gestionamos, en el sentido de que fuimos a cada tercero y a cada cuarto de carrera, pusimos un QR y ellos ingresaron en el... digamos, y lo pasaron por el grupo de WhatsApp que tiene cada uno, porque la idea era relevar, o sea, que la mayoría respondiera. Y la realidad es que tenemos casi un 90 % o más, en algunas carreras llegamos al 100 %*”.

- *Proyecto institucional actualizado y relevante.* Algo que aparece en los institutos con alto uso de evidencia evaluativa es la presencia de proyectos institucionales que son tomados como guía para la labor diaria. En este caso, una profesora del P4 relata cómo el proyecto institucional es un documento que se construyó de manera consensuada y para el contexto específico de ese instituto: “*No hay chance de, de usar como recetas hechas, ¿viste? Como decir ‘Ay, como proyecto institucional está bárbaro esto’. Bueno, sí, no nos sirve. Y la verdad es que en eso siempre se ha podido hablar*”.
- *Sentido de identidad o pertenencia institucional.* Un tema recurrente en los institutos que hacen uso de evidencia evaluativa es que se sienten parte de la institución en la que trabajan: no se trata de un instituto más. En algunos casos, podría entenderse como tener una visión o misión común (Schildkamp & Kuin Lain, 2013), pero en otros casos más allá. Como en el caso del docente del P3, que simplemente dice “*sí, claro, claro, acá sí, hacemos todo así*” cuando se le pregunta por una acción referida a él.
- *Comunicación interna articulada y fluida.* Ésta es quizás la diferencia más notoria entre los institutos con alto uso de evidencia evaluativa y los institutos con bajo uso de evidencia evaluativa. En donde directivos, docentes, estudiantes y hasta personal de maestría tienen una comunicación permanente y útil, también se hace mayor uso de evidencia evaluativa. En donde no hay indicios de comunicación fluida, tampoco hay evidencia de uso de información evaluativa.

Como ejemplo, de falta de comunicación, una docente del E3, en relación a la construcción del proyecto institucional, cuenta que “*después se socializa, pero no tenemos tantas posibilidades de reunirnos. Sí, uno se entera lo que se construyó o te notificás en el libro de actas*”. Por el contrario, en el P1 la directora relata: “*Hacemos reuniones periódicas con los profesores y fortalecemos toda esa área. Eh... yo trabajo también en la parte pedagógica, pero mi formación de grado, yo soy profesora de Historia y licenciada en Historia, y especialista en Educación y Tecnología, así que eh... Bueno, nos complementamos mucho en el equipo*”.

En síntesis, analizamos diez categorías: seis que surgieron a partir del marco teórico y otras cuatro que surgieron del análisis de las entrevistas. La capacidad técnica del plantel de los institutos para utilizar datos, el liderazgo de los directivos promoviendo el uso de datos, las prácticas colaborativas entre docentes, la percepción de autonomía para tomar decisiones a partir del análisis de datos (es decir, la posibilidad de actuar a partir de la identificación de desafíos), la existencia de estructuras que apoyen el uso de datos (como computadoras, afiches, espacio de reuniones), la percepción positiva sobre el actor externo que produce la información (en este caso, el Ministerio de Educación de la nación y, en particular, el color del partido político de turno cuando se implementó cada evaluación), la existencia de un proyecto institucional relevante y viable, el sentido de pertenencia institucional por parte de los actores del instituto, la utilización de múltiples fuentes de decisión para la toma de decisiones (no sólo las provistas por el Ministerio) y la comunicación fluida entre docentes y directivos aparecen asociadas a un mayor uso de evidencia para la toma de decisiones. En términos generales, cuanto más frecuentes son estas características, parecería que mayormente se utiliza la evidencia en los institutos.

Hasta el momento, analizamos en conjunto las características de los institutos asociadas a un mayor uso de evidencia. En el próximo apartado, analizaremos los institutos en términos individuales, para observar cómo estas características conviven en una misma institución.

8.4 Análisis de individual de los institutos

En la sección anterior, organizamos a los institutos en función de categorías que aparecen asociadas a un mayor uso de los datos. Vimos que, si bien con diferencias, tres institutos –dos privados y uno estatal– se caracterizan por tener una utilización intensiva de los datos evaluativos. También hemos visto casos en los que se dan algunas de las condiciones que, de

acuerdo con el marco teórico, se asocian con el uso de evidencia, e incluso casos en los que no se cumple ninguna de las características.

En la próxima sección, el objetivo es entender en profundidad el entramado de relaciones y procesos que hacen que los resultados sean unos u otros en cada instituto, haciendo un análisis individual de un grupo seleccionado de ellos.

8.4.1 Institutos con alto uso de la evidencia evaluativa

A continuación, se presentan los casos de tres institutos con alta utilización de la evidencia para la toma de decisiones conducentes a la mejora: el primero es un instituto estatal grande (1800 estudiantes), el segundo es un instituto privado grande (1000 estudiantes) y el tercero es un instituto privado pequeño (400 estudiantes).

- **Instituto estatal de gran tamaño en zona norte (E1)**

El E1 es uno de los institutos estatales más grandes de la provincia. Localizado en el conurbano norte, no sólo ofrece carreras docentes (profesorados de Nivel Inicial, Primario, Matemática e Inglés) sino también carreras técnicas; a pesar de ello, no cuenta con edificio propio, sino que un anexo comparte sede con una escuela primaria y otro anexo comparte espacio con una escuela secundaria. También se han constituido como espacio formador de formadores (es decir, capacitan a directores).

A los fines de estategia, se entrevistó a la directora (saliente) y a dos docentes propuestas por ellas. Es importante señalar que, para la realización de las entrevistas de la presente investigación, se enviaron correos electrónicos a alrededor de veinte institutos que caían dentro del marco muestral (agosto de 2019) y cumplían con los criterios de estratificación propuestos; la directora de este instituto, el E1, fue la primera persona que respondió, a los minutos del envío, aceptando la entrevista. Éste fue el único caso en el que se consiguió las entrevistas sin haber insistido. Eso denota cierta apertura en las entrevistadas, e incluso puede servir para inferir interés por la investigación en general y por los temas de evaluación y uso de la evidencia, en particular.

Respecto a la implementación de las evaluaciones del Ministerio de Educación de la Nación, lo que se recaba de las entrevistas es: (a) un grupo de estudiantes y docentes participó de la *Evaluación Integral 2013-2014*, convocados por la provincia de Buenos Aires (no Nación); (b) hubo alta participación de los estudiantes de Matemática e Inglés y resistencia de los estudiantes de Primaria en el dispositivo *Enseñar 2017*; (c) hubo mayor participación de los estudiantes en el dispositivo *Autoevaluación Institucional 2018*.

La socialización de los reportes se hizo vía e-mail, pero eso al parecer fue suficiente para que surgieran, a partir de ellos, iniciativas de mejora. La percepción compartida es que los reportes mostraban una situación que ellos ya habían diagnosticado; en ese sentido, más bien agregaron evidencia a ideas que ya tenían. De acuerdo a una de las docentes: *“ Los reportes que nos llegaron al instituto este... están, están exactos, eh. Reflejan la realidad del instituto. (...) De lo que se preguntó, reflejan la realidad del instituto”*.

En relación a los factores que condicionan el uso de este tipo de evidencia, el primer elemento claro que surge del análisis de las entrevistas es **la fuerte conducción** de la directora (que a veces se confunde con cierto nivel de personalismo), lo cual se vislumbra no solo en su propio discurso sino también en el de las otras dos entrevistadas.

Si bien se revela trabajo en equipo, las ideas y tomas de decisiones institucionales surjan de manera colegiada, sino que llevan la impronta de la directora: *“ Generalmente, lo que hacemos es trabajar en reunión de personal algunos aspectos a considerar. Cuando yo tomo la dirección del instituto, (...) se necesitaba generar algunos acuerdos y actualizaciones. Un punto específico: criterios de evaluación”*. Cuando en la entrevista se indaga acerca de cómo se arribó a esa conclusión, la directora se refiere a ella como la persona que analizó la situación, observó irregularidades y planteó la necesidad de un cambio.

La **colaboración entre docentes** se plantea frente a problemáticas o preocupaciones concretas. Una de las docentes, por ejemplo, relata un proyecto específico dentro del proyecto institucional, desarrollado por todos los docentes de prácticas de las cuatro carreras docentes: *“ Intentamos entre todos construir un proyecto, digamos, que sea coherente para todos los alumnos que hacen práctica”* (Docente). En esta línea, una de las cuestiones que menciona otra de las docentes –coherente con ésta y con el discurso de la directora– es que el instituto cuenta con un manual del ingresante y con un reglamento de prácticas, entre otros documentos (es decir, han ido creando protocolos a lo largo de los años). Todos los instrumentos van ajustándose con el transcurso del tiempo.

En varias ocasiones, se menciona también que desde la dirección se insiste en la **formación** de los equipos, en particular a través de la oferta académica del Instituto Nacional de Formación Docente: *“ Con un equipo del instituto al que le insistí mucho que se transformara y pudiéramos trabajarlo, uno de los temas prioritarios donde pusieron mucho el acento fue la evaluación”*, sostiene la directora.

Otro de los elementos que se destacan es la **cultura de valoración del dato**, que algunos autores lo entienden como un subproducto del liderazgo directivo (Schildkamp & Kuin Lain, 2013). Un signo elocuente de ello es que las tres entrevistadas recordaron aspectos (a

grandes rasgos, similares) de los reportes generados a partir de los dispositivos de evaluación externa. Por ejemplo, sobre el reporte de *Autoevaluación Institucional 2018*, la directora decía: “*El clima institucional los estudiantes lo percibían como bueno/ muy bueno. Viste que ahí se preguntaba el tema del prestigio. (...). Después, la formación recibida la habían destacado. Lo que modificarían es el régimen académico (...). Ponderaban la formación de los profesores*”. Por su parte, una de las docentes señalaba que “*uno de los puntos más salientes eran las relaciones que podían establecer con sus docentes. Es como que sentían que podían preguntar, que podían acercarse al docente*” (docente, E1).

Otro de los elementos que caracteriza a este instituto es que no sólo tomaron como fuente de datos los reportes evaluativos, sino que recurren a **distintas fuentes de información** para recolectar evidencia acerca de la institución. Por ejemplo, al preguntarle cómo había tomado la decisión de priorizar el trabajo sobre los criterios de evaluación con sus docentes, la directora explicó que examinó los resultados de los estudiantes en las diferentes materias: “Eso lo analicé mirando resultados de mesas de exámenes, resultados de evaluaciones parciales, alto índice en algunas materias de recursantes (en algunas materias, no son muchas, pero en Inicial y en Primaria, tenés la misma cantidad de recursantes que de cohorte). Eso no puede ser. Algo está mal”. Según ella, fue la mirada atenta sobre distintas fuentes de información lo que le permitió proponer a los docentes (en particular, a algunos que tenían mayores dificultades) la organización de encuentros en los que se trabajaran instrumentos, estrategias, modalidades de evaluación.

El hecho de que las tres entrevistadas estuvieran de acuerdo con la implementación de las evaluaciones habla de un **marco cognitivo** favorable al uso de la evidencia que surge a partir de ellas. Una de las docentes es contundente al respecto: “*De alguna manera, es para que pongamos las barbas en remojo, cuando algo no estamos haciendo bien (...). No sé, del error se aprende*”. La otra docente va más a fondo: “*Nosotras hablamos antes con las alumnas (...), les dije la importancia, porque era una oportunidad para todos. Y que no había que tener miedo a que nos evaluaran, porque se ahí iba a salir si mi trabajo era bueno o no*”. De este modo, no sólo en el instituto docentes y directivos estaban de acuerdo con la implementación (de las tres evaluaciones) sino que también colaboraron en el proceso de sensibilización con las estudiantes que se resistían a participar. Esta valoración de la evaluación no puede menos que traducirse en la valoración también de los reportes producidos como consecuencia de ellas: “*Para mí, es una oportunidad. Si no evaluás, no sabés dónde estás parado. (...) No sabés lo que pasa acá adentro ni en ningún lado*”.

Así como una manera de apropiarse de la información es asociarla con creencias preexistentes, otro modo –que mencionamos anteriormente– es tomar como personal un dato que tiene que ver con lo general. Mientras que algunas personas ignoran total o parcialmente los reportes, otras extrapolan incorrectamente información que debería ser leída en un plano general. En este sentido, una de las docentes de este instituto comentó que no sólo ella “se vio a sí misma” en el reporte de resultados de *Enseñar 2017*, sino que otros colegas también lo habían hecho: *“Por ejemplo, el de Inicial, Naturales, Lengua... Viste, esas materias con más contenido, que son las que más recursantes tienen, todos empezamos a pensar algunas estrategias”*. Es decir, como hemos visto, determinadas características individuales (docentes auto-motivadas a hacer algo a partir de la información recibida, en función de su propio marco cognitivo) son uno de los elementos que condicionan positivamente el uso de la evidencia.

Más allá de estas iniciativas positivas, es importante matizar los hallazgos. A propósito, y en línea con muchas investigaciones que indagan sobre la valoración que se le da a la evidencia que confirma las propias creencias (Coburn, 2001) una de las docentes decía que, si bien no recordaba todo el reporte, sí recordaba que en él se reflejaban los problemas que había en el instituto (falta de espacio, superpoblación de estudiantes, aspectos a mejorar como las relaciones entre docentes): *“Eso se veía (...). Es lo que se reflejaba ahí, que es la realidad”*.

A diferencia de lo que ocurre en otro caso (como se verá luego), en este instituto no hubo una presentación formal de los reportes, aunque sí **se discutieron con un grupo** de docentes del instituto: *“La directora lo compartió por mail y lo charlamos. Lo charlamos en una reunión, en una reunión chiquita, este... Sí, lo charló con un grupo”*. (Docente, E1). Como se indicó oportunamente, las dos docentes de este instituto los utilizaron luego de **manera individual** en sus clases: *“Sí, algunas cositas que se recogieron ahí las compartí este año en el taller inicial (...) Por ejemplo, que los estudiantes (...) se quejan cuando (...) el profesor orientador se retrasa; y que ahí salía el trato con el co-formador. Estas cosas yo las pude aprovechar este año para que ellos vayan viendo cómo se manejan las instituciones co-formadoras”*. La otra docente entrevistada, por su parte, indicó que ella pudo verse reflejada en el reporte de *Enseñar 2017* y que, a partir de él, tomó algunas decisiones en su enseñanza: *“Yo me vi (...). Entonces, bueno, el siguiente año, el año pasado, traté de modificar algunas cosas”*.

En general, lo que puede sostenerse, tanto por el intercambio inicial como por el contenido de los relatos, es que se respira en el E1 un ambiente de **apertura y receptividad al conocimiento**. El fuerte perfil directivo, que estimula la formación de sus equipos y la reflexión sobre la práctica, se refleja claramente en el discurso de las otras dos docentes entrevistadas. Una de ellas sintetiza esta forma de pensar y actuar: *“Yo estoy tratando todo el tiempo de*

actualizarme, lo logro en mayor o menor medida (...). Yo tengo la responsabilidad de enseñarle a esta alumna que le va a enseñar a chicos que dentro de veinte años no sabemos de qué van a trabajar". Y concluye con una autocrítica: "Tenemos que nosotros cambiar la cabeza para que estas alumnas salgan mejor formadas".

La receptividad a los reportes no impidió que hubiera ciertas críticas a las evaluaciones o al trabajo del Ministerio. En relación con ello, la directora sostenía que, si bien entendía la necesidad de estandarización en evaluaciones nacionales, realmente hubiera sido positivo que funcionarios del Ministerio acudieran al instituto a ver qué es lo que realmente hacen y en qué condiciones lo hacen: *"Hay asesores, equipos técnicos en los ministerios. (...) Uno trata de compilar acciones, pensando 'bueno, en algún momento, cuando tengamos que mandar...'. A mí me hubiera gustado que vengan, que vean que los profesores trabajan con la mitad de los estudiantes en el pasillo. La realidad"*. Por su parte, una de las docentes, si bien estaba de acuerdo con las evaluaciones implementadas, creía que también deberían implementarse al momento en que el instituto recibe a los estudiantes, para tener un punto de partida con el que comparar: *"Cómo son los alumnos que recibimos (...). Haría un estudio de la trayectoria"*. Finalmente, la otra docente entrevistada (también de acuerdo con las evaluaciones) agregó que lo que haría falta, sobre todo, es evaluar a los profesores de los futuros docentes: a los formadores de formadores. Si bien no es uno de los factores que surge en todos los casos, una idea a explorar a futuro se relaciona con que esta aceptación de la evaluación puede verse asociada a un sentido de **responsabilidad por los resultados de aprendizaje** de sus estudiantes: si los estudiantes no aprenden, son ellas las que tienen que modificar sus estrategias de enseñanza. Según una de las docentes: *"Tenemos que nosotros cambiar la cabeza para que estas alumnas salgan mejor formadas. Y si no están formadas, hay que formarlas. (...) Si a ellas les va bien, a mí me va bien. O sea, si todo s tienen problemas, yo tengo problemas"*.

En síntesis, este instituto condensa las características clave que la literatura asocia con mayor uso de evidencia: liderazgo o conducción directiva, colaboración docente, cultura de indagación o un marco cognitivo afín a ello son algunas de estas características.

- **Instituto privado de gran tamaño en zona sur (P1)**

El P1 es un instituto privado que cuenta con alrededor de mil alumnos y un plantel de casi 180 docentes. Cuenta con el cien por ciento de subvención para seis de las ocho carreras que se dictan en él. Al ser religioso, depende del obispado que le corresponde territorialmente.

En lo que respecta a las evaluaciones implementadas, lo que se recoge de las entrevistas

es que: (a) tienen un vago recuerdo de la *Evaluación Integral 2013-2014*; (b) hicieron un fuerte trabajo de sensibilización con los estudiantes, para garantizar alta participación en *Enseñar 2017*; (c) baja participación de docentes en *Autoevaluación Institucional 2018*.

En el caso de la implementación de *Enseñar 2017*, la directora de este instituto es de los pocos directivos entrevistados que refieren a la capacitación realizada por la Secretaría de Evaluación Educativa para informarlos sobre el dispositivo y compartir estrategias de sensibilización para activar la participación de los estudiantes.

Por otra parte, la recepción del reporte condujo a que enseguida lo analizaran y planificaran nuevas acciones a partir de él. Según palabras de la directora: “*Sí, hicimos un trabajo interno, porque los resultados que arrojó el operativo nos sirvió (sic) de insumo para, por ejemplo, plantearnos los objetivos institucionales de este año*”. Y líneas más abajo, agrega: “*...a nosotros nos sirvió para saber dónde estábamos parados*”. Incluso en una de las materias, no sólo el reporte, sino que todos los documentos producidos por el Ministerio de Educación sobre dicho dispositivo fueron utilizados como material de análisis.

Menos útil para este instituto parece haber sido el aporte del informe de *Autoevaluación Institucional 2018*. Para la directora, “*sentía que tenía que cumplir con lo que me estaban preguntando, pero que no le iba a dar utilidad (...). Cuando organizamos la plenaria de este año, del 2019, tomamos los resultados del operativo Enseñar, y reflexionamos sobre, eh..., la Autoevaluación, pero más que eso no te puedo decir porque no fue nuestro norte*”.

Una gran diferencia con el instituto analizado anteriormente es que el reporte de *Enseñar 2017* (que es al único que, finalmente, le asignaron importancia) no fue distribuido por correo electrónico entre los docentes, sino que fue compartido en una reunión plenaria a principios del año académico, en la cual **se analizaron cada una de las variables** del reporte.

Como consecuencia del análisis –en el que, según las entrevistadas, se revelaban problemas de alfabetización académica–, se armaron grupos de profesores interdisciplinarios para diseñar juntos prácticas de enseñanza orientadas a ello. También hicieron lo mismo con el área de evaluación de aprendizajes y con el mejoramiento de las técnicas de estudio. En palabras de la docente entrevistada, lo que se dijeron fue: “*Ahora, ¿qué hacemos con esos resultados? ¿Modificamos nuestras prácticas de enseñanza? Dale, las modificamos. Hacemos algunos proyectos*”.

¿Qué factores, de aquellos que condicionan el uso de la evidencia educativa, se encuentran en este instituto? En primer lugar, se destaca una marcada **cultura de uso de la evidencia**. Un ejemplo interesante proviene del análisis de las guías de observación, en las cuales se relata que, mientras el entrevistador se acomodaba para empezar la entrevista, la

directora encendía la computadora y abría los archivos que le servirían de insumo para responder. De hecho, más tarde, cuando en un momento se le pregunta a ella en qué medida cree que los resultados de *Enseñar 2017* reflejan la realidad de su institución, la directora se coloca sus anteojos, mira la pantalla de la computadora y lee datos del reporte, para apoyar su argumento (a través del cual sostiene que efectivamente sí se refleja la realidad de su institución). Esto se monta sobre una serie de medidas que toman anualmente para recolectar y sistematizar datos, y generar información útil, tal como veremos en unos párrafos más adelante.

Otra de las cuestiones que surge es la relevancia que le otorgan al **trabajo en equipo**: *“Estamos trabajando mucho en todo lo que tiene que ver las prácticas docentes, y... hacemos reuniones periódicas con los profesores y fortalecemos toda esa área. Eh... yo trabajo también en la parte pedagógica... (...) Bueno, nos complementamos mucho en el equipo”* (directora). La vicedirectora también hizo referencia a instancias de trabajo en equipo institucionalizadas: *“... a principio de año, aparte de la plenaria, se hace una reunión donde empezamos a trabajar y empezamos con la proyección de cuáles son las metas, cuáles son los objetivos del año: qué para fortalecer, qué para trabajar (...), en qué vamos a tratar de poner el ojo, todos en términos institucionales, macro. Se hace otra a mitad de año de evaluación de esas cuestiones y de líneas de acción, y otra a fin de año”*.

La **autonomía** para proponer y llevar adelante propuestas es otro rasgo que aparece en esta institución. En la entrevista, una docente cuenta que en el trabajo con el proyecto institucional *“era tan abierto y tan participativo, que las cuestiones que se abordaban tenían que ver con (lo) que uno pudiera ¿no?...este...proponer. (...)”*. Como hemos visto, éste es un punto importante, ya que si los docentes y/o el personal directivo no se auto-percibe con capacidad para tomar decisiones, la evidencia tiende a ser sub-valorada (Bertrand & Marsh, 2015; Wohlstetter et al., 2008).

Quizás este instituto es el paradigmático en cuanto a generación de datos internos, sistematización y utilización para la mejora, sumando a las **múltiples fuentes de información** con la que contaban. Utilizando diversas herramientas tecnológicas y apuntando a recolectar la mayor cantidad de respuestas posibles en una población de estudiantes preestablecida, implementaron una encuesta que sirvió de insumo para contar con un diagnóstico sobre el espacio de las prácticas, a partir del cual se diseñaron cuatro estrategias de intervención. A partir de la convicción de que el espacio de la práctica es el eje de la formación docente, utilizaron los datos arrojados por la encuesta para delinear, como hemos dicho, cuatro estrategias: en primer lugar, la construcción de un reglamento institucional para las prácticas; en segundo lugar, la configuración de una red de escuelas, para evitar que sean los estudiantes quienes busquen los

espacios de realización de prácticas (es decir, la promoción de un vínculo institucional); en tercer lugar, una mayor articulación entre los espacios de práctica y las carreras, lo cual se trabajó en encuentros con los miembros de distintos departamentos; y por último (y esto surge no sólo de las encuestas sino también de analizar los planes y de observar clases), la necesidad de fortalecer el rol del docente orientador que, según sostienen, está complementa desdibujado y es muchas veces “*nocivo o contraproducente*” (vicedirectora).

Otro de los rasgos que aparece es lo que mencionamos anteriormente como **sentido de pertenencia** (o, como llaman algunos autores, tener una misión y visión compartidas). Al respecto, una de las docentes entrevistadas refiere que para la elaboración del proyecto institucional existían líneas pre-acordadas “*respecto de... qué era enseñar, aprender y evaluar en el instituto*”. Incluso –continúa el relato– se intentaba romper las divisiones y distintas identidades que suele haber entre las distintas carreras, no sólo sumando a docentes sino también a estudiantes.

Como hemos dicho, los **marcos cognitivos** encuadran las decisiones sobre un mayor o un menor uso de evidencia. En este instituto, las entrevistadas muestran proclividad a la implementación de evaluaciones externas y en general a la producción de evidencia que colabore en la toma de decisiones. A propósito, cabe recordar lo que mencionamos antes sobre el trabajo de sensibilización que realizó el equipo de conducción con los estudiantes para convocarlos a participar de *Enseñar 2017* que, según la directora, se trató del único dispositivo externo “real”. Al respecto, quizás vale la pena agregar que es probable que el hecho de estar satisfechos con los resultados (se ubicaban por encima de la media nacional) haya incidido positivamente en su valoración del dispositivo (Coburn, 2001; Coburn & Turner, 2012). La vicedirectora, a su vez, sostuvo: “*Amí me encantaría que me evalúen*”. Es natural, entonces, que si alguien es tan abierto respecto de la posibilidad de la evaluación, también entonces valore los datos que surgen de ella.

Finalmente, también aquí hay algún indicio de una alta **responsabilización por los resultados** de los estudiantes. En relación con esto, la docente entrevistada manifestaba que estaban contentos por los resultados obtenidos porque “*uno se hace responsable de, de lo de uno, ¿no?*”.

Al igual que ocurría en el caso del instituto anterior (E1), la buena predisposición y proclividad a la implementación de evaluaciones externas no les impide ser críticos con algunos aspectos de ella. La directora, por ejemplo, se quejaba de que el reporte con los resultados había sido enviado “*un año después*” y que, además, “*no habían sido evaluados más*”, lo que era decepcionante porque “*un informe del Estado es muy importante*”. En relación específicamente

a *Enseñar 2017*, se percibía cierta molestia por no poder acceder a los cuadernillos de evaluación (algo típico en evaluaciones externas estandarizadas, para garantizar comparabilidad en el tiempo). También se mencionó el hecho de que se trataba de una “*evaluación extremadamente larga*” y que, como Escritura era la última sección, los estudiantes no la habían completado producto de su cansancio. Más allá de la crítica, una observación tan analítica sobre la información que se presentaba en el reporte es elocuente acerca de la relevancia del dispositivo y del reporte en el seno de la institución. También esta directora, al igual que en el instituto anterior, pidió que se evaluase a los docentes formadores del instituto.

Otra de las frustraciones tenía que ver con los inconvenientes que se presentaron al cargar datos en la plataforma virtual de *Autoevaluación Institucional 2018*, lo que terminó desalentando la participación.

Entre los pedidos que aparecen, es interesante que parecería haber coincidencia entre las entrevistadas en este instituto en que es necesario ser más exigentes con los futuros docentes y con los docentes en ejercicio (la vicedirectora, por ejemplo, cita como modelo el caso de Chile, en donde después de que un docente desaprobea dos veces una evaluación, se le retiene el título). Quizás por tratarse de un instituto confesional, tienden a tener una fuerte crítica hacia el trabajo de los gremios y, en general, hacia la politización de la formación docente.

Al igual que en el caso anterior, existen aquí un número de características institucionales, individuales y socioculturales que podrían explicar la mayor inclinación al uso de los reportes evaluativos producidos por el Ministerio.

- **Instituto privado pequeño de zona norte (P4)**

El tercer ejemplo bajo análisis es un instituto privado de modalidad confesional, parcialmente subsidiado por el Estado, relativamente pequeño. Está ubicado en la zona norte del conurbano bonaerense. Atiende una población de alrededor de 400 estudiantes y cuenta con un plantel de 75 docentes.

En relación con los distintos dispositivos de evaluación implementados por el Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con el director, participaron la mayoría de los estudiantes y de los docentes del instituto. En general, se percibe una **apertura a las evaluaciones**, como se puede observar en palabras del director: “...por una cuestión de... cómo te diría... de *dinámica institucional, nosotros siempre estuvimos abiertos a la posibilidad de ser evaluados (...). Siempre nos pareció muy positivo cualquier forma de evaluación o acreditación como para poder mostrar lo que uno está haciendo también*”. La docente entrevistada también revela que las evaluaciones fueron importantes para ellos y que estaban a la espera del reporte de resultados: “*Cuando lo*

hicimos, después estábamos ¿Y cuándo vienen? ¿Y cuándo viene el resultado? ¿Y cuándo nos dicen? ¿Me van a devolver el 33% no comprende? ¿O me van a devolver algo que me sirva para seguir trabajando, para seguir construyendo?”

Era de esperarse, pues, que en este instituto se **utilizaran los reportes** para extraer evidencia relevante y a partir de ella desarrolla nuevas iniciativas: *“Luego, en las jornadas o reuniones de personal, o algo, se compartió el material, y a partir de eso se establecieron ciertas líneas de trabajo para lo que sería este año”,* decía el director. Más adelante, cuando se le preguntó exactamente qué es lo que trabajarían como consecuencia del reporte de *Enseñar 2017*, respondió *“sobre todo, la implementación del uso de las tecnologías (...) el tema de la alfabetización digital (...). Y después lo otro era la producción de textos. Me acuerdo que tenían...muchas dificultades con el tema de la lectura y comprensión de textos”*.

Es, en la reunión de planificación anual, equipo directivo y docentes analizaron cuáles creían que eran los factores que los llevaban a estar fallando en eso. En general, había entusiasmo en la realización del trabajo: *“No me acuerdo cuál fue el espacio, pero dijimos ‘Bueno, miren, nos llegó esto, ¿qué hacemos? ¿Cómo trabajamos con esto?’ ”* (docente).

Dada esta situación cabe preguntar, entonces, cuáles, de los factores que se relacionan con un mayor uso de evidencia, aparecen en este instituto.

Como primera medida, en las tres entrevistas realizadas en la institución se percibe un fuerte sentido de **pertenencia institucional**: *“...tenemos como un sentido, digamos, institucional, que va, digamos, en consonancia con lo que tiene el pensamiento de cada docente, más o menos, digamos, no tenemos docentes conflictivos o que estén, digamos, en alguna situación, de extrema, digamos, oposición con... ¿no? Todo se debate, se acuerda, se puede conversar, (...)”* (director). Esta idea de que “en este instituto hay un modo de hacer las cosas” –marcado por el director– también aparece en palabras del secretario y de la docente.

Otro de los elementos que claramente se destacan es el **liderazgo directivo**, no sólo implícitamente sino explícitamente, dicho por los entrevistados. La docente entrevista lo manifiesta con claridad: *“La verdad que mmm... habiendo trabajado en otros institutos, te puedo decir que acá es todo muy construido, y todo muy consensuado entre todos los que participamos. (...) Y la verdad que, en ese sentido, eh, bueno yo creo que es un poco mérito del director en particular”*. En relación con esto, la docente comentaba por ejemplo el rol del director en facilitar el proceso de elaboración del proyecto institucional, que es construido en conjunto y en donde la palabra de todos, incluido el personal de maestranza, tiene valor.

También aparece en este instituto la **colaboración entre colegas** para cuestiones pedagógicas. Uno de los ejemplos de ello lo da también la docente, quien –refiriéndose al bajo

nivel académico y sociocultural de las ingresantes al instituto–, relató que tuvo que desarrollar junto con otros docentes “*un número de configuraciones de apoyo y de andamiajes y lo tuvimos que hacer transversalmente, institucionalmente y ya*”.

El trabajo en equipo aparece en otro contexto, que también podemos relacionar con la **cultura de indagación** que caracteriza al instituto. En este sentido, en las entrevistas surge el hecho de que cuenta con un pequeño departamento de investigación y que en ocasiones entre los docentes usan la información que van recolectando en las clases y a partir de ello se sientan a pensar ideas: “*Bueno, a ver qué conseguiste, a ver qué tenemos, qué hacemos con esto, para dónde vamos, qué priorizamos (...) Creo que es medio un instituto que está acostumbrado a trabajar sobre el análisis*” (docente).

Este tipo de exploración es consecuente con el trabajo que luego hicieron con los datos del reporte de *Enseñar 2017*: “*Y después, cuando llegaron los resultados... nosotros tenemos un grupo de profesores como bastante inquietos en cuanto a ‘Bueno, vamos a hacer más’ (...). Bueno, también los resultados te muestran un montón de cuestiones que vos decís ‘¿Por dónde arranco?’ . Entonces, la verdad es que los docentes, incluso ... todos, como decir, ‘Bueno, a ver, dale mostrame qué llegó, veamos qué podemos hacer’ . Pero eso nos había pasado también con las investigaciones internas que tuvimos...*” (docente). En este ejemplo se ve claramente cómo el hecho de que estuvieran acostumbrados a una modalidad de trabajo, de que no les resultara extraño manejarse con evidencia, se relaciona directamente con el uso que posteriormente hicieron de los reportes evaluativos. De hecho, el punto sobre el perfil investigativo del instituto también aparece en la entrevista con el secretario.

Tanto en las guías de observación como en las entrevistas se verifican indicios de una infraestructura de apoyo sólida y fluidos circuitos de comunicación. En cuanto a lo primero, lo más obvio es mencionar la existencia de computadoras, carteleras con actividades, mesas de reuniones, un proyecto institucional accesible. También es importante señalar el modo de uso; en relación con esto, cuando se le consultó al director por algunos detalles de los resultados de *Enseñar 2017*, él con facilidad accede a los datos, que los tenía abiertos en su computadora. En cuanto a lo segundo, en las tres entrevistas se mencionan los mails frecuentes entre el equipo directivo y docentes, y entre docentes.

Más allá de las investigaciones que realizan, se abastecen con **múltiples fuentes de información**. En palabras de su secretario: “Además de las herramientas que manda el Ministerio, tenemos las propias”. No se conforman solamente con el monitoreo externo, sino que también buscan desarrollar s propia forma de medir.

Un último elemento que destacar es, naturalmente, el **marco cognitivo** de los actores –ya hemos visto la predisposición hacia la evaluación– y la **capacidad técnica** con la que contaban. Sobre esto último, es interesante el testimonio del secretario, quien manifiesta estar acostumbrado al tipo de datos ya que en su otro trabajo (en un colegio) suele trabajar con el reporte de las evaluaciones Aprender (las que se aplican en primaria y secundaria).

Finalmente, es importante señalar que la aceptación general de la evaluación externa no implicó que estuviera exenta de críticas. Dos cuestiones surgieron en este instituto: por un lado, la necesidad de realizar evaluaciones disciplinarias; por el otro, la falta de continuidad de políticas de evaluación educativa en el país. En relación con esto, la docente entrevistada sostuvo “...*me parece que no tenemos que abandonar la especificidad de cada una de ellas, por lo menos para los profesorados de educación secundaria, que son areales*”. Respecto a la falta de continuidad de las políticas, puntualizó: “*es lo que nos pasa en Argentina, viene el que sigue y estaba muy bueno el dispositivo, pero no se usó más nada más que porque lo hizo el anterior*”. Recordemos que este punto ya había sido resaltado por otro instituto de alto uso de evidencia evaluativa.

8.4.2 Institutos que con bajo uso de la evidencia evaluativa

Con el objeto de contrastar los casos recién descritos en profundidad, vale la pena examinar algunos rasgos típicos del único instituto, de los ocho analizados, en los que ninguno de los entrevistados hace referencia ni a procesos internos ni a procesos externos de producción de evidencia a partir de los cuales se reflexiona y, eventualmente, se toman decisiones orientadas a la mejora. El propósito del análisis será, como en el caso de los institutos que funcionan en base a evidencia evaluativa, identificar factores que aparecen como condicionantes de ello.

- **Instituto estatal pequeño de zona sur (E3)**

En este caso, estaremos analizando un instituto estatal ubicado en la zona sur del conurbano. Para tratarse de una institución estatal, la cantidad de alumnos que asisten –160– es muy baja. Los docentes suman 60.

En relación con las evaluaciones implementadas por el Ministerio de Educación de la Nación, hay un vago recuerdo de la *Evaluación Integral 2013-2014*. Las últimas dos evaluaciones sí aparecen en los registros de las tres entrevistadas.

En cuanto a *Enseñar 2017*, la participación de los estudiantes y docentes fue menor a la de *Autoevaluación Institucional 2018*. Según palabras de la directora: “*La hicieron bien los alumnos (Autoevaluación Institucional 2018). Me acuerdo que se los citaba y respondieron. No*

fue como la de 2017, que fue más complicada. Esa no les gustó tanto, estaban medio disconformes. Es más: creo que de magisterio no la hizo casi nadie, la hicieron sólo los de Inglés”. Fortaleciendo este argumento, una de las docentes entrevistadas fue más crítica con las evaluaciones, específicamente por ser una iniciativa proveniente del Ministerio de Educación de la Nación y no de la provincia: “Deberían estar a cargo de las provincias (las evaluaciones), porque conocen más el territorio. Esas evaluaciones externas nacionales tan macro, creo yo, se desdibuja lo que es el contexto y el conocimiento del territorio, entonces es como una evaluación pensada desde un escritorio o visto desde la realidad que puede ser la ciudad de Buenos Aires”.

Tampoco hay evidencia de que se hubiera utilizado alguno de los reportes de las evaluaciones enviados por el Ministerio: “Se podría haber dicho: ‘Bueno, a partir de la autoevaluación que hicimos el año pasado, este año queremos trabajar tales cosas’. No hubo nada de eso”, relata una de las docentes entrevistadas.

¿Hay condiciones institucionales, individuales y contextuales que pudieran estar explicando esto? Al igual que en los otros casos, intentamos analizar la pregunta a través de las distintas dimensiones exploradas en el marco teórico y las que agregamos a partir del análisis empírico.

En primer lugar, un elemento que se destaca es la **ausencia de un liderazgo pedagógico** que sea referente no sólo para el uso de evidencia sino para el fortalecimiento de otros aspectos clave que pudieran incidir en el uso de evidencia (como la colaboración entre docentes). Una de las docentes entrevistadas relata, por ejemplo, que hay, en este sentido, una fuerte diferencia entre las nuevas autoridades y las autoridades anteriores del instituto: “Ahora, con el cambio de gestión, me parece que se ha puesto el acento un poco más en algunas cosas burocráticas y administrativas, y un poco lo pedagógico y la posibilidad de construir con otros se está dificultando”. Más adelante, al hablar del uso de los TAIN, retoma la cuestión de la falta de liderazgo: “Donde no hay voluntad institucional... Las autoridades marcan un montón, quiérase o no. Y si no hay voluntad institucional, ese espacio -que es costoso, como todos los espacios colectivos- se desarma”.

Las **escasas posibilidades de trabajo en equipo** o de colaboración entre los docentes es otro de los aspectos a destacar. Al hablar de decisiones que se toman, una de las docentes entrevistadas responde: “Después se socializan, pero no tenemos tantas posibilidades de reunirnos. Sí, uno se entera lo que se construyó o te notificás en el libro de actas”. Por su parte, otra de las docentes vincula esa falta de colaboración al tamaño del instituto, algo que uno podría asociar a una mayor interacción y conocimiento entre sus integrantes: “También lo que le pasa a este instituto es que es un instituto chiquito. y, con esto de que es a la noche, hay poco espacio

de encuentro informal entre profesores. En otros institutos con más carreras, te pasa que estás en la sala de profesores cinco minutos y te cruzas con otra gente y charlás y decimos “hagamos algo en contra de” o “charlemos sobre esto”.

La **falta de infraestructura de apoyo** surge inmediatamente. En el recorrido visual del instituto, no se observaron grillas horarias ni cartelera de actividades; no hay computadoras para uso del personal ni espacio para reunirse. En las paredes hay retratos. Además de lo recogido a través de las guías de observación, este tema apareció en las entrevistas: “Este instituto tiene una cosa como bastante más individual; no hay sala de profesores, de hecho. Te cruzás con pocos profesores, entonces este tipo de cosas suelen como pasar así desapercibidas, porque nos conocemos poco. (...). No nos conocemos, no nos cruzamos y posiblemente esto también sucede entre los alumnos. Para sumar dificultades, la directora relata que el instituto comparte biblioteca, laboratorios, patio, aulas, escritorios y despachos con el nivel secundario que funciona en el mismo edificio.

El **proyecto institucional no es relevante ni está actualizado**. Cuando se le pregunta a la directora si los docentes conocen el proyecto, responde “Sí, más o menos saben, habría que empaparlos un poquito más”. Por su parte, una de las docentes sostiene que directamente no hay proyecto institucional: “¿La verdad? No.” Mientras tanto, la otra docente entrevista refiere a que hay un proyecto que busca mejorar la articulación entre los niveles.

Como se puede ver con este ejemplo, otra de las cuestiones que surge es las **dificultades de comunicación** que hay entre el equipo directivo y los docentes. De hecho, la entrevista a las dos docentes se hizo el mismo día y, basándonos en la descripción de una y de la otra, daba la sensación de que ambas hablaban de instituciones diferentes. Este punto se vincula con la **falta de identidad institucional**: “Probablemente hay un proyecto institucional escrito porque eso es medio obligatorio para todas las instituciones, pero si vos me decís un proyecto institucional que une a todos los profesores, que estamos en pos de esto, que construimos juntos, no. No, de hecho, esto es algo también que la nueva gestión está destruyendo de a poco” (docente).

Como hemos visto, los **marcos cognitivos** y las **características de la información** pueden condicionar positiva o negativamente el uso de evidencia, en este caso, evaluativa. En un extracto de la entrevista a la directora, vemos cómo su idea sobre el emisor (el Ministerio de Educación) pudo haber influido negativamente en las últimas dos evaluaciones implementadas: “Cuando cambió el gobierno ya en 2017 era una cuestión medio política, ¿viste? Como que veían que iban a ser juzgados, que iban a ser cerrados, una cosa así”. Y continuó: “Acá algunos profesores medio politizados decían: ‘No la hagan, no la hagan. ¿Por qué la tienen que hacer? No la hagan’”. En la misma línea se puede leer el testimonio de una de las docentes, quien

criticaba las evaluaciones, entre otras cosas, por su tendencia a homogeneizar: “*No es que digo que no tienen que estar, pero entiendo y apoyaba todas las críticas hacia la evaluación, por eso, por cómo estaba construida y por las decisiones que se iban a tomar después*”.

Más allá de las críticas a las evaluaciones implementadas por el Ministerio de Educación, tampoco en el instituto hay evidencia de que se utilicen **otras fuentes de información** para tomar decisiones: “No nos convocan. Solo entregamos las notas y ahí cada profesor hace una evaluación”, sostiene una de las docentes entrevistadas. Y agrega: “*Lo mismo con la jornada de autoevaluación. Yo les digo que ni siquiera me acuerdo cuando fueron, tuvieron muy poca relevancia, probablemente no fueron los viernes que es cuando yo trabajo acá, por eso no participé. Son como cosas que pasan en el instituto y no mueven mucho nada, me parece. En este instituto*”. Es interesante que al finalizar su oración agrega “en este instituto”, porque, según su experiencia en otro instituto, hay otras formas de trabajo mucho más enriquecedoras.

En síntesis, como se puede ver, no sólo no se han utilizado reportes evaluativos, sino que tampoco hay indicios de que la institución apoye su recepción, apropiación y utilización. En el recorrido que hicimos con los datos extraídos de la guía de observación y de las entrevistas, algunos factores contextuales, institucionales e individuales podrían estar explicando esta situación.

8.5 El uso de evidencia evaluativa: algunas consideraciones de contexto

Para analizar los resultados tanto dentro del marco en el que se implementaron las evaluaciones que produjeron los reportes-insumo de evidencia, como dentro del contexto específico en el cual se realizaron las entrevistas (segundo semestre de 2019), es necesario tener en cuenta algunas consideraciones.

En primer lugar, la primera evaluación (*Evaluación Integral 2013-2014*), como hemos visto, fue realizada durante el ejercicio de la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner. Recordemos que fue bajo la presidencia de su marido, Néstor Kirchner, que se sancionó la Ley de Educación Nacional, que estipula la necesidad de evaluar el sistema educativo (ver Capítulo 6). Las dos evaluaciones nacionales siguientes del sistema de educación superior (*Enseñar 2017* y *Autoevaluación Institucional 2018*) fueron realizadas bajo la presidencia de Mauricio Macri; mientras que para la época de implementación de *Enseñar 2017* (octubre 2017) el presidente aún contaba con una imagen positiva alta, la situación ya era muy distinta en 2018, cuando se implementó el dispositivo de *Autoevaluación Institucional 2018*.

En segundo lugar, las entrevistas fueron llevadas a cabo en plena campaña electoral presidencial y en un contexto económico de extrema incertidumbre y altísima vulnerabilidad

social. La pobreza volvió a alcanzar cifras récord (por encima del 34%) y volvió a subir el desempleo (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2019). Las elecciones primarias –que dieron ganadora a la fórmula de la oposición, integrada por Alberto Fernández y Cristina Fernández de Kirchner– sumieron a la sociedad en aún mayor incertidumbre durante todo el periodo de transición (agosto – octubre de 2019). Finalmente, el nuevo gobierno, liderado por el Dr. Fernández, asumió el mandato el 10 de diciembre de 2019.

Si bien en general es difícil obtener entrevistas, el contexto de enardecimiento social no coadyuvó a la tarea, y cierto pesimismo y crítica generalizada tiñó muchas de las conversaciones (tanto *on* como *off-the-record*). Mientras que algunas críticas se basaron más en una cuestión educativa específica (“¿Cómo hacés para empezar de cero si en tercer año ya tienen que practicar y tienen que enseñar eso que no aprendieron nunca? ¿Cómo no querés que la educación sea un desastre? Se plantea permanentemente. No hay comprensión de texto. En el curso de ingreso hacemos hincapié en eso, pero son muy pocas semanas. Es muy triste”, manifiesta una profesora del P4), otras apuntaron a cuestiones socioculturales. Para su análisis, las dividimos en tres categorías.

Tabla 41. *Críticas identificadas en el discurso a los entrevistados.*

Código	Individuos	Menciones
Crítica al sistema educativo	1	1
Crítica de tipo sociocultural	2	3
Crítica de tipo política	5	9

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos lo que nos muestra es que, por un lado, es difícil analizar el uso de evidencia en una institución educativa sin entender el contexto; por el otro, sobre todo al identificar que la mayoría de las críticas son de tipo político, que el discurso del uso de la evidencia evaluativa y de las evaluaciones en general está, al menos en el contexto argentino, altamente ideologizado.

Como todo hecho político, la evaluación no está exenta de defensores y detractores, que juzgan al instrumento de política educativa desde un lente ideológico. Ya Althusser (1988), señaló la innegable impronta ideológica que tiene cualquier institución estatal (una política, un programa, una organización). Más allá de qué contenido ideológico hayan tenido, desde sus diseños e intencionalidades, los distintos dispositivos de evaluación, algunos de los entrevistados parecían tener una postura política clara, y en su relato discursivo intentaron explícitamente vincular cuestiones ideológicas y políticas con las evaluaciones implementadas. Un director, por

ejemplo, hizo mención a un tema que apareció en algunos medios de comunicación y que, para algunos sectores, parece ir de la mano como es la idea de evaluaciones estandarizadas como mecanismos de opresión de organizaciones externas:

“Los regímenes de evaluación nacional o provincial son siempre acuerdos que tienen que ver con organismos internacionales, con alguna demanda de organismos internacionales relacionadas con deudas que son afectadas a determinados sectores”

(director, E2).

Este directivo desconocía el dispositivo implementado en 2013-2014 durante el kirchnerismo, por lo que su mención hacía alusión a los dos dispositivos implementados durante el gobierno de Macri. Lejos está de los fines de esta tesis ahondar en estos temas (sólo señalar que ningún documento institucional refiere a apoyos o pedidos de organismos internacionales; es más, la función evaluativa está propuesta por ley nacional, como ya hemos visto, y los dispositivos específicos fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación, es decir, por las 24 jurisdicciones del país); sin embargo, es importante notar que resabios de la influencia de los organismos en la década del 90 continúan tiñendo el discurso de una gran parte de los docentes y que eso afecta la implementación de políticas educativas y de fomento de uso de la evidencia en la actualidad.

En otro orden de cosas, la crítica política se ubicó también en torno a una demanda de financiamiento y recursos, con el objetivo de “evitar malos resultados”, tal como sugiere el siguiente docente:

“En una época llegaban donaciones de libros, había capacitaciones, porque es muy fácil decir “en esta institución los profesores no todos manejan las TIC, bueno peeeeero, ¿y? ¿Cuántos cursos de TIC ofreciste para después poder obligar al profesor a hacerlo?”

(docente, E4).

Es decir, no se niega la importancia de la evaluación, pero se la asocia a no haber tenido las condiciones necesarias para poder desarrollar la tarea que es objeto de evaluación.

A las críticas políticas generales al gobierno de turno, se suma un tema en particular, vinculado con la política de evaluación educativa: el uso que potencialmente el gobierno haría de los resultados. Dado que este tema fue mencionado reiteradas veces, se hizo un análisis aparte

(ver Tabla 42). Este tema tiene una connotación política, pero también tuvo implicancias directas en la implementación de la política evaluativa de la gestión macrista.

Tabla 42. *Actitud frente al uso de los resultados evaluativos.*

Código	Individuos	Menciones
Desconfianza sobre el uso de los resultados evaluativos por parte del gobierno	6	7

Fuente: Elaboración propia

La asociación, en el ideario público, del gobierno de Macri con políticas de corte neoliberal disparó la creencia de que las evaluaciones tenían un triple fin: por un lado, establecer rankings de acuerdo al desempeño de cada instituto; por otro, funcionar como herramienta que determine qué institutos de formación docente deberían clausurarse o dejar de recibir contribuciones estatales; finalmente, establecer qué docentes se encontraban aptos para comenzar el ejercicio de su profesión y cuáles no.

Respecto del primer punto, cuando se le preguntó al director de un instituto estatal grande de zona sur en qué medida las autoridades les habían informado sobre el uso de los resultados de las evaluaciones, su respuesta fue:

“En realidad, con eso se hacen los famosos rankings”.

(director, E2)

Un punto notable es que en los documentos institucionales colgados en la página web del Ministerio de Educación no sólo no figura ningún ranking, sino que además se explicitan los objetivos formativos de las evaluaciones. Tampoco hasta al momento han salido a la luz rankings, ni oficialmente ni en los medios de comunicación. Fundamentalmente, como se ha visto, la elaboración de rankings de instituciones educativas y/o de estudiantes está prohibida por ley nacional.

Respecto del segundo punto –el miedo al cierre de institutos–, una directora de un instituto privado muy pequeño puso en palabras su miedo a la pérdida de recursos para sostenerse:

“Estábamos también en una situación muy temerosa porque se ponía en juego todo lo que tenía que ver con la subvención, entonces, eh.”

(directora, P3)

Una cuestión interesante es que el gobierno nacional no tiene potestad para cerrar institutos ya que, como hemos visto, los institutos de formación docente dependen de las provincias y de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Sin embargo, paralelamente a la difusión de *Enseñar 2017*, el gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires avanzó con la promulgación de una ley que crearía la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UniCABA), que en un principio parecía que reemplazaría a todos los institutos de educación superior de la ciudad. Esto movilizó a cientos de docentes y ciertamente predispuso negativamente a los cuerpos docentes y directivos de la ciudad de Buenos Aires. Finalmente, el gobierno de la ciudad dio marcha atrás con el proyecto inicial, y la universidad comienza a funcionar en 2021, complementando las funciones que hoy tienen los institutos formadores de docentes (Ley N° 6053, Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018).

El tercer factor que condicionaba la percepción de directivos, docentes y estudiantes sobre las evaluaciones fue la idea de que los resultados tendrían impacto en la carrera de cada uno de los futuros docentes:

“Pero lo más importante fue la confianza que nos [las estudiantes] tuvieron a nosotras, que nosotros les dijimos ‘Esto no les... no les va a impactar a ellas en su nota, en su...’. Porque... todas tienen miedo a eso, ‘Uy, si me va mal’, ‘Si contesto mal’, ‘Si...’. Y la verdad que... valoro eso de las chicas, que tuvieron confianza, que ninguna se levantó y dijo ‘No, yo esto no lo hago’, ‘No, esto me parece difícil’, no. Porque cuando dudan, cuando no te tienen confianza, ocurren esas cosas”.

(secretaria, P3)

En síntesis, tal como podría suceder en cualquier otro contexto educativo, no es posible analizar la apropiación de los dispositivos de evaluación en institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires ni el uso de los resultados de los mismos sin tener en cuenta tanto la realidad social y política como los posicionamientos ideológicos preexistentes por parte de los actores.

Acaso por la lejanía en el tiempo, el dispositivo implementado en 2013-2014 fue juzgado desde un lente ideológico sólo por uno de los entrevistados, como veremos luego. El resto de las menciones, de adherencia, indiferencia o rechazo a las evaluaciones, se relacionan con *Enseñar 2017 y Autoevaluación Institucional 2018* –y los reportes producidos por éstas–, implementadas durante el macrismo. Es sobre estos dos últimos dispositivos que la mayoría de los actores hace las lecturas a favor y en contra, muchos de ellos desde un posicionamiento político definido.

8.3.1 Apropiación de políticas de evaluación educativa en el territorio

Si bien han existido tres evaluaciones en institutos de educación superior (además de las evaluaciones de diseño curricular), las variaciones en la frecuencia (2013-2014, 2017 y 2018), tipo (autoevaluación dos veces, evaluación de desempeños una vez), nomenclatura (las tres recibieron nombres distintos), probablemente hayan contribuido a la confusión que emerge en casi la mitad de los entrevistados, tal como lo grafica el siguiente párrafo:

“Para los alumn... si mal no recuerdo... O sea, esa fue para los directivos y los docentes, y hubo un momento que mandaron para los estudiantes, pero que no era el mismo formato, era una... hubo dos para los estudiantes que mandaron desde el Ministerio, una para los ingresantes con el curso de ingreso, eh... que era un formulario Google. Y después hubo otra, sí, hubo para los estudiantes, pero fue en otro momento, fue en otro momento, eh... sí. También era un formulario Google”.

(directora, P3)

Como se puede ver, esta directora –de instituto privado– no tenía un recuerdo diferenciado de los dispositivos, sus objetivos o los productos generados a partir de ellos. Su forma de distinguirlos era en base a actores y tipo de soporte del instrumento de recolección de datos.

Tabla 43. Confusión entre los dispositivos, por parte de los entrevistados.

Código	Informantes	Menciones
Confusión entre los dispositivos	10	13

Fuente: Elaboración propia

Además de la confusión entre los dispositivos de educación superior, uno de los entrevistados, incluso, confundió *Enseñar 2017* con el dispositivo nacional de evaluación de la educación primaria y secundaria, de nombre Aprender: “*No, al operativo Aprender que le llamamos...*” (Docente, E1).

La falta de cultura en materia evaluativa también se puede observar en algunos errores conceptuales, culturales o históricos acerca de los dispositivos de evaluación. Más allá de que uno acuerde o no con la implementación de evaluaciones estandarizadas (a mayor o menor escala, es decir, definiendo como unidad de análisis un país, un instituto o un aula), lo llamativo es que la crítica –muchas veces legítima y bien fundamentada– aquí aparece desdibujada por la falta de sustento conceptual, como se observa en la siguiente mención en la que se confunde un aspecto crítico de las evaluaciones estandarizadas como lo es la diferencia entre la norma y el criterio:

“Nunca estuve de acuerdo con las pruebas estandarizadas. Me parece que se asemejan a cuestiones de... donde uno aborda cuestiones de norma o criterio... que no responden o no revisan cuestiones particulares. Esto es una corriente que viene de los años 60s”.

(docente, E2)

Un lugar común en el que caen quienes se oponen a las evaluaciones estandarizadas es PISA y sus múltiples aristas. Lo complejo es que a veces, como en el siguiente ejemplo, la información que se maneja sobre el tema no es del todo válida:

“Habrás escuchado hablar de las pruebas PISA que se toman en todo el mundo. Finlandia que es un país que históricamente salía entre los 3 primeros, hace unos años que no realizan más las pruebas PISA porque los tipos dicen que esa prueba no mide nada más que ese ranking y no dicen nada de su educación ni de sus alumnos. Lo que se hace en Finlandia no se puede aplicar en otros países. Finlandia es grande como Misiones”.

(docente, E3)

Desde luego, no es condición *sine qua non* que todo el espectro docente conozca las características de PISA y mucho menos qué países participan de él. ¿Pero cómo es que se instala hondamente una idea equivocada (que Finlandia ha dejado de participar) y se difunde con seriedad en el marco de una entrevista con otro profesional de la disciplina? ¿Qué políticas y prácticas de desinformación están calando profundo y evitan que tengan debates honestos y de

calidad en pos de construir mejores políticas educativas?

8.3.2 Reacciones de los actores, según dispositivo de evaluación

En términos generales, de los tres dispositivos estudiados, claramente fue la evaluación diagnóstica Enseñar 2017 aquella que generó posiciones más extremas, tanto positivas como negativas, acaso porque fue la única que, a pesar de tener también un propósito formativo, fue la única que buscó medir desempeños.

En la tabla que figura a continuación, se detallan las menciones positivas, negativas y/o neutras sobre cada uno de los tres dispositivos de evaluación implementados.

Tabla 44. Reacciones de los entrevistados frente a los dispositivos de evaluación implementados por el Ministerio de Educación de la Nación (2013-2019).

Código	Individuos	Menciones
Reacciones frente a <i>Evaluación Integral</i> 2013-2014		
Negativas	1	1
Positivas	1	3
Neutras	2	2
Reacciones frente a <i>Enseñar</i> 2017		
Negativas	4	5
Positivas	4	8
Neutras	5	9
Reacciones frente a <i>Autoevaluación Institucional</i> 2018		
Negativas	1	3
Neutras	9	10

Fuente: Elaboración propia

Una sola persona de las 23 entrevistadas –docente del instituto estatal público más grande analizado– recordó con detalle el proceso de *Evaluación Integral* 2013-2014, y su evaluación de este fue sumamente positiva, vinculándolo a su percepción de la política general del gobierno de entonces:

“Cuando la primera cohorte se recibe²⁴, se implementa un dispositivo que me pareció súper interesante el formato. En realidad, la gestión anterior lo que tenía era la característica de democratizar mucho. (...) . Lo que yo rescato de esta forma de evaluar es que a nosotros digamos como que se nos devolvió una posibilidad de hacer una autoevaluación institucional. Que no fue una evaluación externa que otros iban a hacer sobre nuestro accionar como instituto, sino que a nosotros mismos nos sirvió la información para devolvémosla para trabajar”.

(docente, E2)

Cuando fue consultada sobre el proceso de *Autoevaluación Institucional 2018*, esa misma persona manifestó no haber estado al tanto del mismo.

La persona cuya mención fue levemente negativa (docente de un instituto privado) tenía una imagen menos nítida del conjunto del proceso:

“Sí, es verdad que nosotros tenemos una horrible sala de informática, y fue un tema hacer completar eso. Sí, tenés razón, sí, sí, sí, de esa me acuerdo. No me acuerdo de resultados tampoco, ¿mandaron algo? No...”

(docente, P2)

Es importante el hecho de que la mayor efervescencia en la defensa de uno de los dispositivos (*Evaluación Integral 2013-2014*) provino de una docente que se sintió plenamente partícipe de la implementación del dispositivo (*“... con dos compañeros nos mandaron de acá con la que era en ese momento la directora, para trabajar en el diseño curricular...”*). En línea con este tema, una de las demandas que más aparece es la de una mayor participación en la construcción de los instrumentos.

Como hemos mencionado anteriormente, del análisis de las entrevistas surge que *Enseñar 2017* fue, en la provincia de Buenos Aires, el dispositivo que más adhesiones y rechazos generó, como se ejemplifica con las dos citas que se incluyen a continuación:

“Yo creo que es la única forma... de hecho cuando lo hicimos, después estábamos ¿Y cuándo vienen? ¿Y cuándo viene el resultado? ¿Y cuándo nos dicen? ¿Y qué nos dicen? . También un poco la expectativa era ¿qué nos van a devolver? ¿Me van a devolver ‘El 33% no comprende’? ¿O me van a devolver algo que me sirva para seguir trabajando, para seguir

²⁴ Se refiere a la primera cohorte que se gradúa con el nuevo diseño curricular para Educación Primaria y Educación Inicial.

construyendo? ´ Así que estuvimos ahí como a la expectativa de los... de los resultados, y estuvo bueno cuando llegaron...”

(docente, P4)

“...los centros de estudiantes que no los dejaban pasar, de golpe venían tres señores, no sabíamos bien quiénes eran, se instalaron. Bueno, la situación fue muy fea”.

(directora, P3)

A pesar de ser el más reciente de los tres, el proceso de *Autoevaluación Institucional 2018* no caló profundo en el relato de los actores del sistema. La mayoría de los docentes y directivos entrevistados tenía una opinión ambigua o neutra de dicho operativo, y solo una docente (la misma que defendió fervientemente el proceso de *Evaluación Integral 2013-2014*) lo criticó duramente:

“Bueno, en principio es como bastante contradictorio hablar de autoevaluación cuando viene de afuera, ya ahí entramos... era como... Después era, justamente, me parece que, si uno realmente quiere autoevaluar, tiene que generar las herramientas para que cada instituto construya su herramienta de autoevaluación en función de su dinámica, sus características. Esto venía ya formateado, yo lo contesté, había algunas preguntas que parecían ajenas a una autoevaluación que apunta a lo pedagógico...”

(docente, E2)

8.3.3 Diferencias entre institutos de gestión estatal e institutos de gestión privada

Como hemos visto, diferentes diferencias institucionales se relacionan con el mayor o menor uso de evidencia (como liderazgo pedagógico, colaboración entre docentes, percepción de autonomía, marcos cognitivos, capacidad técnica, entre otras). En concreto, esto ha resultado en un grupo de institutos con alto uso de evidencia (estatales y privados) y otro grupo de institutos con bajo uso de evidencia (estatales y privados).

Sin embargo, existen antecedentes en la literatura que señalan diferencias entre instituciones de gestión estatal e instituciones de gestión pública, las cuales terminan teniendo implicancias en la práctica. En consecuencia, para este análisis inicialmente se consideró que era relevante estudiar ambos tipos de instituciones por separado.

Los resultados muestran, efectivamente, diferencias en los niveles de aceptación y crítica sobre los dispositivos de evaluación entre docentes y directivos que se desempeñan en institutos del sector estatal y quienes lo hacen en institutos privados.

La primera diferencia es respecto de la aceptación explícita de los dispositivos de evaluación externa: mientras que sólo cuatro individuos entrevistados en el sector estatal están de acuerdo con la implementación, esta cifra se duplica en el sector privado.

Tabla 45. *Aceptación explícita de dispositivos de evaluación externa, según tipo de gestión.*

Tipo de gestión	Individuos
Estatal	4
Privada	8

Fuente: Elaboración propia

La buena recepción a las evaluaciones externas, sin embargo, no tiende a aplicarse a cualquier tipo de evaluación, sino que asume el fin formativo de las mismas.

“A las chicas no les gusta mucho, pero a mí no me molesta porque creo que es una forma de ir mejorando. Hasta con las preguntas que te hacen vas mejorando muchas cosas”.

(directora, E3)

“Para mí es importante la evaluación, sin evaluación no hay crecimiento”.

(secretaria, P3)

Desde esta misma perspectiva formativa, una de las docentes entrevistadas agrega una cuestión fundamental, que es que las evaluaciones externas en todo caso vienen a sumar a las perspectivas internas, que muchas veces no son suficientes para abarcar la complejidad de la realidad institucional:

“... me parece que la única forma que uno tiene de modificar –modificar o no– es tener otras miradas, sean internas o sean externas. La verdad que las miradas internas a veces, por esto que pasa, son muy limitadas. Entonces, bueno, si lo que hay es una mirada externa, constructiva y enriquecedora, a mí me parece súper interesante”.

(docente, P3)

Algunos de los docentes y directivos, a su vez, son receptivos a la idea de evaluaciones externas –en particular, de carácter formativo– pero han sido críticos respecto de algún aspecto específico de los dispositivos estudiados aquí (algo que discutimos brevemente en el análisis de individual de los institutos).

Tabla 46. *Aceptación de dispositivos de evaluación externa, con crítica a algún aspecto de las evaluaciones implementadas, según tipo de gestión.*

Tipo de gestión	Individuos
Estatal	4
Privada	8

Fuente: Elaboración propia

Entre aquellas cuestiones mencionadas, aparecen:

- **la duración de la prueba *Enseñar2017*** (“y... fue una evaluación extremadamente larga, que se tendría que haber utilizado por lo menos dos horas y media, y se terminó en una hora y media. Entonces te vas a dar cuenta que en los resultados de escritura son menores los valores porque no completaron los ejercicios”, directora, P1);
- **el alto nivel de hermetismo** (“Yo entiendo que... pero una vez que lo estaban tomando, me pareció que podría haberlo visto. O que me dejara uno... tampoco, docente, P1);
- **la falta de evaluaciones de proceso** (“Por ahí me hubiera servido más que hubiesen venido del ministerio a ver qué estamos haciendo. (...) Uno trata de compilar acciones, pensando ‘bueno, en algún momento, cuando tengamos que mandar...’, pero a mí me hubiera gustado que vengan”, directora, E1);
- **la necesidad de mayor contextualización** (“Entiendo que no hay otra forma (...). Pero realmente es un instrumento demasiado frío y que deja muchas complejidades y tensiones afuera”, directora, P2);
- **la necesidad de una evaluación disciplinar** (“...había preguntas así más... sí, más de relaciones, y no había preguntas específicas de la didáctica o del conocimiento

matemático en sí”, docente, E1);

- **la demora del Ministerio de Educación en la entrega de resultados** (“Eh... los resultados del operativo estuvieron un año después [pone énfasis en “un año”], o sea que, a fines de noviembre del 2018, teóricamente iban a estar para abril de 2018”, directora, P1);
- **la falta de continuidad en las políticas evaluativas** (“También por ahí estaría bueno que no se discontinúen estos operativos, lograr acuerdos políticos para que trasciendan los gobiernos... Porque es lo que nos pasa en la Argentina, viene el que sigue y estaba muy bueno el dispositivo, pero no se usó más nada más que porque lo hizo el anterior”, (docente, P4).

Las diferencias entre docentes y directivos de institutos estatales y de institutos privados también se manifestó –y de modo muy marcado– respecto de las críticas a las evaluaciones externas. Específicamente, 7 (siete) individuos de institutos estatales realizan una crítica directa a las evaluaciones, mientras que en el sector privado este número se reduce a 1 (uno).

Tabla 47. Crítica explícita a los dispositivos de evaluación externa, según tipo de gestión.

Tipo de gestión	Individuos
Estatal	7
Privada	1

Fuente: Elaboración propia

En particular, dentro de las 7 (siete) personas entrevistadas pertenecientes al sector estatal, 2 (dos) piden mayor participación en la construcción de los instrumentos y 3 (tres) mencionan la importancia de la contextualización de la evaluación (algo que también es mencionado por la persona del sector privado).

“He tenido operativos de evaluación y me ha pasado que específicamente en una, que eso fue lo que me llevo a repensar el tema, donde, por ejemplo, nos bajó la estadística, pero nadie nos vino a preguntar y a ver todo el trabajo de recuperación que estábamos haciendo con ese alumno que había sacado bajas notas, entonces fue un poco chocante la situación”.

(directora, E3)

“...hay que pensar la construcción de esas evaluaciones y por qué los docentes quedamos por fuera, todo el tiempo, de esas evaluaciones y de la formulación de esas evaluaciones...”

(docente, E4)

Este último comentario es interesante, porque en los tres dispositivos de evaluación estudiados hubo algún tipo de participación y/o convocatoria a participar dirigida a docentes (construcción de instrumentos, corrección de evaluaciones, discusión en talleres). Sin embargo, parecería sobrevolar la idea de que eso no es suficiente.

Una cuestión interesante que surge en el diálogo con uno de los entrevistados es la contradicción inherente entre la necesidad de estandarizar evaluaciones para hacer mediciones a escala y la obligación de garantizar que la enseñanza esté orientada a incluir a todas y todos los estudiantes, de acuerdo con sus circunstancias:

“Los diseños nos piden que seamos inclusivos, que atendamos a la diversidad, que podamos tener en esa aula, eh (...). Pero eso, ¿realmente se puede evaluar? ¿Y cómo?”

(directora, P2)

Como se mencionó anteriormente, el temor al cierre de los institutos –en algún punto asociado a la creación de la U.N.I.C.A.B.A.– influyó negativamente en el nivel de predisposición de los estudiantes a participar, a pesar de la estrategia de sensibilización del Ministerio de Educación Nacional respecto del propósito formativo de las evaluaciones:

“Estaban con el temor a decir: ‘No, nos están juzgando y nos están evaluado con esto como para cerrarnos, para dejamos afuera, como para no valorarnos’”.

(docente, E4)

En síntesis, reconocer el contexto de alta politización de las políticas de evaluación es imprescindible para entender las dificultades de capilarización de la promoción del uso de la evidencia que se produjo como consecuencia de ellas. Hemos visto que deben existir condiciones socioculturales, institucionales e individuales para que ello suceda, lo que incluye un contexto favorable. En Argentina, la discontinuidad de las políticas –y la consecuente atribución,

por parte de cada gobierno de turno, de la decisión de evaluar de determinada manera o de no hacerlo– complejiza aún más el uso de evidencia que surge de ella.

8.4 A modo de síntesis

En este capítulo hemos descrito los resultados de la investigación sobre usos de evidencia evaluativa en institutos de formación docente en Argentina, como consecuencia de tres evaluaciones implementadas –en distintos años de la última década– por el Ministerio de Educación nacional.

A través del análisis de entrevistas y guías de observación, pudimos identificar dos grupos de institutos con características diferenciadas: por un lado, institutos que se caracterizan por un alto uso de la evidencia; por el otro, institutos que se caracterizan por un bajo uso de la evidencia.

Confirmando lo que predice la literatura al respecto, aquellos institutos que tienden a apreciar y utilizar más los reportes evaluativos enviados por el Ministerio de Educación de la Nación son también institutos caracterizados por el liderazgo directivo, por la colaboración entre colegas, por la percepción de autonomía para la realización de proyectos, una cultura de indagación e infraestructura de apoyo; sus docentes y directivos tienen capacidades técnicas para el uso de datos y sus preferencias individuales se orienta a ello. Además, estos institutos tienden a tener circuitos de comunicación aceitados entre el equipo directivo y docentes, proyectos institucionales actualizados y relevantes, y una percepción positiva de la información producida externamente (validando al emisor). Para ejemplificar ello, describimos tres ejemplos en los que estas condiciones se cumplen ampliamente y uno –de bajo uso de evidencia– en donde no se cumple ninguna.

En general, la apreciación y uso de los reportes enviados por el Ministerio se tradujo en el trabajo individual o colectivo (en reuniones plenarias, por ejemplo) sobre los reportes, la realización de proyectos individuales o colectivos a partir de los resultados de los reportes, y en la capacidad de los entrevistados de recordar puntos salientes de algún reporte o de mostrar satisfacción con sus resultados.

Por el alto nivel de politización de las políticas de evaluación de la formación docente, es imposible analizar estos resultados sin tener en cuenta el contexto. Los reportes producidos y devueltos a los institutos de formación docente por parte de distintas gestiones de gobierno en el Ministerio de Educación nacional fueron recibidos por directivos y docentes, en las tres ocasiones, en contextos bien diferentes, como se vio en los extractos incluidos en el presente capítulo.

Si bien los resultados de esta tesis arrojan material importante que pueden iluminar sobre futuras formas de trabajar con los institutos de formación docente el uso de evidencia, la falta de continuidad de las políticas genera no sólo confusión sino también desconfianza en los actores. Éste y otros temas se explorarán en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES

El propósito de este capítulo es narrar las conclusiones, buscando demostrar que se han alcanzado los objetivos de la investigación. En el capítulo anterior, hemos sintetizado los principales resultados del procesamiento y análisis de datos, lo que constituirá el insumo básico de este capítulo.

Además de mostrar que se ha cumplido con los objetivos de la tesis, también exploraremos otros resultados no previstos inicialmente, daremos cuenta de las limitaciones de este estudio.

9.1 Conclusiones generales

El objetivo general de la tesis era:

“Estudiar el nivel de apropiación y utilización de evidencia de los resultados de evaluaciones por parte de los institutos de formación docente en Argentina (con foco en la provincia de Buenos Aires) durante el periodo 2010-2018, los factores que la condicionan y procesos de producción y uso de evidencia alternativa, con el propósito de generar conocimiento que contribuya a mejorar las políticas evaluativas y de formación docente en el país”.

Como hemos visto a lo largo de los capítulos anteriores, podemos decir que el objetivo ha sido ampliamente cumplido. A partir de la metodología de estudio de casos, se estudió en qué medida 8 institutos de formación docente del conurbano bonaerense en la Argentina se apropiaron y utilizaron la evidencia proveniente de los resultados de tres evaluaciones implementadas y fomentadas por el Ministerio de Educación nacional: *Evaluación Integral 2013-2014*, *Enseñar 2017* y *Autoevaluación Institucional 2018*.

Para ello, se entrevistó a 23 directivos y docentes de los 8 institutos (4 de gestión estatal y 4 de gestión privada, de diferentes tamaños y localización geográfica) y se elaboraron guías de observación del espacio, para registrar las observaciones realizadas en los institutos.

El hallazgo principal radica en que **el nivel de apropiación y uso de la evidencia evaluativa no es homogéneo entre los institutos**, sino que aparece con mayor intensidad en unos que otros. En particular, los institutos que mayormente sacan provecho de dichos reportes se caracterizan por tener algunos rasgos distintivos, muchos de los cuales ya fueron estudiados

por la literatura. Por el contrario, allí donde el uso de evidencia evaluativa es bajo o nulo, los institutos tienen otro tipo de características.

En otro nivel de análisis, este primer hallazgo nos interpela sobre una realidad que se ve con frecuencia en el análisis de la implementación de una política pública: aquello que se planea a nivel macro, desde un lugar centralizado, no siempre se traduce en cambios concretos en los hábitos o conductas de los actores a nivel micro. En este caso, el cambio de conducta (acotado) esperado por las autoridades del Ministerio de Educación nacional sólo se observó en un grupo de instituciones: algunas que presentaban algunas características particulares. En ese sentido, el éxito en la implementación de la política evaluativa y de promoción de uso de la evidencia fue, por parte del Ministerio, limitado.

Con este hallazgo general, hemos utilizado un modelo de análisis sobre factores condicionantes del uso de evidencia, para intentar caracterizar a unos y otros institutos. En términos generales, a partir de los resultados de la investigación, podemos sostener que aquellos institutos caracterizados por contar con personal capacitado y/o proclive al uso de datos, un potente liderazgo directivo, una mayor colaboración entre los docentes, una percepción de autonomía para la elaboración de proyectos, la existencia de estructuras de apoyo, la percepción positiva hacia la información producida externamente, la utilización de múltiples fuentes de información, la existencia de un proyecto institucional relevante y actualizado, un sentido de identidad o pertenencia institucional entre los actores de la comunidad y una comunicación interna articulada y fluida tienden a utilizar con mayor intensidad y sacar mayor ventaja de los reportes.

Por el otro lado, los institutos que se caracterizan por una baja apropiación y uso de los reportes también son aquellos en donde el personal no está capacitado o no parece proclive al uso de datos, en donde no existe un liderazgo directivo marcado y la colaboración entre los docentes es baja, en donde no se percibe autonomía para la elaboración de proyectos, no existen prácticamente estructuras de apoyo, se tiene una opinión negativa sobre los datos provistos externamente, no se utilizan otras fuentes de información, el proyecto institucional no está actualizado y no influye el accionar cotidiano, hay un bajo o nulo sentido de pertenencia institucional y la comunicación interna no es articulada ni fluida.

Estos hallazgos son consistentes con otros expuestos en el Capítulo 4 del marco teórico, en donde se analizaron los factores condicionantes del uso de evidencia en el ámbito educativo.

A continuación, analizaremos el cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos.

9.1.1 Conclusiones específicas

Para ahondar en conclusiones más concretas, es preciso recordar los objetivos específicos de esta investigación:

- Analizar el nivel de apropiación y utilización de los resultados de las evaluaciones por parte de los institutos de formación docente en el conurbano bonaerense.
- Determinar los condicionantes externos e internos relacionados con un mayor o menor nivel de apropiación y utilización de los resultados de evaluaciones.
- Analizar los procesos de producción y utilización de evidencia internos en los institutos formadores, como alternativa a aquellos promovidos externamente, y determinar sus condicionantes.
- Analizar el contexto en el que tienen lugar el fenómeno bajo estudio, entendiendo que la aceptación o rechazo de las políticas de evaluación pueden influir en una mayor o menor valoración de los reportes evaluativos.
- Analizar la interacción entre las políticas y las prácticas educativas, e identificar posibles líneas de investigación a futuro, que es básicamente lo que se aborda en el próximo capítulo.

En las páginas que siguen, analizaremos las conclusiones para cada uno de ellos:

Analizar el nivel de apropiación y utilización de los resultados de las evaluaciones por parte de los institutos de formación docente en el conurbano bonaerense.

Este objetivo constituyó el punto de partida del análisis y, en consecuencia, podemos concluir que ha sido cumplido. Hemos visto que, en términos generales, **el nivel de apropiación y utilización de los resultados de las evaluaciones en los institutos analizados es bajo**. Uno podría pensar, de hecho, que si tenemos en cuenta que uno de los objetivos de las evaluaciones era promover la reflexión en los institutos a partir del uso de la información que se informa en los reportes, no han sido demasiado exitosas las políticas de evaluación.

En las tres evaluaciones analizadas, el Ministerio de Educación tuvo como objetivo no sólo generar información a nivel macro sino también a nivel micro para, una vez que los institutos la recibieran en forma de reporte, éstos la utilizaran para discutir internamente y, junto con otras fuentes de información disponible, tomaran decisiones orientadas a la mejora. Este objetivo estuvo explícito en los documentos oficiales del Ministerio, e incluso las introducciones a los reportes hacen referencia a la importancia de utilizar evidencia para reflexionar sobre los desafíos pedagógicos e institucionales y pensar acciones para mejorarlos.

Como hemos visto, **de los 8 institutos analizados en sólo 3 casos se identificó un alto uso de esta evidencia.** ¿Qué sucede para que la apropiación y utilización de los reportes haya sido menor a la esperada? Puesto de otra forma: ¿hay algo en particular que sucede en los institutos en donde sí se la aprovechó? ¿Qué caracteriza a dichos institutos? Estas preguntas son importantes, porque nos conducen a una pregunta mayor, que abordaremos en el apartado sobre implicancias de política educativa y orientaciones para la transferencia: ¿podría haber hecho algo diferente el Ministerio de Educación –por ejemplo, implementando estrategias de acompañamiento–, con el fin de asegurarse de que la evidencia producida y puesta en manos de los institutos a través de los reportes condujera efectivamente a un proceso de reflexión interno e, idealmente, a tomar decisiones pedagógicas e institucionales conducentes a la mejora? En consecuencia, ¿cómo podría implementarse este tipo de políticas a futuro?

Determinar los condicionantes externos e internos relacionados con un mayor o menor nivel de apropiación y utilización de los resultados de evaluaciones.

Una vez que se examinó el nivel de apropiación y utilización de los resultados de las evaluaciones (que, como vimos, es relativamente bajo en términos generales), se procedió a estudiar elaborar una tipología de institutos: por un lado, aquellos con alto uso de la evidencia evaluativa y, por el otro, institutos con bajo uso de evidencia evaluativa. Se compararon ambos tipos de institutos, identificando elementos comunes y elementos diferenciadores, a través de un modelo de análisis.

Los elementos o factores del análisis surgieron a partir de un doble proceso: por un lado, el proceso de codificación lineal de los datos recolectados y, por el otro, por el análisis e integración del marco teórico. Los elementos que aparecieron en la codificación lineal son: la utilización de múltiples fuentes de información, la existencia de un proyecto institucional relevante y actualizado, un sentido de identidad o pertenencia institucional entre los actores de la comunidad y una comunicación interna, articulada y fluida. El resto de los elementos –la

capacidad técnica del staff, el liderazgo directivo, la percepción de autonomía para la implementación de proyectos, las prácticas colaborativas en la institución, la infraestructura de apoyo, la percepción positiva hacia la información provista externamente– son consistentes con los hallazgos reportados en la literatura especializada (Anderson et al., 2010; Bertrand & Marsh, 2015; Borko et al., 1997; Bunch et al., 2009; Campbell & Levin, 2009; Cosner, 2012; Gallimore et al., 2009; Kuhn & Schildkamp, 2013; Knapp et al., 2006; Lachat & Smith, 2005; Lee & William, 2005; Young, 2006; Young & Kim, 2010; Wayman & Stringfield, 2006; Wohlstetter et al., 2008).

Como se detalló en las conclusiones generales, los institutos con alto uso de la evidencia evaluativa tienden a caracterizarse –a diferencia de los de baja utilización– por contar con personal capacitado y/o proclive al uso de datos, un potente liderazgo directivo, una mayor colaboración entre los docentes, una percepción de autonomía para la elaboración de proyectos, la existencia de estructuras de apoyo, la percepción positiva hacia la información producida externamente, la utilización de múltiples fuentes de información, la existencia de un proyecto institucional relevante y actualizado, un sentido de identidad o pertenencia institucional entre los actores de la comunidad y una comunicación interna articulada y fluida tienden a utilizar con mayor intensidad y sacar mayor ventaja de los reportes.

Contar con un **staff capacitado y experimentado en el uso de datos**, que tenga capacidad de realizar algún tipo de análisis institucional es uno de los factores que aparecen asociados con el mayor uso de la evidencia. Como hemos visto, las personas tendemos a incorporar en mayor grado aquello que confirma nuestras creencias (Cosner, 2012). Si no se cuenta con la formación mínima, no es descabellado pensar que tanto directivos como docentes no van, en principio, a apreciar el valor de contar con evidencia empírica sobre la realidad de sus institutos y mucho menos utilizarla para tomar decisiones informadas.

La importancia del **liderazgo directivo** en las instituciones educativas ha sido ampliamente documentada por la literatura. En este contexto, lo que nos interesa señalar es que un director que no sólo impulsa el uso de evidencia explícitamente, sino que –a través de sus actos– contribuye a generar una cultura institucional en donde la utilización de evidencia para la toma de decisiones es algo frecuente, indefectiblemente tiende a favorecer la misma conducta en otros miembros de la comunidad educativa. Esto ha sido muy claro en los tres ejemplos que analizamos dentro de la tipología de institutos con alto uso de evidencia evaluativa.

Otra cuestión muy estudiada ha sido las **prácticas colaborativas** en la institución. De hecho, en nuestro caso, hemos visto que los institutos con mayor uso de evidencia evaluativa se caracterizan por contar con espacios más o menos institucionalizados y relevantes de

presentación y discusión de datos (en concreto, para nuestra investigación, nos referimos a los reportes evaluativos de los dispositivos). Naturalmente, estas prácticas exceden a las instancias relacionadas con las evaluaciones: en estas instituciones, la colaboración entre docentes y de los directivos con los docentes se da a través de múltiples canales, por diversos motivos y en distintas ocasiones. Es la preexistencia de estas instancias lo que facilita que, ante la existencia de datos evaluativos, éstas sean aprovechadas para la reflexión, discusión y, eventualmente, la elaboración de proyectos o toma de decisiones orientadas a la mejora.

Percibirse con autonomía para tomar decisiones a partir de los datos analizados es otro de los factores asociados a un mayor uso de evidencia. Si un directivo o docente no cree que puede decidir, intervenir, implementar un proyecto a partir de los datos que observa, es natural que los descarte o que ni siquiera los perciba como información.

Contar con **estructuras de apoyo** que contribuyan a sostener y estimular el uso de evidencia es fundamental. Hemos visto institutos en donde el ambiente es aprovechado para ello, incluso. Mientras que institutos con alto uso de evidencia en las aulas u oficinas hay desplegados distintos tipos de recursos (grillas, horarios) y se cuenta con computadoras a las que fácilmente se puede acceder, espacios para el trabajo en grupo, entre otros elementos, en los institutos con baja utilización veíamos un escenario completamente distinto: paredes con cuadros viejos o propaganda, computadoras no integradas a la práctica, etc.

Finalmente, otro de los factores mencionados por la literatura y que apareció en las entrevistas es en qué medida existe una **percepción positiva hacia la información producida** externamente (en este caso, por el Ministerio de Educación de la Nación). Recordemos que, si el emisor o el mensaje no es considerado legítimo, es improbable que dicha evidencia sea utilizada. En Argentina, la evaluación educativa (en particular, en los institutos de formación docente) es muy reciente y de implementación intermitente. Sumado a eso, tiene una carga ideológica importante. Para muchos actores, bajo una u otra administración de gobierno (recordemos que la *Evaluación Integral 2013-2014* se implementó durante un gobierno kirchnerista y *Enseñar 2017* y *Autoevaluación 2017-2018* se implementaron durante el macrismo) el Ministerio no generaba confianza (particularmente, respecto al uso que el propio gobierno les daría a los resultados producidos).

Por otro lado, uno de los elementos que no aparece en la literatura pero que claramente se distingue en nuestra investigación es la **utilización de múltiples fuentes de información**: en otras palabras, aquellos institutos con mayor uso de evidencia evaluativa también se destacan por nutrirse de otras fuentes, no sólo las provistas por el Ministerio de Educación. Esto no es de sorprender: se trata de instituciones y equipos que, al valorar la información, al valorar la toma

de decisiones basada en información, buscan toda evidencia que pueda llegar a servirles a sus propósitos, independientemente del origen. Veremos más en detalle esta cuestión en el próximo objetivo específico.

La existencia de un **proyecto institucional relevante y actualizado** es otro de los elementos que aparece en los institutos con mayor utilización de evidencia evaluativa. Aquí, uno podría hipotetizar que, a partir de contar con metas y estrategias claras, compartidas y conocidas por todos o la mayoría de los actores de la institución, se vuelve necesario, pues, tener evidencia, datos, información (no sólo evaluativa, sino que esto puede aplicar a otro tipo de evidencia) que vayan dando cuenta de en qué medida se avanza o no hacia los resultados esperados. Naturalmente, se hace necesaria más investigación para explorar este tipo de cuestiones que apuntan a establecer causalidades.

Otro elemento común entre los institutos con alta utilización de evidencia evaluativa es la existencia de un **sentido de identidad o pertenencia institucional** entre los actores de la comunidad. En frases de uno de los entrevistados: “*Así se hacen las cosas acá*”. Esta noción de que la institución es más que la suma de las partes y que cada uno de sus miembros se siente parte de él parece tener que ver con una cultura de uso de evidencia. Uno podría hipotetizar que, por el contrario, allí donde cada docente está por su lado, en donde da lo mismo si uno está contribuyendo o no a la misión institucional, es posible que existan menos incentivos a tomar decisiones basadas en evidencia. En este sentido, entonces, jugaría un rol clave la pertenencia institucional. Desde luego, estudiar vínculos causales excede esta investigación (se tratarán estas cuestiones en la próxima sección).

El último elemento que aparece en la investigación en los institutos con mayor uso de evidencia evaluativa es una **comunicación interna articulada y fluida**. Los institutos en donde existen canales adecuados a través de los cuales comunicarse tienden a utilizar con mayor intensidad y sacar mayor ventaja de los reportes. Hemos visto casos en donde si algo sucede en el instituto un día diferente al día en que determinado docente tiene que ir a dar clase, ese docente no se entera. Esto también implica que no se cruza con la mayoría de los docentes de la institución. Es natural inferir, entonces, que cuando hay circulación de información, se facilitan las interacciones y las discusiones pedagógicas, y esto puede lugar a múltiples escenarios (docentes han ideado proyectos juntos a partir de juntarse a dialogar sobre alguno de los reportes evaluativos).

En síntesis, conforme a la literatura y aportando nuevas variables, hemos podido identificar una serie de factores que aparecen con más frecuencia en aquellos institutos que se caracterizan por el alto uso de evidencia evaluativa. En las secciones que siguen, se explorará

qué decisiones de investigación y de política pública a futuro podrían eventualmente seguirse a partir de estos hallazgos.

Analizar los procesos de producción y utilización de evidencia internos en los institutos formadores, como alternativa a aquellos promovidos externamente.

Es un error de política educativa sostener que la única información o, al menos, la más valiosa, para las instituciones educativas (en este caso, institutos de formación docente, pero aplica también para escuelas, jardines de infantes o universidades) es aquella que es producida por el Estado. La mirada macro es sin duda importante y sin duda puede sumar perspectivas interesantes a aquello que es trabajado a nivel micro. En el caso de los reportes evaluativos, hemos visto, por ejemplo, que el Ministerio de Educación, al menos en los últimos dos operativos, devolvió a los institutos información agregada que hubiera sido imposible para los institutos generar por ellos mismos (Capítulo 6). Con el acompañamiento adecuado, analizar este tipo de información seguramente agregaría valor a la labor de directivos y docentes en los institutos.

Esto implica que, en general, los actores de la comunidad educativa quieren y deben generarse otras herramientas que les permitan recolectar, sistematizar y analizar datos sobre el contexto en el que operan.

De hecho, como hemos visto en el objetivo específico anterior, la existencia de múltiples fuentes de información no sólo es anecdótico o secundario: por el contrario, aparece como un factor más entre aquellos institutos caracterizados por un mayor uso de evidencia evaluativa. De aquí se podría inferir que sólo si una institución cuenta con la práctica cotidiana de aprovechar distintos tipos de datos, construidos por ellos mismos o por externos, aprovechará mejor aquellos producidos por el Estado (como, por ejemplo, los reportes de los operativos de evaluación nacional).

En los institutos analizados en profundidad (Capítulo 8), vimos que varias de las fuentes de generación de evidencia son internas: a través de *Google forms*, encuestas manuales, listas de cotejo, protocolos de observación de clase, recolectan datos cuantitativos y cualitativos (desempeños de sus estudiantes, opiniones de ellos y de los docentes, ausentismo, calidad) para las áreas que ellos mismos deciden que es importante medir y evaluar. Hemos visto el destacado caso del instituto privado de zona sur, por ejemplo, en donde este tipo de práctica está institucionalizada.

Este tipo de hallazgos hace pensar dos tipo de cuestiones: por un lado, que **existe mucha información en los institutos de formación docente que es preciso poner en valor** e incluso

compartir entre ellos; por el otro, que en el mejor de los casos, el Estado debería invertir en **fortalecer este tipo de prácticas**, no sólo porque aparece relacionado con un mayor uso de evidencia evaluativa sino porque el tipo de información generada por los propios institutos puede ser de utilidad para informar el proceso de toma de decisiones a nivel macro.

Analizar el contexto en el que tienen lugar el fenómeno bajo estudio, entendiendo que la aceptación o rechazo de las políticas de evaluación pueden influir en una mayor o menor valoración de los reportes evaluativos.

No es posible comprender algunos de los resultados de esta investigación sin entender a fondo el contexto en el que tienen lugar. Del análisis de los datos, se desprenden algunas conclusiones que se delinean a continuación.

En primer lugar, como se ha dicho en reiteradas oportunidades, **el fenómeno de la evaluación educativa está altamente ideologizado**, independientemente de quien gobierne. Los principales actores del sistema tienen ideas previas muy fuertes acerca de las evaluaciones externas y en muchos casos están fundamentadas en datos equivocados. Recordemos frases como *“a partir de estas evaluaciones se hacen los famosos rankings”* o aquel docente que afirmaba con tesón que Finlandia había abandonado PISA porque las evaluaciones estandarizadas no sirven. ¿Cómo se construyen creencias tan arraigadas, con tanta incidencia en la conducta y con poco o nulo fundamento en la realidad? Lo interesante es que no se trata de personas desinformadas: por el contrario, se trata de profesionales dedicados a la cuestión educativa.

Por supuesto, estos son solo algunos ejemplos. No quiere decir que todas las conductas estén reguladas por el mismo tipo de creencia o afirmaciones fundamentalistas. Lo que se quiere mostrar aquí es la complejidad del abordaje de cualquier arista del mundo de las evaluaciones, ya que el investigador debe lidiar con una cantidad de filtros y prejuicios que quizás sea mayor a otros objetos de estudio. De hecho, como vimos anteriormente en esta tesis (Capítulo 3), se ha estudiado sobre los temores que produce la simple idea de la implementación de una evaluación, por más formativos que fueran sus propósitos.

Finalmente, lo que importa subrayar es que el **rechazo o la aceptación del dispositivo** de evaluación estuvo ligado directamente con el **uso de los resultados producidos** a partir de ellos. Este punto lo vimos parcialmente cuando analizamos los marcos cognitivos y la procedencia de la información (es decir, la percepción que se tiene del emisor) como condicionantes del uso de la evidencia. Pero también es relevante considerar la medida en que

el rechazo o la aceptación generalizada generaban un contexto particular en el que se insertó el uso de los datos y, desde luego, esta investigación.

Vinculado a esto está el hecho de que las evaluaciones fueron implementadas por gobiernos de distinto color político. La *Evaluación Integral 2013-2014* fue implementada por el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner y, en consecuencia, es natural que quienes ya se manifestaban a favor de ella y de su gobierno tendiesen a tener una opinión positiva de ella y de sus políticas. En este caso, a utilizar la evidencia producida en los reportes. En la entrevista realizada a una docente de un instituto estatal grande de zona sur (de bajo uso de evidencia), esta cuestión se vio con claridad: valoraba el reporte producido por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de aquella evaluación porque valoraba al gobierno (según sus palabras, se trataba de un “gobierno más democrático”, por ejemplo).

Lo mismo sucedía con las evaluaciones *Enseñar 2017* y *Autoevaluación Institucional 2018*, implementadas por el Ministerio de Educación bajo la presidencia de Mauricio Macri. Quienes se sentían afín al gobierno, también tendían a tener una visión positiva de las evaluaciones y/o favorecer el contexto de implementación de los dispositivos y análisis y utilización de la evidencia producida a partir de ellos.

Respecto del gobierno de Macri, que muchos lo asociaban al neoliberalismo, la implementación de las evaluaciones aparecía con todos esos temores asociados al neoliberalismo: el uso de resultados para identificar institutos buenos e institutos malos, para rankear futuros docentes, para recortar salarios de docentes de institutos, para cerrar institutos de formación docente, entre otras cuestiones que fueron apareciendo en el discurso. El recuerdo (no tan lejano) de políticas neoliberales de los 90s era un factor insoslayable a tener en cuenta la hora de implementar las nuevas políticas educativas, las cuales –sin embargo– distaban mucho de aquellas otras en la práctica (mientras que en los 90s se descentralizaron los sistemas educativos y algunos institutos fueron cerrados, esto no sucedió entre 2015 y 2019). En particular, más allá de qué ideología tenía el gobierno, las evaluaciones estandarizadas en Argentina siempre tuvieron un fin formativo, pero los rumores de otras posibles consecuencias nunca fueron acallados.

Independientemente de la discusión que pueda darse en el marco de esta política educativa particular, algo destacable es que el discurso de “la grieta” existente en el nivel de la macro política (en particular, kirchnerismo versus antikirchnerismo) también se observa en la micro política y tiñe la conducta de los actores, incluso –o, acaso, sobre todo– aquella conducta que es consecuencia de las políticas implementadas desde el Estado. Realizar un análisis por fuera de esta grieta pareciera inconcebible en la Argentina del año 2021.

El tema de **los rumores y de los temores frente a las consecuencias de las evaluaciones** (y, por ello, una potencial menor apreciación del valor de los resultados producidos por ellas) habla de las dificultades en las políticas comunicacionales de los gobiernos: durante la investigación, quedó claro que: (a) los propósitos de las evaluaciones no siempre fueron bien comprendidos (circulaba mucha información equivocada); (b) la mayoría de los informantes tenía recuerdos difusos sobre aspectos importantes de las evaluaciones, o tendía a confundir los dispositivos. Este segundo punto se relaciona con otra cuestión clave del contexto: la falta de continuidad de las políticas de evaluación.

Argentina se caracteriza por la **falta de continuidad de sus políticas públicas** y esto se ha reflejado con claridad en esta investigación. La implementación de tres dispositivos diferentes, con características y hasta nombres bien diferentes, con requerimientos diferentes por parte de las jurisdicciones, contribuye a que la comunidad educativa se confunda. Más aún, conspira contra la instalación de una cultura de valoración y utilización de los datos evaluativos. ¿Por qué van a valorarse datos que no se sabe si a futuro volverán a ser recolectados? ¿Por qué valorar esta política educativa si quizás en unos meses ya no existe más?

Por último, vale la pena mencionar dos resultados de contexto más puntuales. Por un lado, de los tres dispositivos, hubo uno –*Enseñar 2017*– que opiniones más encontradas generó entre nuestros informantes (es decir, la mayor cantidad de opiniones a favor y en contra, y una menor cantidad de opiniones neutras). ¿Hay alguna conclusión que pueda extraerse de esto? ¿Tendrían que ver las reacciones con cuestiones del contexto o con características de la evaluación? Es un tema para investigar, desde luego; aquí no tenemos las respuestas. Sin embargo, podemos aventurar alguna idea, ya que *Enseñar 2017* fue la única evaluación de las 3 (y la única en la historia del país) que apuntó a medir desempeños de los futuros docentes (recordemos que se evaluaba Comunicación Escrita y Criterio Pedagógico). Las otras dos evaluaciones utilizaron la estrategia de autoevaluación integral o institucional. En consecuencia, es natural que *Enseñar 2017* se percibiera internamente más como una amenaza o, dado que es una total novedad, una política que podría marcar el inicio de algo diferente en la educación argentina. Desde luego, para saber cómo hubiera continuado la historia se debería haber continuado con la implementación del dispositivo. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, la discontinuidad de las políticas públicas ha sido la norma en muchas esferas en el país.

Por último, un hallazgo acaso previsible es que la **aceptación de la evaluación tiende a ser más positiva en los institutos privados** que en los institutos estatales. ¿Qué razones se esconden detrás de ello? Si bien está fuera de los alcances de esta investigación responder esta

pregunta, uno podría pensar que la mayor politización de los institutos estatales puede estar relacionado con esto.

En síntesis, a través de las estrategias planteadas en el Capítulo 7, esta tesis ha cumplido con su objetivo general y sus objetivos específicos, tal como se relató en este apartado. Está claro, sin embargo, que la investigación presenta algunas limitaciones, de las que hay que dar cuenta, en el marco de sus varias fortalezas. Naturalmente, los hallazgos aquí reportados dan pie para continuar con otras investigaciones en el campo de la formación docente, de las evaluaciones y del uso de evidencia, que serán discutidas más adelante. Por último, la mayor ambición de esta investigación es poder contribuir a dar orientaciones para la transferencia y analizar implicancias para la política educativa: de eso tratará en el siguiente capítulo.

9.2 Hallazgos más allá de los objetivos de la investigación

La implementación de evaluaciones a escala nacional de la formación docente se encuadró, como hemos visto (Capítulos 5 y 6) en el marco legislativo nacional y provincial, dominado por la Ley de Educación Nacional N°26.206, del año 2006.

Fue recién en el año 2011 cuando el Ministerio de Educación nacional y el Consejo Federal de Educación, haciéndose eco de la deuda existente respecto aquel mandato que hacía la ley respecto de evaluar el sistema formador, tomaron la decisión de implementar la *Evaluación Integral 2013-2014*. Este dispositivo se constituyó, fundamentalmente, en un proceso de autoevaluación de los institutos que involucró a distintos actores de la comunidad.

En 2017, en el contexto de un gobierno de otro color político y en el que el Ministerio de Educación hizo de la evaluación su política estrella, se implementó la evaluación *Enseñar 2017*, la cual –como se ha visto– buscó evaluar los desempeños de los estudiantes de docencia en áreas críticas de la formación.

En el marco de un clima político menos amigable para el gobierno nacional, en 2018 el Ministerio continuó con la implementación de las evaluaciones de la formación docente, pero esta vez se valió de la *Autoevaluación Institucional*.

Este proceso irregular de implementación de evaluaciones de la formación docente claramente no es una política de Estado, a diferencia de lo que sí sucede con las evaluaciones de la formación básica (primaria y secundaria), que se evalúan desde comienzos de los 90s de un modo sistemático.

Esta irregularidad en las políticas de evaluación formación docente no ha colaborado para que se sumaran adhesiones al proceso lo que, lógicamente, también se puede asociar a un bajo uso de los reportes con los resultados.

Más allá de ello, la baja adhesión a las políticas implementadas nos da la oportunidad de interpelar las estrategias, instrumentos, alcances de las evaluaciones, ya que hay espacio para la formulación de otras nuevas.

En primer lugar, ¿es necesario una política de evaluación de la formación docente en Argentina? Como hemos visto, en el mundo **existen múltiples caminos** para llegar a evaluar la formación docente (a través de la evaluación y autoevaluación de los institutos, de los estudiantes de docencia o de los docentes en ejercicio respecto de la institución en donde cursaron su formación inicial). Esto nos habla de, si bien es necesario contar con información que permita a los gobernantes diagnosticar la calidad de las instituciones que forman a los docentes, no hay una sola manera de hacerlo.

¿Cuál es la mejor forma de hacerlo en Argentina? Para responder esta pregunta será preciso conocer el contexto en el cual se esté implementando dicha política. En este momento, no se están llevando adelante evaluaciones de la formación docente en el país. Si en el futuro se quisiera volver a hacer, dependerá de, por ejemplo, también se esté implementando una política de reclutamiento más selectiva o de acreditación de institutos a nivel centralizado o de certificación de nuevos docentes. Es imposible pensar nuevas políticas docentes sin tener en cuenta el resto de las políticas docentes, sean de reclutamiento, formación o evaluación.

Independientemente de la necesidad o viabilidad de una política de evaluación de la formación docente, algo que apareció con claridad en la investigación es el **bajo o nulo nivel de oposición al dispositivo de autoevaluación**: a diferencia de las evaluaciones de desempeño, está claro que existe una preferencia por formatos que favorezcan las miradas internas y no tanto las miradas externas.

¿Eso quiere decir que es la autoevaluación el instrumento que deberá utilizarse en caso de implementarse una nueva política de formación docente? Desde luego, **dependerá del objetivo**. Si se busca generar adhesión y promover la cultura de la indagación y la reflexión interna (y no otra cosa), es probable que sea un buen instrumento. Si, por el contrario, se quiere tener un diagnóstico real de los conocimientos y aptitudes que dominan quienes están por egresar de las carreras docentes, quizás la autoevaluación deba combinarse con algún dispositivo externo que evalúe desempeños. Si ese diagnóstico es para ser utilizado a nivel macro (nación y jurisdicciones), deberán buscarse herramientas que permitan la comparabilidad entre instituciones.

¿Cómo afectan las políticas de evaluación de la formación docente a las políticas de formación docente? Ninguno de los documentos publicados por el Ministerio de Educación nacional o por los ministerios de educación de las jurisdicciones informan acerca de decisiones tomadas a partir de los reportes nacionales/jurisdiccionales. Eso no quiere decir que no se hayan utilizado los resultados para tomar medidas que mejoren la formación, sino que no están accesibles al público. El punto importante es que, como no hubo siquiera dos estrategias de evaluación seguidas que permitieran monitorear progresos a partir de cambios introducidos en la formación, **no es posible saber si se producen mejoras a lo largo del tiempo**.

Como es posible ver, la implementación de evaluaciones en el pasado no parece haber tenido un impacto fuerte ni en el uso de evidencia en los institutos de formación docente, ni en el diseño de nuevas políticas de formación docente a partir de los resultados. No sólo eso, sino que la irregularidad en la frecuencia, alcances, objetivos, instrumentos utilizados hacen que los resultados no sean comparables a través de los años. De algún modo, si se quisiera volver a implementar políticas de evaluación de la formación docente, habría que comenzar de cero.

9.3 Limitaciones de esta investigación

En este apartado marcaremos algunas limitaciones de esta investigación, empezando por mencionar sus fortalezas.

En primer lugar, esta es una investigación que buscó entender la interacción de la macro política con la micro política y, para ello, se valió de un enfoque cualitativo a través del estudio de casos. Muchos estudios optan por analizar o las políticas educativas a nivel macro o las prácticas educativas (nivel micro) o, desde un enfoque cuantitativo, miden el impacto de las políticas educativas en algún aspecto de la realidad. Por el contrario, la pretensión de este trabajo –y, a nuestro juicio, razón de su originalidad– fue entender la penetración de las macro políticas educativas desde la cotidianidad de los actores: ¿en qué medida aquello que se diseña e implementa desde un Ministerio de Educación nacional cala en las conductas, las prácticas, los hábitos de los actores del sistema? En este sentido, una de las lecciones que deja la investigación es que difícilmente pueda hacerse política pública sin contar con la mirada de sus protagonistas, sin hacerse eco de sus miedos y prejuicios, sin tener en cuenta sus hábitos. En todo caso, ése es el punto a partir del cual hay que comenzar a trabajar.

Otra fortaleza de la investigación es la novedad de la temática. En Argentina, los estudios que analicen algún aspecto de la formación docente –sea su evaluación, sus resultados, el perfil de docentes, el funcionamiento de las prácticas, entre muchos otros aspectos que pueden ser estudiados– son escasísimos y en algún punto ya obsoletos. Queda mucho por investigar, desde

luego, pero poner el acento en los futuros docentes es un mensaje claro de en dónde deberían estar, a nuestro criterio, las prioridades de política educativa.

En cuanto a las limitaciones, acaso lo más claro sea el alcance: se eligieron para el estudio ocho institutos de formación docente (entrevistando a tres personas con distintos cargos en cada uno de ellos) en distintas zonas geográficas del conurbano de la provincia de Buenos Aires. Si bien se veló por diversidad (geográfica, tamaño y tipo de gestión), hubiera sido ideal estudiar un mayor número de instituciones y recolectar una cantidad mayor de datos. Por cuestiones logísticas (recursos financieros, tiempo y distancias), se optó por una estrategia más conservadora. Si bien no existe un número mágico para el estudio de casos (Small, 2009), es lógico pensar que, cuanto más, mejor.

Es menester decir, sin embargo, que, si bien es posible que los resultados de esta investigación sean similares en cualquier parte del país, si analizamos el rol que juegan los factores condicionantes del uso de la evidencia educativa, es cierto que tanto la provincia de Buenos Aires como la ciudad de Buenos Aires fueron los territorios en donde más controversiales fue la implementación de las evaluaciones, en particular las últimas dos. En otras provincias, el alto nivel de participación de los institutos en las evaluaciones podría ser indicativo de, quizás, un posterior mayor uso de los reportes.

Una limitación quizás más importante es que, si bien se estudian prácticas actuales o recientes, el análisis se enfoca sobre dispositivos aplicados en el pasado (2013-2014, 2017 y 2018). Esta situación hizo que, para las respuestas a las preguntas de las entrevistas, se dependiera mucho de la buena memoria de los informantes. Distinto hubiera sido si, como mencionamos en el apartado anterior, hubiera habido continuidad en las políticas de evaluación; sin dudas ello hubiera contribuido a reducir la confusión entre los distintos dispositivos y la información que se incluía en cada reporte.

CAPÍTULO 10. PERSPECTIVAS A FUTURO

El objetivo de este capítulo es, tomando como punto de partida los hallazgos de esta investigación, proponer algunas posibles líneas de investigación a futuro, analizar sus implicancias de política educativa y dar algunas orientaciones para la transferencia.

10.1 Perspectivas para investigaciones futuras

Los resultados de esta investigación arrojan algunas respuestas y muchas preguntas sobre los tres cuerpos teóricos que utilizamos: aquellos que estudian la importancia del docente y de su formación (Capítulo 2), aquellos que estudian las evaluaciones y su implementación en escala en la docencia (en particular, en la formación docente) (Capítulo 3) y, por último, aquellos que investigan el uso de evidencia en instituciones educativas (Capítulo 4). A continuación, nos centraremos sobre las potenciales líneas de investigación que pueden abrirse en cada uno de ellos, los cuales nutren los resultados de la presente investigación sobre el uso de evidencia evaluativa en los institutos de formación docente en Argentina.

10.1.1 Estudios sobre el docente y su formación

Como hemos visto, en las últimas décadas han florecido los estudios que ratifican la importancia del docente como factor intra-escolar que mayor incidencia tiene en los aprendizajes de los estudiantes (Linda Darling-Hammond, 2000; Glazerman et al., 2010; Hanushek et al., 2005; Hattie, 2009; OCDE, 2005) y que, a partir de ello, muchos autores se han abocado a la tarea de identificar qué cualidades debe tener un buen docente para tener un impacto positivo en sus estudiantes (Barber & Mourshed, 2007; Burns & Luque, 2014; Linda Darling-Hammond et al., 2005; Linda Darling-Hammond & Youngs, 2002).

Uno de los pilares en el desarrollo de un buen docente es su desarrollo profesional, que comienza con su formación inicial. Al respecto, numerosos estudios han analizado qué características (formadores, prácticas, currículum, etc.) de los programas de formación inicial tienden a favorecer más el desarrollo de las habilidades necesarias para ejercer una docencia que genere impactos positivos (Ávalos, 2009; Barber & Mourshed, 2007; Linda Darling-Hammond et al., 2005; Linda Darling-Hammond, 2006; European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2013; Townsends & Bates, 2007; UNESCO, 2006).

A propósito de nuestra investigación, sin embargo, un aspecto menos explorado es cómo se forma a un docente que **sea proclive a analizar datos** cuantitativos y cualitativos, a **generarlos** en caso de necesitarlos, a **socializarlos** con colegas para un enriquecimiento de su

análisis y a utilizarlos para tomar decisiones pedagógicas orientadas a la mejora de sus procesos de enseñanza. Algunos autores han señalado la importancia de que se eduquen en los modos de generar conocimiento (Gardner & Boix-Mansilla, 1994). Vinculado a esto, quizás pueden mencionarse las investigaciones que hacen hincapié en la capacidad del docente de reflexionar sobre su propia práctica (Darling-Hammond & Youngs, 2002; Jarauta, Serrat e Imbernón, 2014; Braslavsky, 1999). Formar docentes con mente científica, es decir, capaces de contrastar evidencia empírica, formular hipótesis en base a datos, desterrar creencias que no son sostenidas por la realidad, es fundamental durante el trayecto de la formación inicial, en donde –como hemos visto– se consolidan los fundamentos de la profesión (Ávalos, 2004; Grossman et al., 2005; Pedró, 2020).

Entre las preguntas que uno podría abrir a la investigación, podemos mencionar: ¿qué experiencias de aprendizaje deben atravesar los futuros maestros para que, durante el ejercicio de su profesión, tiendan a generar, utilizar, discutir y utilizar datos de calidad, relevantes, que les permitan tomar decisiones informadas en su trabajo cotidiano? ¿Cómo hacer que estas prácticas se conviertan en prácticas rutinarias? ¿Cómo formar, en todo caso, a quienes forman a estos futuros maestros? ¿Cómo deben organizarse las instituciones formadoras de estos futuros docentes, para promover la formación de este perfil?

10.1.2 Estudios sobre evaluaciones educativas

La implementación de evaluaciones educativas ha sido estudiada ampliamente, desde múltiples aristas, ya sea sus propósitos, sus características y usos, (Cronbach, 1963; Glaser & Klaus, 1966; Scriven, 1967; Bloom, 1969; Foucault, 1976; Madaus & Kellaghan, 1992; Madaus, Stufflebeamy Scriven, 1993; Bolívar, 1994; Ravela et al., 1999; Campbell & Levin, 2009). Incluso en los últimos tiempos han aparecido fuertes voces oponiéndose a las evaluaciones estandarizadas, en particular porque obliga a las escuelas a poner el foco en el lugar equivocado (Koretz, 2017; Ravitch, 2019).

¿Vale la pena ahondar en alguna línea nueva de estudio dentro de este campo? En principio, es importante señalar que las investigaciones sobre evaluación en la docencia son menos frecuentes que aquellas sobre los niveles obligatorios de los sistemas educativos (primario y secundario). Sin embargo, muchos investigadores han intentado encontrar la manera de medir la calidad de la docencia, de los docentes y/o de los futuros docentes, si tenemos en cuenta que el proceso de constitución del docente comienza ya en el momento en que aspiran a ingresar a la carrera (Bastian et al., 2016; CAESL Center for Assessment and Evaluation of Student Learning, 2004; Linda Darling-Hammond & Snyder, 2000; Delvaux et al., 2013; Feuer

et al., 2013; Glazer & Peurach, 2015; Steven Glazerman et al., 2010; Goe et al., 2008; Hargreaves, 2020; Isoré, 2009; MET Project, 2013; OREALC/ UNESCO Santiago, 2007; Peterson, 1987; Román & Murillo, 2008; E. S. Taylor & Tyler, 2012; Worrell et al., 2014)

Claramente, existe una sub-exploración de estos tópicos en los países en desarrollo, y es acaso allí donde podría hacerse una contribución: ¿es válido evaluar con los mismos estándares a los docentes –y futuros docentes– en cualquier contexto? ¿Qué parámetros habría que tener en cuenta? ¿Por qué han perdido vigencia en la literatura las discusiones sobre autoevaluación? ¿Cuál es el sentido de evaluar los desempeños de estudiantes de formación docente inicial, cuando es posible evaluar los programas de formación una vez que sus egresados ya están ejerciendo su profesión (ej. método del valor agregado)? Abordar éstas y otras preguntas sin dudas puede hacer una contribución importante al campo de la evaluación educativa.

10.1.3 Estudios sobre uso de evidencia en instituciones educativas

Sabemos que el uso de evidencia para la toma de decisiones conduce a mejores resultados educativos (Black & William, 2004; Carlson et al., 2011; Robinson & Lai, 2006). Por otro lado, existe abundante literatura sobre los factores que condicionan el uso de evidencia en general y en particular en las escuelas. Hemos visto que hay *condicionantes individuales*, como los marcos cognitivos y las capacidades técnicas de los equipos (Coburn, 2001; Coburn et al., 2009; Coburn & Turner, 2012; Little, 2012; Anderson et al., 2010; Campbell & Levin, 2009; Lachat & Smith, 2005; Supovitz & Klein, 2003; Schildkamp & Kuin Lain, 2013; Wayman & Stringfield, 2006; Wohlstetter et al., 2008); *condicionantes socioculturales e institucionales*, tales como el tipo de sistema educativo (Dunn et al., 2013; Farrell, 2015; Schildkamp & Kuin Lain, 2013; Wohlstetter et al., 2008), la cultura institucional y el liderazgo del directivo (Anderson et al., 2010; Knapp et al., 2006; Lachat & Smith, 2005; V. Young & Kim, 2010; Wayman & Stringfield, 2006; Wohlstetter et al., 2008; Young, 2006), la colaboración entre pares (Anderson et al., 2010; Borko et al., 1997; Bunch et al., 2009; Cosner, 2012; Gallimore et al., 2009; Kuin Lain & Schildkamp, 2013; Lee & William, 2005; Young, 2006; Wayman & Stringfield, 2006) y el grado de autonomía para la toma de decisiones (Bertrand & Marsh, 2015; Wohlstetter et al., 2008); y las *propiedades de la información*, sea ésta provista externamente o generada internamente (Beshara-Blauth, 2018; Campbell & Levin, 2009; Datnow et al., 2007; Farrell & Marsh, 2016b; Kuin Lain & Schildkamp, 2013; Lachat & Smith, 2005).

Prácticamente toda la literatura sobre el uso de evidencia para la toma de decisiones en educación se centra en el nivel básico. Algunas pocas investigaciones han explorado el uso de

reportes de resultados de evaluaciones en institutos de formación docente en los Estados Unidos (Kornfeld, Grady, Marker, & Rapp, 2007; Peck & McDonald, 2013; Bastian et al., 2016; Bastian, 2018), por lo que es necesario continuar estudiando este nivel, en particular en la Argentina, en donde no se han realizado investigaciones al respecto.

A sabiendas de que existen factores que condicionan el uso de la evidencia evaluativa, sería interesante abrir una línea de investigación en donde se comparen nivel de apropiación y utilización de los reportes de resultados de evaluaciones (u otro tipo de evidencia) entre institutos a los que se le ofrece algún tipo de apoyo institucional (por ejemplo, más horas para que los docentes colaboren entre sí, infraestructura técnica, capacitación en lectura de datos) con otros a los que solamente se les entrega los reportes. Recordemos que Ravela (2005) hizo un análisis similar en Uruguay, concluyendo que sólo utilizaban los reportes evaluativos aquellas escuelas que ya tenían las condiciones para hacerlo.

Otras investigaciones pueden ir por el lado de la exploración de distintos modelos de reportes evaluativos: ¿qué tipos de formatos se adecúan más al contexto? ¿Qué tipos de datos son más pasibles de ser utilizados? ¿Qué modo de presentación de la información tiene más sentido para los actores de la comunidad educativa? Inclusive se puede ahondar más: ¿qué efectos tiene el uso de evidencia evaluativa en Argentina, en los resultados de los estudiantes de docente? Sin dudas, es larga la lista de preguntas que pueden responderse en esta área, que lejos está de ser abordada en su totalidad.

10.2 Implicancias de política educativa y orientaciones para la transferencia

Finalmente, los resultados de la investigación son relevantes en tanto puedan ser transferidos y tengan algún tipo de implicancia para la política y/o prácticas educativas.

Ahora bien, ¿qué nos dicen estos hallazgos? ¿Qué significa que los institutos que tienen tales o cuales características también son lo que utilizan más la evidencia evaluativa? ¿Qué mecanismos empiezan a funcionar allí? ¿Qué hipótesis podemos hacer al respecto?

Si bien algunas de estas preguntas las abordamos ya en las conclusiones, lo interesante es pensarlas en clave de política educativa: ¿cómo podemos transferir el conocimiento generado para informar mejor el diseño e implementación de nuevas políticas educativas en general y de evaluación de la formación docente en particular?

Una primera conclusión es que, antes de implementar las políticas evaluativas, es necesario trabajar en el fortalecimiento de las condiciones en las que la micro política tiene lugar. En otras palabras, para que la política educativa de evaluación –en formación docente en particular– logre penetrar en las instituciones y afectar las conductas de los actores, los gobiernos

tienen que generar espacios en los que los resultados de esas evaluaciones puedan ser abordados. Esto vale más aún cuando los fines de la evaluación son formativos, es decir, cuando se busca que la información producida por la evaluación sirva para mejorar las prácticas o las políticas. No tiene sentido crear políticas para los actores, que los actores no van a utilizar. Es cierto que mucha de la información generada puede ser utilizada en algunos otros ámbitos, pero si no se trabaja a nivel micro, se pierde la oportunidad de comenzar a instalar una cultura de reflexión analítica a partir de la lectura de evidencia.

Esto debe traducirse en decisiones concretas de política, tal como sugiere la literatura:

(a) **Capacitar a docentes y directivos.** La formación inicial y permanente de docentes no suele incluir cursos sobre investigación-acción, análisis de datos y producción de datos. Para que docentes y directivos reclamen datos, generen datos y usen datos, en primer lugar, tienen que conocer las ventajas sobre la toma de decisiones basada en evidencia y, luego, conocer qué tipos de datos existen, cómo se producen y cómo pueden ser utilizados tanto a nivel del aula como a nivel institucional.

(b) **Fortalecer el rol del directivo.** Hemos visto que un liderazgo fuerte, que promueva una cultura de la indagación es fundamental para un mayor uso de la evidencia en las instituciones. Ofrecer capacitaciones a los directores o becas de estudio que premien su trabajo en relación a la promoción del uso de información podrían ser pasos importantes en este sentido, pero también es importante que se generen instancias de intercambio con otros directivos, que le permitan al director fortalecer su identidad como tal.

(c) **Promover las prácticas colaborativas.** Esto difícilmente pueda suceder si un docente, para poder sobrevivir, debe trabajar en cinco institutos diferentes y viajar de un lado a otro de manera permanente, o si no cuenta con tiempo para planificar y corregir, o discutir con los colegas de otras asignaturas sus planificaciones o evaluaciones. Es necesario, entonces, implementar políticas tendientes a la concentración de horas de trabajo de los docentes en una institución, que incluyan no sólo tiempo para el dictado de clases, sino también para la planificación, la discusión con colegas, la formación, la evaluación y la investigación.

(d) **Ofrecer estructuras físicas de apoyo.** Lo más obvio es asegurar que todos los institutos tengan computadoras actualizadas con conexión internet, plataformas instaladas que permitan la colaboración, espacios adecuados para las reuniones grupales y presentaciones. Se

pueden facilitar softwares, también, que permitan el trabajo con datos y en red entre docentes y directivos.

También los ministerios de educación deben trabajar en explorar modos de presentación de la información. Así como en el punto anterior se planteó como línea de investigación, es importante que exista evidencia empírica acerca de qué formatos de presentación de datos son más eficaces que otros para determinado público. En otros contextos (y en otras disciplinas), se ha estudiado que no tiene el mismo impacto utilizar un gráfico de torta que un gráfico de barra, o que el uso de determinada tipografía o fuente no contribuye a facilitar la lectura. Este tipo de conocimiento debería ser generado y utilizado con mayor frecuencia en el ámbito educativo.

Ligado al trabajo de base con los actores para el uso de evidencia podemos mencionar el imprescindible trabajo con los actores del sistema para la implementación de los dispositivos de evaluación. Hemos visto que el rechazo o aceptación de las evaluaciones externas y estandarizadas como mecanismo legítimo de recolección de evidencias (de aprendizajes o del estado de una institución) condiciona fuertemente el modo en que se percibe la información que se produce como consecuencia de ellas. Es natural que en una sociedad existan consensos y disensos sobre determinados temas, pero es claro que los extremos nunca se van a encontrar si los gobiernos no trabajan con los actores en acercar posiciones. Volviendo a lo mencionado en apartados anteriores: ¿cómo es posible que circulen datos tan equivocados y se realicen afirmaciones tan contrarias a la realidad en instituciones educativas?

Más allá de todas las críticas que uno pueda hacer a las evaluaciones externas y a los gobiernos que las implementaron en Argentina, no es posible tener una discusión que no esté basada en hechos. Para ello, las autoridades –y quienes fuimos autoridades– debemos tener un rol mucho más fuerte en la defensa de la evidencia y la preservación de los puntos de encuentro entre las diferentes posturas.

Queda por delante, entonces, no sólo una importante tarea técnica sino fundamentalmente política en el campo de la evaluación educativa en Argentina, que es simplemente uno de los múltiples espacios en los hay que seguir trabajando por una educación más justa y de calidad para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdul-Hamid, H. (2014). *What Matters Most for Education Management Information Systems: A Framework Paper*. SABER Working Paper Series; No. 7. Washington, DC: World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21586>
- Ademar Ferreyra, H. (2010). Hacia la construcción de instituciones formadoras de docentes como centros de innovación y profesionalización. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(2), 17-36.
- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (2019). *Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Mecanismo de Evaluación y Acreditación Institucional para Institutos de Formación Docente*. http://www.aneaes.gov.py/v2/application/files/8915/7304/8625/Anexo_I_Mecanismo_de_Evaluacion_Acreditacion_IFD.pdf
- Aguerrondo, I. (1998, junio 24). *La formación docente en Argentina: tradiciones y transformaciones actuales*. II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas. Organización de Estados Americanos, Buenos Aires.
- Aguerrondo, I. (2002, julio 10). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. "El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades", Brasilia, Brasil.
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre la formación y el desempeño*. PREAL - Editorial San Marino.
- Aguerrondo, I., & Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educar*, 47(2), 211-235.

- Aguerrondo, I., Vezub, L., & Clucellas, M. (2008). *Los profesorados de formación docente: características de las instituciones y de los formadores*. Fundación Luminis/ Universidad de San Andrés.
- Aiello, M., & Grandoli, E. (2014). *Nuevos escenarios para la evaluación de institutos de formación docente en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Alcaraz, E., Nuri García, M., & Madoery, D. (2005, 10 de diciembre de). *Los 90s y las políticas de acreditación de los institutos de formación docente*. V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Poder, Gobierno y Estrategias en las Universidades de América del Sur, Mar del Plata.
- Althousser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión.
- Anderson, S., Leithwood, K., & Strauss, T. (2010). Leading data use in schools: organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools, 9*(3), 292-327.
- Angrist, J., & Guryan, J. (2004). Teacher testing, teacher education and teacher characteristics. *American Economic Review, 94*(2), 241-246.
- Arena, E., Cetrángolo, O., Curcio, J., & Kit, I. (2019). *Argentina en PISA 2018. Informe de resultados*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación y la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_en_pisa_2018_informe_de_resultados.pdf
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos, XL*(Número Especial 1), 11-28.
- Ávalos, B. (2004). *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*. IIº Encuentro Internacional de la Red de Formación Docente de América

- Latina y El Caribe, El Desafío de Formar los Mejores Maestr@s., San Pedro Sulas, Honduras.
- Ávalos, B. (2002). Docentes para el Siglo XXI. Formación docente; reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, XXXII(3).
- Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de los Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana.
- Babbie, E. (2011). *The basics of social research* (Fifth). Cengage Learning.
- Ball, D. (2012). *The work of teaching and the challenge for teacher education*. <http://www-personal.umich.edu/~dball/>
- Ball, D., & Cohen, D. H. (1999). Developing practice, developing practitioners: Towards a practice-based theory of professional education. En *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (G. Sykes&L. Darling Hammond, pp. 3-32). Jossey Bass.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bastian, K. (2018). Evaluating teacher preparation programs with teacher evaluation ratings: implications for program accountability and improvement. *Journal of Teacher Education*, 69(5), 429-447.
- Bastian, K., Fortner, K., Chapman, A., Fleener, J., McIntyre, E., & Patriarca, L. (2016). Data sharing to drive the improvement of teacher preparation programs. *Teachers College Record*, 118, 1-29.
- Bertoni, E., Elacqua, G., Méndez, C., Montalva, V., Munevar, I., & Westh Olsen, A. (2020). *Concursos docentes en Latinoamérica*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bertrand, M., & Marsh, J. (2015). Teachers's sensemaking of data and implications for equity. *American Education Research Journal*, 52(5), 861-893.

- Black, P., & William, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. En *Towards coherence between classroom assessment and accountability (103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education)* (M. Wilson). University of Chicago Press.
- Blanco, L. (1996). La evaluación referida al criterio y la toma de decisiones en un centro educativo. *Educación*, V(9), 5-20.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. En *Educational evaluation: New roles, new means. The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education (part II)* (Vol. 69, pp. 26-50). University of Chicago Press.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. (5º). Pearson A & B.
- Bolívar, A. (1994). Autoevaluación para la mejora interna. En *Reforma educativa y organización escolar* (M. Zabalza). Tórculo.
- Bolívar, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 7(1-2), 75-89.
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir a mejorar la escuela? *Estudos em avaliacao educacional*, 27(65), 284-313.
- Borko, H., Mayfield, V., Marion, S., Flexer, R., & Cumbo, K. (1997). *Teachers' developing ideas and practices about mathematics performance assessment: Successes, stumbling blocks, and implications for professional development. CSE Technical Report 423*. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Borko, H., & Putnam, R. (1995). *Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. Professional development in education: New paradigms and practices*. Teachers College Press.

- Borman, G., & Kimball, S. (2005). Teacher quality and educational equality: Do teachers with higher standards-based evaluation ratings close student achievement gaps? *The Elementary School Journal*, 106(1), 3-20.
- Bowker, G., & Leigh Star, S. (1999). *Sorting things out: Classification and its consequences*. The MIT Press.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. SAGE.
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19.
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a01.htm>
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Brown, C., & Zhang, D. (2016). Is engaging in evidence-informed practice in education rational? What accounts for discrepancies in teachers' attitudes towards evidence use and actual instances of evidence use in schools? *British Educational Research Journal*, 42(5), 780-801.
- Brutti, Z., & Sánchez, F. (2017). *Does better teacher selection lead to better students? Evidence from a large-scale reform in Colombia*. Documento CEDE Núm. 015350. Universidad de los Andes.
- Bryk, A. (2010). Organizing schools for improvement. *Kappan*, 91(7), 23-30.
- Bucherberger, F., Campos, B., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe.
<http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/greenpaper.pdf>

- Bunch, G., Aguirre, J., & Téllez, K. (2009). Beyond the scores: Using candidate responses on high stakes performance assessment to inform teacher preparation for English learners. *Issues in Teacher Education*, 18(1), 103-128.
- Burawoy, M. (1998). The extended case method. *Sociological Theory*, 16(1), 4-32.
- Burawoy, M. (2009). *The extended case method. Four countries, four decades, four great transformations and one theoretical tradition*. University of California Press.
- Burns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. DC: Banco Mundial.
- CAESL (Center for Assessment and Evaluation of Student Learning). (2004). *Using student tests to measure teacher quality*. CAESL Assessment Brief, N° 9.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491836.pdf>
- Campbell, C., & Levin, B. (2009). Using data to support educational improvement. *Education Assessment, Evaluation & Accountability*, 21, 47-65.
- Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la República Argentina*. IESALC UNESCO/ Ministerio de Educación de la Nación.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149470so.pdf>
- Carlson, D., Borman, G., & Robinson, M. (2011). A multistate district-level cluster randomized trial of the impact of data-driven reform on reading and mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 378-398.
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (Vol. 1). Siglo XXI.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis* (2°). AGE Publications.
- Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679.

- Clotfelter, C., Ladd, H., & Vigdor, J. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673-682.
- Clotfelter, C., Ladd, H., & Vigdor, J. (2010). Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects. *The Journal of Human Resources*, 45(3), 655-681.
- Coburn, C. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.
- Coburn, C. (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation in schools. *American Education Research Journal*, 43(3), 343-379.
- Coburn, C., & Talbert, J. (2006). Conceptions of evidence use in school districts: Mapping the terrain. *American Journal of Education*, 112, 469-495.
- Coburn, C., Touré, J., & Yamashita, M. (2009). Evidence, interpretation and persuasion: Instructional decision making in the district central office. *Teachers College Record*, 111(4), 1115-1161.
- Coburn, C., & Turner, E. (2012). The practice of data use: An introduction. *American Journal of Education*, 118, 99-111.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, Marilyn, & Boston College Evidence Team. (2009). «Re-culturing» teacher education: Inquiry, evidence and action. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 458-468.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. DC: U.S. Government Printing Office.

- Collins, C., & Amrein-Beardsley, A. (2011). Review of value-added measures in education by Douglas N. Harris. *Education Review*, 14. http://www.edrev.info/reviews/rev_1126.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2007). *Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial. Resolución 24.*
- Cooper, M., & Jasman, A. (2002). *Facing up to the fading face of the university: The nature and quality of school-university partnerships.* Australasian Association for Research in Education Conference.
- Cosner, S. (2012). Leading the ongoing development of collaborative data practices: Advancing a schema for diagnosis and intervention. *Leadership and Policy in Schools*, 11(1), 26-65.
- CPEIP. (2008). *Marco para la buena enseñanza.* Ministerio de Educación de Chile. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Creswell, J. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* SAGE Publications.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research.* 2° SAGE.
- Cronbach, L. (1963). Course Improvement Through Evaluation. *Teacher College Record*, 64, 672-683.
- Cruz-Aguayo, Y., Hincapié, D., & Rodríguez, C. (2020). *Profesores a prueba.* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Darling-Hammond, L. (2001). Portfolio as practice: The narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 107-121.
- Darling-Hammond, L. (Ed). (2000). *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level.* American Association of Colleges for Teacher Education.
- Darling-Hammond, Linda. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).

- Darling-Hammond, Linda. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. Jossey Bass.
- Darling-Hammond, Linda. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, Linda. (2012). The right start. Creating a strong foundation for the teaching career. *Phi Delta Kappan Magazine*, 94(3), 8-13.
- Darling-Hammond, Linda, Holtzman, D., Gatlin, S. J., & Vázquez, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42), 1-49.
- Darling-Hammond, Linda, & Lieberman, A. (2012). Teacher education around the world: What can we learn from international practices? En *Teacher Education around the World* (Darling-Hammond, L. y A. Lieberman). Routledge.
- Darling-Hammond, Linda, Newton, S., & Chung Wei, R. (2013). Developing and assessing beginning teacher effectiveness: The potential of performance assessments. *Education Assessment, Evaluation & Accountability*, 25, 179-204.
- Darling-Hammond, Linda, & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
- Darling-Hammond, Linda, & Youngs, P. (2002). Defining «highly qualified teachers»: What does «scientifically-based research» actually tell us? *Research News and Comment*, 13-25.
- Datnow, A., Park, V., & Wohlstetter, P. (2007). *Achieving with data. How high-performing school systems use data to improve instruction for elementary students*. Center on Educational Governance. Rossier School of Education. University of Southern California.
- Davidson, E. (2005). *Evaluation methodology basics. The nuts and bolts of sound evaluation*. SAGE.

- Davini, María Cristina. (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Davini, María Cristina. (2015). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación. https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/ESTUDIO_DE_LA_CALIDAD_Y_CANTIDAD_DE_OFERTA_DE_LA_FORMACION_DOCENTE_1.pdf
- Davini, M.Cristina. (2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1-11.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Center for Advanced Engineering Study.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *Manual de investigación cualitativa.: Vol. I*. Gedisa.
- Domínguez, M., Barcopé, M., Meckes, L., & San Martín, E. (2012). ¿Producen mejores resultados las carreras de Pedagogía básica con más años de acreditación? *Estudios Públicos*, 128, 1-59.
- Donaldson, M., & Papay, J. (2015). Teacher evaluation for accountability and development. En *Handbook of Research in Education Finance and Policy* (2°). Routledge/ AEFPP.
- Draghi, M. J., Legarralde, M., Southwell, M., & Vassiliades, A. (2015). Ejes para una historia docente en América Latina. *Revista Teoría y Práctica de la Educación*, 18(1), 9-21.
- Dunn, R., Ben Jaafar, S., Earl, L., & Katz, S. (2013). Towards data-informed decisions: From ministry policy to school practice. En *Data-based decision making in education. Challenges and opportunities*. Springer.
- Education International, & Oxfam Novib. (2011). *Quality educators: An international study of teacher competences and standards*. www.ei-ie.org

- Education International, & UNESCO. (2019). *Global framework of professional teaching standards*. Education International/ UNESCO.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 7(1-2), 9-48.
- Estrada, A. (2019). Rules versus discretion in public service: Teacher hiring in Mexico. *Journal of Labor Economics*, 37(2), 545-579.
- European Commission/ EACEA/ Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2006). *La evaluación de calidad del profesorado europeo*. www.eurydice.org
- Farrell, C. (2015). Designing school systems to encourage data use and instructional improvement: A comparison of school districts and charter management organizations. *Educational Administration Quarterly*, 51(3), 438-471.
- Farrell, C., & Marsh, J. (2016). Metrics matter: How properties and perceptions of data shape teachers' instructional responses. *Educational Administration Quarterly*, 52(3), 423-462.
- Ferreyra, H., & Orrego, S. (2006). *Ideas y propuestas para la formación del docente del nivel primario*. Mimeo: Buenos Aires.
- Feuer, M., Floden, R., Chudowsky, N., & Ahn, J. (2013). *Evaluation of teacher preparation programs. Purposes, methods and policy options*. National Academy of Education.
- Fielding, N., & Fielding, J. (1986). *Linking data*. SAGE.
- Florian, L., & Lintaker, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.

- Flotts, P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., & García, M. J. (2015). *Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje*. LLECE/ OREALC UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>
- Fuentes Medina, M., & Herrero Sánchez, J. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). <http://www.uva.es/ufop/publica/revefop/99-v2n1.htm>
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world to change the world*. Corwin Press.
- Fullan, M., Rincón Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15).
<<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1998/1511>>
- Furlong, J. (2008). Making teaching a 21st century profession: Tony Blair's big prize. *Oxford Review of Education*, 34(6: Blair's Educational Legacy?), 727-739.
- Gairín, J. (1993). La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos. *Bordón*, 45(3), 331-350.
- Gallimore, R., Ermelind, B., Saunders, W., & Goldenberg, C. (2009). Moving the Learning of teaching closer to practice: Teacher education implications of school-based inquiry Teams. *The Elementary School Journal*, 109(5), 537-553.
- García-Huidobro, J. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. *Docencia*, 43, 12-22.
- Gardner, H., & Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding in the disciplines and beyond. *Teachers College Record*, 96(2), 198-218.
- Gatti, A., & Netto, M. (2015). "El Taller integrador interdisciplinario. Fundamento, organización y orientaciones". Documento de trabajo del campo de la práctica docente destinado a los Profesores de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Física. <https://isfd52-bue.infed.edu.ar/sitio/quinta-jornada-institucional-2015>

- Gatti, B., Barretto, E., & André, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte*. UNESCO-Brasil.
- Gatti, B., & de Sá Barreto, E. (2009). *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. UNESCO.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- Glaser, R., & Klaus, D. (1966). *A reinforcement analysis of group performance*. American Psychological Association.
- Glazer, J., & Peurach, D. (2015). Occupational control in education: The logic and leverage of epistemic communities. *Harvard Educational Review*, 85(2), 172-203.
- Glazerman, S., Mayer, D., & Decker, P. (2006). Alternative routes to teaching: The impacts of Teach for America on student achievement and other outcomes. *Journal of Policy Analysis and Management*, 25, 75-96.
- Glazerman, Steven, Loeb, S., Goldhaber, D., Raudenbush, S., Staiger, D., & Whitehurst, G. (2010). *Evaluating teachers: The important role of value-added*. The Brookings Brown Center. <https://cepa.stanford.edu/content/evaluating-teachers-important-role-value-added>
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington, DC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521228.pdf>
- Goe, Laura. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington, DC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521219.pdf>
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of teaching. *Education Next*, Spring, 50-55.
- Grossman, P., Wilson, S., & Schulman, L. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1-25.

- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Gvirtz, S., Zacarias, I., & Abregú, V. (2011). *Construir una buena escuela*. Ed. Aique.
- Hanushek, E. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30, 466-479.
- Hanushek, E., Rivkin, S., & Kain, J. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(4), 417-458.
- Hargreaves, A. (2020). Large-scale assessments and their effects: The case of mid-stakes tests in Ontario. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09380-5>
- Harris, D., & Herrington, C. (2015). Editors' introduction: The use of teacher value-added measures in schools: New evidence, unanswered questions, and future prospects. *Educational Researcher*, 44(2), 71-76.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 24-31.
- Hernán, A. (2019). El planeamiento de la formación docente en Argentina durante el kirchnerismo (2003-2015). *Políticas Educativas. Paraná.*, 13(1), 30-36.
- Hill, C., Rowan, B., & Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- Hunt, B. (2008). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. PREAL Santiago de Chile.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga? *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9.

- Imbernón, Francesc, & Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 1-12.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2012). Retaining teachers. How preparation matters. *Educational Leadership*, May, 30-34.
- Ingersoll, Richard, Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* Consortium for Policy Research in Education. https://www.cpre.org/sites/default/files/researchreport/2018_prepeffects2014.pdf
- Ingram, L., & Schroeder, R. (2004). Accountability policies and teacher decision making: Barrier to the use of data to improve practice. *Teacher College Record*, 106, 1258-1287.
- Institute of Education. (2009). *Using Student Achievement Data to Support Instructional Decision Making*. US Department of Education.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2019). *Indicadores de condiciones de vida*. Buenos Aires: INDEC.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2014). *Evaluación integral de la formación docente. Evaluación de estudiantes. Etapa 2014*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2015). *Evaluación de estudiantes de los profesorados de Educación Inicial y Primaria 2013-2015. Marco político y pedagógico*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Iranzo García, P., Tierno García, J., & Barrios Arós, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros educativos. *Teoría Educativa*, 26(2), 229-257.
- Isoré, M. (2009). *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>
- Jensen, B., Hunter, A., Sonnemann, J., & Burns, T. (2012). *Catching up: Learning from the best school systems in East Asia*. Grattam Institute.
- Kane, T., Kerr, K., & Pianta, R. (2014). *Designing teacher evaluation systems*. Jossey Bass.

- Kennedy, P. (1999). The wise teacher: A developmental model of teaching. *Theory Into Practice*, 38(1), 12-17.
- Knapp, M., Swinnerton, J., Copland, M., & Monpas-Huber, J. (2006). Data-informed leadership in education. *Improving Leadership for Learning*.
- Koretz, D. (2017). *The testing charade: Pretending to make schools better*. University of Chicago Press.
- Kornfeld, J., Grady, K., Marker, P., & Rudell, M. (2007). Caught in the current: A self-study of state-mandated compliance in a teacher education program. *Teacher College Record*, 109(8), 1902-1930.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Kowalski, T., & Lasley, T. (2009). *Handbook of data-based decision making in education*. Routledge.
- Kuin Lain, M., & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. En *Data-based decision making in education. Challenges and opportunities*. Springer.
- Lachat, M. A., & Smith, S. (2005). Practices that support data use in urban high schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(3), 333-349.
- Lee, C., & William, D. (2005). Studying changes in the practice of two teachers developing assessment for learning. *Teacher Development*, 9(2), 265-283.
- Levin, J., & Datnow, A. (2012). The principal role in data-driven decision making: Using case-study data to develop multi-mediator models of educational reform. *School Effectiveness & School Improvement*, 23(2), 179-201.
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206*. (2006).
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/231431/20200630>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

- Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 917-946.
- Little, Judith. (2012). Understanding data use practice among teachers: The contribution of micro-process studies. *American Journal of Education*, 118.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Louzano, P., & Moriconi, G. (2014). *Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente*. OREALC UNESCO.
- Ludlow, L., Pedulla, J., Enterline, S., Cochran-Smith, M., Loftus, F., Salomon-Fernandez, Y., & Mitescu, E. (2008). From students to teachers: Using surveys to build a culture of evidence and inquiry. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 319-337.
- Luque, C. (2017). La clase en la calle: Los docentes argentinos y la lucha por la defensa del salario. *Revista Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales*, 2, 13-23.
- Lustick, D., & Sykes, G. (2006). National Board Certification as professional development: What are teachers learning? *Education Policy Analysis Archives*, 14(5).
- Madaus, G., Stufflebeam, D., & Scriven, M. (1993). Program evaluation: A historical overview. En *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. (10^a). Kluwer-Nijhoff.
- Mandinach, E. (2012). A perfect time for data use: using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist*, 47(2), 71-85.
- Marano, M. G. (2014, al 5 de diciembre de). *La relación entre universidades e institutos superiores como objetos de políticas públicas*. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4303/ev.4303.pdf
- Marcelo García, C. (2002). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10(35), 1-52.
- Marsh, J., Pane, J., & Hamilton, L. (2006). *Making sense of data-driven decision making in education*. RAND Education.

- Marsh, J., Schuyler Ikemoto, G., Kerr, K., Darilek, H., & Barney, H. (2006). Strategies to promote data use for instructional improvement: Actions, outcomes and lessons from three urban districts. *American Journal of Education*, 112, 496-520.
- Marshall, J., & Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Martínez Boom, A. (2000). Malestar docente y profesionalización en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 87-112.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively-driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9-26.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE/Horsori.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design. An interpretative approach*. (2º, Vol. 42). SAGE Publications.
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D., & Hamilton, L. (2002). *Evaluating value-added models for teacher accountability*. Rand Corporation.
<https://www.rand.org/pubs/monographs/MG158.html>
- Means, B., Chen, E., DeBarger, A., & Padilla, C. (2011). *Teacher's ability to use data to inform instruction: Challenges and supports*. US Department of Education / SRI International.
- Meckes, L. (2014). *Estándares y formación docente inicial*. OREALC UNESCO Santiago.
- MET Project. (2013). *Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings from the MET Project's Three-Year Study. Policy and Practice Brief*. Bill & Melinda Gates Foundation.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience. *School Effectiveness & School Improvement*, 14(1), 53-71.
- Mezzadra, F., & Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. CIPPEC, Embajada de Finlandia, UNICEF.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2da ed.). SAGE.

- Ministerio de Educación de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias*. Ministerio de Educación de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2012). *Estándares de calidad educativa*. Ministerio de Educación de Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares_2012.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Anuario Estadístico Educativo 2018*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>
- Ministerio de Educación de Perú. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. IIEP - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.
- Morduchowicz, A. (2008). *El planeamiento de la oferta y demanda de docentes en Argentina. Metodología y resultados*. IIEP UNESCO Buenos Aires.
- Mulcahy, A. (2014). Interacciones entre sindicatos y estado. La provincia de Buenos Aires entre 2000 y 2007. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(111), 1-21.
- Mullens, J., Murnane, R., & Willett, J. (1996). The contribution of training and subject matter knowledge to teaching effectiveness: A multilevel analysis of longitudinal evidence from Belize. *Comparative Education Review*, 40(2), 139-157.
- Murillo, P. (2008). La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 1, 13-17.
- Nevo, D. (1994). Combining internal and external evaluation: A case for school-based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 87-98.
- Nieto, M., & Rodríguez Conde, M. (2009). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad de conocimiento*. Universidad de Salamanca.

- Niremberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales (políticas, planes, programas y proyectos)*. Ed. Noveduc.
- Nosiglia, M. C. (2007). El proceso de sanción y contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. *Praxis Educativa*, 11, 113-138.
- Nóvoa, A. (2009). *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. Ministerio de Educación de España.
- Nusche, D., Randiger, T., Santiago, P., & Shewbridge, C. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/education/school/synergies-for-better-learning.htm>
- Observatorio Argentinos por la Educación. (2019). *Aumenta la formación docente en Argentina*.
https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Informe_ArgxEdu_Aumenta_la_oferta_de_formacion_docente_en_Argentina_37nxsUf.pdf
- OCDE. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Teachers for the XXIst century. Using evaluation to improve teaching*. OECD Publishing.
- OECD. (2014). *The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)—2013 Results*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm>
- OECD. (2018). *Políticas docentes efectivas. Conclusiones del informe PISA*. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Oláh, L., Lawrence, N., & Riggan, M. (2010). Learning to learn from benchmark assessment data: How teachers analyze results. *Peabody Journal of Education*, 85(2), 226-245.
- Ome, A. (2012). *The effects of meritocracy for teachers in Colombia. Informe de investigación Núm. 010260*. Fedesarrollo.
- OREALC/ UNESCO Santiag. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*.

- OREALC/ UNESCO Santiago. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de Europa y América Latina.*
- OREALC/ UNESCO Santiago. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe.*
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2018). *Argentina: El estado actual de las políticas públicas docentes. Informe de seguimiento de PREAL.* Inter-American Dialogue y OEI. https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2018/04/ARGENTINA_FINAL_Corrected.pdf
- Ortúzar, M. S., Flores, C., Milesi, C., & Cox, C. (2017). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. En *Calidad Docente y Calidad de la Formación Docente* (Micheli, N., et al.). Routledge.
- Palinkas, L., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42*(5), 533-544.
- Papay, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review, 82*(1), 123-167.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^o). Sage.
- Peck, C. A., & McDonald, M. A. (2013). Creating «cultures of evidence» in teacher education: Context, policy and practice in three high-data.use programs. *The New Educator, 9*(1), 12-28.
- Peck, C. A., & McDonald, M. A. (2014). What is a culture of evidence? How do you get one? And... Should you want one? *Teachers College Record, 116*, 1-27.
- Peck, C., Gallucci, C., & Sloan, T. (2010). Negotiating implementation of high-stakes performance assessment policies in teacher education: From compliance to inquiry. *Journal of Teacher Education, 61*(5), 451-463.

- Peck, C., Singer-Gabella, M., Sloan, T., & Lin, S. (2014). Driving blind: Why we need standardized performance assessment in teacher education. *Journal of Curriculum and Instruction, 8*(1), 8-30.
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E., & Rodríguez-Ponce, J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: Evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación Universitaria, 5*(4), 15-26.
- Pedro, F. (2020). ¿Ofrecen las universidades una formación docente suficientemente profesionalizadora? *Educación Superior y Sociedad, 32*, 60-88.
- Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' selfefficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1321-1336.
- Perazza, R., & Legarralde, M. (2007). *El sindicalismo docente en la Argentina*. Konrad Adenauer Stiftung.
- Perrenoud, P. (2007). *Las 10 nuevas competencias docentes para enseñar (5º)*. Editorial Graó.
- Peterson, K. (1987). Teacher evaluation with multiple and variable lines of evidence. *American Educational Research Journal, 24*(2), 311-317.
- Pugh, A. (2013). What good are interviews for thinking about culture? Desmistifying interpretive analysis. *American Journal of Cultural Sociology, 1*, 42-68.
- Ravela, P. (2005). A formative approach to national assessments: The case of Uruguay. *Prospects, XXXV*(1), 1-23.
- Ravela, P. (2015). El uso de los resultados de las evaluaciones en la mejora de procesos de enseñanza. En *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria: Políticas y actores*. IIEP UNESCO.
- Ravela, P. (ed.), Wolfe, R., Valverde, G., & Esquivel, J. M. (1999). *Los próximos pasos: ¿hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* GRADE - PREAL.

https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/como_avanzar_evaluacion_aprendizajes_AL_ravela.pdf

- Ravitch, D. (2019, junio 19). Why standardized tests are worthless for evaluating teachers and students. *Diane Ravitch's blog*. <https://dianeravitch.net/2019/06/26/why-standardized-tests-are-worthless-for-evaluating-teachers-and-students/>
- Riordan, J. (2009). *Do teacher qualifications matter? A longitudinal study investigating the cumulative effect of NCLB teacher qualifications on the achievement of elementary school children* [Doctoral]. University of Pennsylvania.
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robinson, V. M., & Lai, M. K. (2006). *Practitioner research for educators: A guide to improving classrooms and schools*. Corwin Press.
- Román, M., & Murillo, J. (2008). La evaluación del desempeño docente: Objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 2-6.
- Ruiz, C., Mas Torelló, O., Tejada, J., & Navío Gamez, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, 37(146).
- San Fabián Maroto, J. L. (1996). ¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. *Investigación en la Escuela*, 30, 41-51.
- Sanders, J. (1994). *Program Evaluation Standards. How to assess evaluations of educational programs*. (2° edition). SAGE Publications.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future academic achievement. *Research Progress Report*.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. (1°). McGraw Hill.

- Santalla, A. (2018). Las docentes, trabajadores informales y mujeres: ¿nuevos sectores combativos de la clase trabajadora en Argentina? En *¿Un nuevo ciclo regresivo en la Argentina? Mundo del trabajo, conflictos laborales y crisis de hegemonía*. (Pérez, P. y E. López). Universidad de La Plata.
- Santibáñez, L., Martínez, J. F., Datar, A., McEwan, P. J., Messan-Setoji, C., & Basurto-Dávila, R. (2006). *Haciendo camino: Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. Secretaría de Educación Pública de México.
- Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe.
- Sayós, R., Pagés, T., Amador, J. A., & Jorba, H. (2014). Ser buen docente ¿qué opinan los estudiantes de la Universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 135-149.
- Schildkamp, K., & Kuin Lain, M. (2013). Conclusions and data-use framework. En *Data-based decision making in education. Challenges and opportunities*. Springer.
- Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1).
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of curriculum evaluation*. McRally.
- Secretaría de Evaluación Educativa. (2017a). *El ABC de Enseñar 2017*". Buenos Aires: *Ministerio de Educación Nacional*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/preguntas-ensenar2017.pdf>
- Secretaría de Evaluación Educativa. (2017b). *Enseñar 2017: Evaluación diagnóstica a estudiantes del último año de la formación docente. Documento Marco*. Ministerio de

- Educación de la Nación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_marco_ensenar_0.pdf
- Secretaría de Evaluación Educativa. (2018a). *Autoevaluación en institutos de formación docente. Documento Marco*. Ministerio de Educación de la Nación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_marco_autoevaluacion.pdf.
- Secretaría de Evaluación Educativa. (2018b). *Fundamentación metodológica. Autoevaluación en ISFDs, una mirada autoevaluativa integral al interior de las instituciones*. Ministerio de Educación de la Nación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_fundamentacion_metodologica_autoevaluacion_1.pdf
- Secretaría de Evaluación Educativa. (2018c). *Informe de resultados. Evaluación diagnóstica Enseñar 2017*. Ministerio de Educación de la Nación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluaciondiagnostica_web.pdf
- Serrats i Gironella, L. (2011, septiembre 5). *La tutoría del profesorado novel: Una estrategia de formación y desarrollo profesional*. III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona.
http://www.ub.edu/congresice/actes/9_rev.pdf
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Sage.
- Simons, H. (1995). La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas. En *Volver a pensar la educación. Vol.2. Política, educación y sociedad*. (AA.VV.). Morata.
- Small, M. (2009). How many cases do I need? On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5-38.
- Socket, H. (1994). *The moral base for teacher professionalism*. Teachers College Press.

- Sorto, M., Marshall, J., Luschei, T., & Martin, C. (2009). Teacher knowledge and teaching in Panama and Costa Rica: A comparative study in primary and secondary education. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 12(2), 251-290.
- Sotomayor, C., & Gysling, J. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: Discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad en la Educación*, 35, 91-129.
- Southern Regional Educational Board. (2017). *More than numbers*. Teacher Preparation Commission. https://www.sreb.org/sites/main/files/file-attachments/teacherprepcommission_datareport_2017.pdf
- Spillane, J. (2012). Data in practice: Conceptualizing the data-based decision phenomena. *American Journal of Education*, 118, 113-141.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. En *Handbook of Qualitative Research* (Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln.). SAGE.
- Supovitz, J., & Klein, V. (2003). *Mapping a course for improved student learning: How innovative schools systematically use student performance data to guide improvement*. Consortium for Policy Research in Education. https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/39/
- Sykes, G. (1998). Teacher and student learning. Strengthening their connection. En *Teaching as a Learning Professional. Handbook of Policy and Practice*. (L. Darling-Hammond y G. Sykes). Jossey Bass.
- Tardiff, M., & Gautier, C. (2001). O professor como ator racional: Que racionalidade, que saber, que julgamento? En *Formando Professores Profissionais, Quais estratégias? Quais competências?* (Paquay, L., Perrenoud, Ph, Altet, M. y Charlier, E.). Artmad Editora.

- Taut, S., Valencia, E., Palacios, D., Santelices, M. V., Jiménez, D., & Manzi, J. (2016). Teacher performance and student learning: Linking evidence from two national assessment programmes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23, 53-74.
- Taylor, E. S., & Tyler, J. H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628-3651.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, Juan Carlos. (2001). *Profesionalización y capacitación docente*. IIEP UNESCO Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2002). *Los docentes y la evaluación*. IIPE UNESCO - Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Townsend, T., & Bates, R. (2007). *Handbook of teacher education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Springer.
- UNESCO. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. OREALC UNESCO.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. PREAL.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL.
- Vaillant, D. (2009). La profesión docente: Lecciones para diseñadores de políticas. En *Políticas educativas y cohesión social en América Latina* (Schwartzman, S. & C. Cox). Uqbar Editores.

- Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 113-128.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52.
- Vaillant, D., & Marcelo García, C. (2015). *El ABC de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Vandervoort, L., Amrein-Beardsley, A., & Berliner, D. (2004). National Board certified teachers and their students' achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 12(46).
- Villegas, E., & Reimers, F. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO & International Institute for Educational Planning.
- Vior, S., Misuraca, R., & Más Rocha, S. (2009). *Formación de docentes ¿qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Jorge Baudino Editores.
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Klecka, C., & Odell, S. (2011). Quality teaching and teacher education: A Kaleidoscope of Notios. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 331-338.
- Wayman, J., & Stringfield, S. (2006). Technology-supported involvement of entire faculties in examination of student data for instructional improvement. *American Journal of Education*, 112, 549-571.
- Wayne, A., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122.
- Weiss, C. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Education*, 19(1), 21-33.
- Wohlstetter, P., Datnow, A., & Park, V. (2008). Creating a system for data-driven decision-making: Applying the principal-agent framework. *School Effectiveness & School Improvement*, 19(3), 239-259.

- Worrell, F., Brabeck, M., Dwyer, C., Geisinger, K., Marx, R., Noell, G., & Pianta, R. (2014). *Assessing and evaluating teacher preparation programs*. DC: American Psychological Association.
- Xu, Z., Hannaway, J., & Taylor, C. (2011). Making a difference? The effects of Teach for America in high school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30, 447-469.
- Young, V. (2006). Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting and team norms. *American Journal of Education*, 112(4), 521-548.
- Young, V., & Kim, D. (2010). Using assessments for instructional improvement: A literature Review. *Education Policy Analysis Archives*, 18(19), 1-40.
- Young, V. M., & Kim, D. H. (2010). Using assessments for instructional improvement: A literature review. *Education Policy Analysis Archives*, 18(19), 1-40.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario (2º)*. Narcea Ediciones.
- Zacarias, I., & Guevara, J. (2016). *Empezar la docencia en escuelas inclusivas*. CIPPEC.
- Zeichner, K. (1999). The New Scholarship in Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the US. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1544-1552.

ANEXOS

ANEXO I

Mapa de la provincia de Buenos Aires, con foco en el conurbano.



ANEXO II

Modelo de correo electrónico para contacto inicial a institutos de la muestra

Estimado Profesor/a XX:

Espero que este email la encuentre muy bien. Mi nombre es Ivana Zacarias y me contacto con Usted en el marco de mi investigación doctoral en la Universidad de Barcelona sobre institutos de formación docente en la provincia de Buenos Aires. Específicamente, me interesa estudiar la opinión sobre los dispositivos de evaluación externos y los usos que se le ha dado a la información producida a partir de ellos. Creo que se produce mucha información en los institutos y pocas veces se visibiliza, por lo que es importante abordar a los actores y entender sus perspectivas y aportes.

Mi idea es estudiar institutos estatales y privados, grandes y pequeños, en el conurbano bonaerense. Indagando sobre posibles casos, considero que estudiar el instituto que Usted dirige, puede contribuir significativamente a responder las preguntas de mi investigación. Se trataría de una entrevista con Usted y con dos personas del instituto que sean referentes (un docente, al menos).

Le adjunto un breve resumen de mi perfil y también una carta firmada por la directora de mi tesis, la Dra. Susana Aránega.

Entiendo que el tiempo es escaso en la tarea que uds llevan adelante, sería realmente muy importante contar con el aporte de Usted y de su equipo.

En caso de estar de acuerdo, me pondré en contacto con Ud. para coordinar la visita al instituto.

Atentamente,

Ivana Zacarias

Carta de directora de tesis



Barcelona, julio de 2019

A quien corresponda:

Por medio de la presente, notifico que la Licenciada Ivana Zacarias está llevando a cabo su investigación doctoral bajo mi dirección acerca del uso de información y evaluaciones de la formación docente en institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires (con foco en el gran conurbano).

Para cumplir con las tareas asociadas a su proyecto, necesita realizar algunas entrevistas a rectores y docentes de institutos de distinto tipo (privados y estatales, de gran matrícula y también pequeños) en la región. Sería de vital importancia para la investigación contar con su colaboración.

Es importante señalar que todas las entrevistas serán anónimas y que no se revelará el nombre del instituto. Desde luego, Usted o quien Usted considere podrá acceder a los resultados del estudio una vez concluido.

Desde ya, agradezco mucho su atención.

Saludos cordiales,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Ivana Zacarias", written over a horizontal line.

ANEXO III

Matriz síntesis de fichas institucionales

Ref.	Gestión	Tamaño	Zona	Nº docentes	Nº estudiantes	Carreras docentes	¿Edificio propio?	Entrevistados		
								1	2	3
E1	Estatad	Grande	Norte	120	1757	Inicial, Primaria, Matemática e Inglés.	No	Directora	Docente	Docente
E2	Estatad	Grande	Sur	200	3000	Inicial, Primaria, Física, Química, Matemática, Inglés, Sistemas.	Sí	Docente	Director	Regente
E3	Estatad	Chico	Sur	60	160	Primaria e Inglés	No	Directora	Docente	Docente
E4	Estatad	Chico	Sur	100	550	Primaria, Historia, Biología, Física y Química.	No	Docente	Docente	Docente
P1	Privado	Grande	Sur	178	1000	Inglés, Matemática, Psicología, Filosofía, Primaria, Inicial, Historia y Biología.	Sí	Directora	Vicedirectora	Docente
P2	Privado	Grande	Oeste	80	400	Primaria, Inicial, Matemática e Historia.	No	Directora	Docente	Docente
P3	Privado	Chico	Norte	39	153	Primaria	No	Directora	Secretaria	*
P4	Privado	Chico	Norte	75	400	Inicial, Primaria, Inglés y Especial	Sí	Director	Docente	Secretario

ANEXO IV

Guías de Observación de espacios y materiales

Instituto	Descripción
1. Describir el estado del edificio en general	
2. ¿Existen informes, estadísticas, historias, que informen a la comunidad acerca de los logros/ tareas del instituto?	
Oficina del directivo	
3. ¿Cuenta con computadora personal?	
4. ¿Tiene espacio suficiente para trabajar y reunirse en privado?	
5. ¿Qué hay en las paredes? Nota: ¿Estadísticas? ¿Objetos religiosos? ¿Fotos familiares? ¿Planificación? ¿Grilla horaria? ¿Alguna herramienta de gestión? ¿Nada?	
Proyecto Institucional	
6. ¿Se puede acceder a él?	

ANEXO V

Guía de entrevista a directivos

INTRODUCCIÓN: Mi nombre es Ivana Zacarias y estoy realizando una investigación en el marco del doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad de Barcelona. Mi investigación se centra en la apropiación y utilización de los dispositivos de evaluación en los institutos de formación docente.

La voz de los directores y rectores de los institutos es fundamental para entender los procesos de vinculación con las políticas educativas nacionales.

Entrevista

Datos institucionales

Instituto:

CUE:

Localidad:

Tipo de gestión:

Carreras que se dictan en el instituto:

Nº aproximado de plantel docente:

Nº aproximado de estudiantes:

Uso de evidencia en general en el instituto

1. ¿Cómo describiría el proceso de elaboración del Proyecto Institucional en el instituto? (En general, toma de decisiones pedagógicas, académicas e institucionales) (¿Qué pasos se siguen? ¿Qué recursos se utilizan? ¿Quiénes participan? Dar ejemplo).

Dispositivos de evaluación

2. ¿Recuerda los dispositivos de evaluación externos propuestos desde el Ministerio de Educación de la Nación para los ISFDs en los últimos años? ¿Qué valoración puede hacer de la implementación de cada uno de ellos?

3. ¿Afectaron de algún modo su tarea dichos dispositivos? ¿Cómo?
 - 3.1 ¿Cómo los afectó la Evaluación Integral 2013-2014?
 - 3.2 ¿Cómo los afectó Enseñar 2017?
 - 3.3 ¿Cómo los afectó Autoevaluación 2018?
4. El Ministerio de Educación produjo reportes de resultados en función de dichos dispositivos. ¿En qué medida considera que esos reportes reflejaban la realidad de su institución? (¿Cómo hubiera preferido que le presenten la información?)
5. ¿Cómo utilizó usted, y el resto de la institución, los reportes producidos por el Ministerio de Educación, en el marco de estos dispositivos? (solicitar ejemplos) ¿Por qué?
6. ¿Recuerda los puntos salientes de dichos reportes? ¿Cuáles?
7. ¿Los compartió con docentes y/o estudiantes? ¿Qué recepción hubo?

Alternativas

8. ¿Qué políticas de evaluación de la formación docente inicial le gustaría que tomara el gobierno nacional en el futuro? (¿Le parece que tendría que haber alguna? Alternativamente, ¿cree que debería estar a cargo de las provincias?)

Datos demográficos

Nombre de la persona que responde la encuesta:

Cargo:

Antigüedad en ese cargo:

Edad:

5

Género:

ANEXO VI

Guía de entrevista a docentes

INTRODUCCIÓN: Mi nombre es Ivana Zacarias y estoy realizando una investigación en el marco del doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad de Barcelona. Mi investigación se centra en la apropiación y utilización de los dispositivos de evaluación en los institutos de formación docente.

La voz de los docentes de los institutos es fundamental para entender los procesos de vinculación con las políticas educativas nacionales.

Entrevista

Datos institucionales

Instituto:

CUE:

Uso de evidencia en general en el instituto

1. ¿Cómo describiría el proceso de construcción del Proyecto Institucional? (Si no hay PP, describir otro momento de toma de decisiones pedagógicas, académicas e institucionales -eventos, acompañamientos, criterios de evaluación, objetivos anuales, etc. (¿Qué pasos se siguen? ¿Qué recursos se utilizan? ¿Quiénes participan? Dar ejemplo).

Dispositivos de evaluación

2. ¿Recuerda los dispositivos de evaluación externos propuestos desde el Ministerio de Educación de la Nación para los ISFDs en los últimos años? ¿Qué valoración puede hacer de la implementación de cada uno de ellos?
3. ¿Cómo afectaron su tarea, si lo hicieron, estos dispositivos?
 - 3.1 Evaluación Integral 2013-2014
 - 3.2 Enseñar 2017
 - 3.3 Autoevaluación 2018

4. El Ministerio de Educación produjo reportes de resultados como producto de dichos dispositivos. ¿En qué medida considera que esos reportes reflejaban la realidad de su institución? (¿Cómo hubiera preferido que le presenten la información?)
5. ¿Compartió el directivo, con docentes y/o estudiantes, los reportes de resultados? ¿Qué recepción hubo?
6. ¿Cómo utilizó usted, y el resto de la institución, a los reportes producidos por el Ministerio de Educación, en el marco de estos dispositivos? (solicitar ejemplos; qué información se usó; qué vio de interesante; ¿investigó algo a partir de ello?) ¿Por qué?
7. ¿Recuerda los puntos salientes de dichos reportes? ¿Cuáles?

Alternativas

8. ¿Qué políticas de evaluación de la formación docente inicial le gustaría que tomara el gobierno nacional en el futuro? (¿Le parece que tendría que haber alguna? Alternativamente, ¿cree que debería estar a cargo de las provincias?)

Datos demográficos

Nombre de la persona que responde la encuesta:

Materia a cargo:

Antigüedad en ese cargo:

Antigüedad en ese instituto:

Edad:

5

Género:

ANEXO VII

Modelo de memo post-entrevista

MEMO POST-ENTREVISTA	
Fecha	
Lugar	
Entrevistado.	
Cargo	
Contexto	
Impresiones personales	

ANEXO VIII

Diccionario de códigos

Nombre	Descripción	Archivos	Referencias
Aceptación de evaluaciones externas, pero críticas específicas a las implementadas	Se valora la implementación de evaluaciones externas, pero se mantienen críticas a algunos aspectos de las evaluaciones implementadas.	12	34
Crítica a contenidos de <i>Enseñar 2017</i>	Se valoran las evaluaciones, pero se critican los contenidos de <i>Enseñar 2017</i> , como, por ejemplo, el tipo de consignas, los ítems o los temas incluidos.	2	4
Crítica a falta de acompañamiento	Se valoran las evaluaciones, pero se critica la falta de acompañamiento en la sensibilización a la comunidad educativa, implementación o en la devolución de resultados.	1	1
Crítica a la discontinuidad de <i>Enseñar 2017</i>	Se valoran la implementación de <i>Enseñar 2017</i> , pero se sostiene que es útil en tanto se le da continuidad en el tiempo.	2	3
Crítica a la duración de la prueba <i>Enseñar 2017</i>	Se valora la implementación de <i>Enseñar 2017</i> , pero se sostiene que ha sido una evaluación extremadamente larga para los estudiantes.	2	4
Crítica al hermetismo en <i>Enseñar 2017</i>	Se valora la implementación de <i>Enseñar 2017</i> , pero se critica el hermetismo alrededor de sus contenidos (consignas, ítems).	2	2
Crítica al sentido de las evaluaciones externas	Se acepta la implementación de evaluaciones, pero se cuestiona el sentido que se les da (en particular, en Argentina).	1	3
Curiosidad sobre contenidos de <i>Enseñar 2017</i>	Se acepta la implementación de <i>Enseñar 2017</i> , pero se solicita apertura de información sobre sus contenidos.	1	2
Demanda de contextualización de la evaluación	Se acepta la implementación de las evaluaciones externas, pero se hacen cuestionamientos explícitos a su falta de contextualización.	3	4

Nombre	Descripción	Archivos	Referencias
Crítica al contenido de los reportes	Se aceptan las evaluaciones, pero se critica el contenido de los informes (falta de información relevante o inclusión de datos de difícil comprensión).	1	1
Manifestación de complejidad de la implementación de evaluaciones externas	Se aceptan las evaluaciones, pero existen quejas sobre su implementación (dificultad, complejidad).	1	1
Propuesta de instrumentos de evaluación externos más participativos	Se aceptan las evaluaciones, pero se demanda mayor participación por parte de la comunidad educativa.	1	2
Queja por ineficiencias del Ministerio de Educación	Se aceptan las evaluaciones, pero se critica el trabajo del Ministerio de Educación respecto de la sensibilización, implementación, demora en la devolución de los reportes, comunicación con los institutos, etc.	2	6
Reclamo de visibilización de otros logros	Se aceptan las evaluaciones, pero se demanda que en ellas se incluyan instancias que permitan a los institutos manifestar otro tipo de logros (como implementación de proyectos, elaboración de portfolios, etc).	1	1
Aceptación de implementación de evaluaciones externas	Se aceptan las evaluaciones externas e incluso se demanda una mayor exigencia, rigor, frecuencia o alcance.	11	27
Demanda de evaluación a profesores de IFDs	Se exige que, además de las evaluaciones que se hicieron, se realicen evaluaciones a los docentes de los institutos (formadores de formadores).	3	4
Demanda de evaluación desde múltiples ámbitos	Se exige que no sólo evalúe el Ministerio de Educación nacional, sino también las provincias, supervisores u otros actores del sistema.	3	4
Demanda de evaluación disciplinar	Se solicita que, más allá de evaluar conocimientos generales, se realicen evaluaciones sobre didáctica de las carreras específicas (Lengua, Matemática, Inglés, Inicial, Sociales, etc.).	2	2
Relevancia de las evaluaciones externas	Se le otorga relevancia en el instituto a las evaluaciones externas.	2	3

Nombre	Descripción	Archivos	Referencias
Valoración de la evaluación formativa	Se valoran las evaluaciones externas, pero se hace hincapié en sumar evaluaciones formativas (de proceso).	4	5
Valoración positiva de dispositivos implementados	Hay una valoración positiva explícita respecto de alguno de los tres dispositivos implementados.	4	5
Análisis negativo sobre el contexto	Se hacen menciones negativas sobre el contexto en el cual se implementaron algunas de las tres evaluaciones.	7	13
Crítica al sistema educativo	Se critica algún aspecto del sistema educativo vinculado con la implementación de las evaluaciones (por ejemplo, la calidad educativa, la calidad de los docentes, etc.).	1	1
Críticas políticas	Se realizan críticas al/los gobierno/s que implementaron las evaluaciones, más que a las evaluaciones en sí.	5	9
Desconfianza sobre uso de resultados	Se sostiene que desconfían del uso que podría haberles dado el gobierno a los resultados de las evaluaciones.	6	7
Críticas socioculturales	Se realizan afirmaciones negativas sobre el nivel cultural y social del estudiantado, de los docentes o de la sociedad en general.	2	3
Apreciación y uso del reporte de resultados	Se realizan valoraciones positivas sobre los reportes de resultados de algunos de los dispositivos implementados y/o se habla de evidencias de su utilización (por ejemplo, en discusiones entre docentes, en el desarrollo de iniciativas a partir de ellos, etc.).	10	59
Desarrollo de proyectos a partir de los reportes	Se realizan proyectos pedagógicos o institucionales a partir de los datos leídos/analizados en los reportes de resultados.	4	6
Descripción de puntos salientes de los reportes	El entrevistado es capaz de recordar datos clave del reporte, dando así cuenta de que lo leyó, lo analizó, procesó y pudo extraer información relevante.	6	8
Reportes fueron difundidos en el instituto	Se da cuenta de las distintas instancias en que su pudieron haber difundido los reportes (presentaciones en reuniones plenarios o de	3	5

Nombre	Descripción	Archivos	Referencias
	grupos de docentes, envío por email, impresión y circulación, etc.).		
Satisfacción con la calidad de los reportes	El entrevistado realiza menciones positivas sobre la información incluida en los reportes, su organización, el modo en que se presentó, etc.	4	8
Satisfacción con los resultados de <i>Enseñar 2017</i>	El entrevistado se muestra satisfecho con los resultados que su instituto alcanzó en la evaluación <i>Enseñar 2017</i> .	7	7
Trabajo grupal con los resultados de los reportes	Se manifiesta que se analizaron los reportes en grupos de docentes (con o sin directivos) y eventualmente se realizaron acciones a partir de ello.	5	10
Trabajo individual con los resultados de los reportes	Un entrevistado utilizó los datos de algún reporte para trabajar a nivel individual con ellos (por ejemplo, con sus estudiantes en su materia).	6	8
Condicionantes del uso de evidencia	Factores del contexto (individual, institucional, social) que influyen negativa o positivamente en el uso de evidencia en los institutos.	20	90
Factores que influyen negativamente en el uso de evidencia	Factores del contexto (individual, institucional, social) que influyen negativamente en el uso de evidencia en los institutos.	10	24
Ausencia o bajo nivel de trabajo en equipo y espacios de reflexión	Hay menciones explícitas a la dificultad de trabajar en equipo o de participar en espacios conjuntos de reflexión interna.	3	3
Falta de proyecto institucional	El proyecto institucional es un mero documento formal que no guía las decisiones; no es relevante para los actores.	4	4
Percepción como fuente de información	Se mencionan opiniones subjetivas como insumo para la toma de decisiones.	5	8
Problemas de comunicación interna	Los circuitos de comunicación internos no son fluidos.	1	1

Nombre	Descripción	Archivos	Referencias
Relevancia de la figura del inspector	En vez de que sea relevante la figura del director, se resalta una figura externa (inspector) como autoridad.	1	1
Temor al directivo	Hay menciones explícitas sobre el temor que el informante siente al directivo o lo manifiesta a través de otro modo (por ejemplo, asegurándose de que lo que surge en la entrevista no llegue a oídos del director).	1	1
Factores que influyen positivamente en el uso de evidencia	Factores del contexto (individual, institucional, social) que influyen positivamente en el uso de evidencia en los institutos.	17	66
(Autonomía) Realización de proyectos a partir de los reportes	Se realizan proyectos (pedagógicos, institucionales) a partir de los datos informados por los reportes. En consecuencia, se autoperciben con autonomía para tomar decisiones a partir de los datos.	4	6
Capacidad individual	El entrevistado muestra dominio de la capacidad de lectura, análisis y utilización de datos educativos.	6	8
Fuerte liderazgo directivo	Hay evidencia de que el director/a de la institución es un claro líder para el equipo (referencias del resto de los entrevistados sobre su rol en la institución, demostración de capacidad de organización de equipos y de intervención estratégica, comunicación de una visión de la institución desde su perspectiva, etc.).	4	4
Instancias de trabajo en equipo, reflexión y planificación general	En el instituto hay espacios en que los docentes y equipos directivos puedan trabajar conjuntamente, reflexionar sobre las dificultades que van encontrando y puedan planificar nuevas acciones.	8	10
Utilización de múltiples fuentes de información	No sólo en reporte de resultados de evaluaciones del Ministerio de Educación son las fuentes de información en estos casos, sino que también ellos mismos generan información a través de encuestas, entrevistas, observaciones.	10	24

Nombre	Descripción	Archivos	Referencias
Prácticas colaborativas con los resultados de los reportes	Los docentes y directivos colaboran en la lectura y análisis de los reportes, y en la elaboración de iniciativas a partir de ellos.	5	10
Sentido de identidad institucional	Hay indicios de que los entrevistados se sienten identificados con ese instituto. No lo toman como un trabajo más; se sienten como parte de algo más grande.	3	4
Confusión entre los dispositivos	Los entrevistados confunden elementos, objetivos, tiempos, estrategias entre los tres dispositivos de evaluación implementados.	10	13
Crítica a evaluaciones externas	Hay una crítica explícita, muchas veces muy fuerte, a la implementación de evaluaciones externas.	8	15
Demanda de espacios colectivos	La crítica se fundamenta, sobre todo, en la necesidad de pensar evaluaciones en donde haya una mayor participación de la comunidad educativa.	2	2
Importancia de la evaluación contextualizada	La crítica se fundamenta, sobre todo, en una valoración de aquellas evaluaciones que priorizan el contexto por sobre la estandarización.	4	4
Descripción de implementación de evaluaciones	Se describe algún aspecto relacionado con la implementación de evaluaciones.	5	14
Descripción de implementación de <i>Enseñar 2017</i>	Se describe algún aspecto relacionado con la implementación de <i>Enseñar 2017</i> .	4	6
Descripción del proceso de <i>Autoevaluación Institucional 2018</i>	Se describe algún aspecto relacionado con la implementación de <i>Autoevaluación Institucional 2018</i> .	5	8
Descripción del instituto	Se describe algún aspecto de la vida institucional.	16	42
Contexto socioeconómico	Se describe el contexto socioeconómico de los estudiantes y docentes del instituto.	3	8
Descripción de la normativa	Se hace una descripción de la normativa que rige al instituto.	1	1
Historia del IFD	Se relata la historia del instituto.	2	2

Nombre	Descripción	Archivos	Referencias
Nivel del estudiantado	Se hace alusión al nivel educativo de los estudiantes.	1	1
Organizaciones internas	Se hace referencia a los distintos tipos de organizaciones que conforman el instituto.	3	3
Presentación de credenciales o demostración de autoridad	Se hace referencia a los títulos/ credenciales del entrevistado.	2	3
Proceso de toma de decisiones interno	Se mencionan distintos pasos involucrados en el proceso de toma de decisiones institucional.	2	2
Referencia a procesos internos	Se hace alusión a algún proceso interno, como nombramiento de docentes, organización de jornadas, capacitaciones, reformas, etc.	7	10
Reflexión sobre proyecto pedagógico institucional	Se hace alguna reflexión sobre el proyecto pedagógico.	1	2
Proyecto institucional y su proceso de elaboración	Se describe (o no) algún aspecto del proyecto institucional y los pasos que llevan a su elaboración.	20	39
Acuerdos específicos en lugar de proyectos institucionales	Se describen acuerdos (ej. de convivencia) como alternativas a proyectos institucionales integrales.	4	4
Desconocimiento o falta de proyecto institucional	No se conoce el proyecto institucional o se menciona que éste no existe.	2	3
Proceso de elaboración del proyecto institucional	Se describe el proceso de elaboración del proyecto institucional.	7	10
Proyectos de los estudiantes	Se describen proyectos elaborados por los estudiantes.	1	1
Falta de claridad conceptual en materia de evaluación	Se realizan afirmaciones en materia evaluativa que revelan desconocimiento del campo.	6	9
Oposición de estudiantes a evaluaciones	Se mencionan momentos o modos en que los estudiantes se opusieron a algunas de las evaluaciones.	8	9

Nombre	Descripción	Archivos	Referencias
Oposición de estudiantes a <i>Autoevaluación Institucional 2018</i>	Se mencionan momentos o modos en que los estudiantes se opusieron a <i>Autoevaluación Institucional 2018</i> .	1	2
Resistencia de estudiantes a <i>Enseñar 2017</i>	Se mencionan momentos o modos en que los estudiantes se opusieron a <i>Enseñar 2017</i> .	7	7
Participación positiva de estudiantes en evaluaciones externas	Se subraya la alta participación de los estudiantes en alguna de las evaluaciones externas.	13	21
Participación en <i>Autoevaluación Institucional 2018</i>	Se subraya la alta participación de los estudiantes en <i>Autoevaluación Institucional 2018</i> .	7	8
Participación en <i>Enseñar 2017</i>	Se subraya la alta participación de los estudiantes en <i>Enseñar 2017</i> .	9	13
Propuestas de alternativas evaluativas	El entrevistado propone instancias de evaluación alternativas a las propuestas por el Ministerio de Educación.	15	27
Confusión o ambivalencia sobre cuál es el mejor modo de evaluar	Se hace un intento por proponer alternativas, pero éste no es claro o es confuso.	3	4
Preferencia de espacios de autoevaluación	Se proponen un mayor espacio a las instancias de autoevaluación.	3	3
Preferencia por evaluaciones sumativas	Se proponen evaluaciones que tengan consecuencias para los evaluados.	1	2
Propuesta de evaluación asociada a capacitación	Se propone que se dicten capacitaciones y se evalúe en función de ellas.	1	1
Propuesta de evaluación de proceso	Se proponen evaluaciones formativas o de proceso.	2	2
Según autoridad	(Las propuestas de evaluaciones se organizan aquí según quién es la autoridad que debería implementarla para el entrevistado)	9	15
Importancia del rol de Nación en la evaluación	Se sostiene que debe ser el Ministerio de Educación nacional quien continúe implementándolas.	3	4

Nombre	Descripción	Archivos	Referencias
Provincia como autoridad legítima de evaluación	Se tiene preferencia por la provincia o la jurisdicción como la autoridad que debe implementar las evaluaciones de los institutos.	7	11
Reacciones frente a <i>Evaluación Integral 2013-2014</i>	Tipos de reacciones de los entrevistados frente a <i>Evaluación Integral 2013-2014</i>	8	16
Negativas	Negativas	1	1
Neutras	Neutras	9	12
Positivas	Positivas	1	3
Reacciones frente a <i>Autoevaluación Institucional 2018</i>	Tipos de reacciones de los entrevistados frente a <i>Autoevaluación Institucional 2018</i>	10	13
Negativas	Negativas	1	3
Neutras	Neutras	9	10
Reacciones frente a <i>Enseñar 2017</i>	Tipos de reacciones de los entrevistados frente a <i>Enseñar 2017</i>	9	22
Negativas	Negativas	4	5
Neutras	Neutras	4	8
Positivas	Positivas	5	9
Satisfacción con sensibilización	El entrevistado se manifiesta conforme con las tareas de sensibilización del Ministerio de Educación para la implementación de las evaluaciones.	6	8