

## La evaluación de la formación docente inicial en Argentina: la experiencia innovadora del dispositivo ENSEÑAR

Ivana Griselda Zacarias \*

**Resumen.** El presente artículo busca presentar, sistematizar y analizar las características más innovadoras del dispositivo Enseñar, implementado por primera vez en Argentina en 2017. Insertándose dentro de lo que podría denominarse “modalidad exploratoria”, Enseñar busca aportar elementos de diagnóstico para contribuir a la mejora de los planes de formación nacionales y jurisdiccionales, y –a través de reportes a cada una de las instituciones participantes- promover la reflexión pedagógica, a través de una evaluación a estudiantes avanzados de docencia. Desde nuestra perspectiva, Enseñar ha tenido tres contribuciones principales: (1) consolidación del consenso al interior de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, funcionarios) en darle mayor transparencia al sistema; (2) relevamiento, a nivel agregado, de información sociodemográfica y académica, así como opiniones, acerca de los futuros docentes en el país; e (3) introducción, a través de la definición de los marcos de referencia, de la discusión pública acerca de la necesidad de estándares para la formación docente inicial.

**Palabras clave:** evaluación docente; ENSEÑAR, Argentina.

### **A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA ARGENTINA: A EXPERIÊNCIA INOVADORA DO DISPOSITIVO ENSEÑAR**

**Resumo.** Este artigo busca apresentar, sistematizar e analisar as características mais inovadoras do dispositivo Enseñar, implementado pela primeira vez em 2017, na Argentina. Inserindo no que poderia ser chamado de “modalidade exploratória”, Enseñar visa proporcionar elementos de diagnóstico para contribuir para a melhoria dos planos de formação nacional e jurisdicional, e – por meio de relatórios para cada uma das instituições participantes - promover a reflexão pedagógica, mediante uma avaliação para alunos de ensino avançado. A partir de nossa perspectiva, Enseñar teve três principais contribuições: (1) a consolidação do consenso no seio da comunidade educativa (alunos, professores, diretores, funcionários) para dar maior transparência ao sistema; (2) o levantamento, em nível agregado, de informação sociodemográfica e acadêmica, bem como de opiniões sobre os futuros professores no país; e (3) a introdução, por meio da definição dos marcos de referência, da discussão pública sobre a necessidade de estabelecer padrões para a formação inicial de professores.

**Palavras-chave:** avaliação docente; ENSEÑAR, Argentina.

\* Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

### **ASSESSING INITIAL TEACHER TRAINING IN ARGENTINA: THE INNOVATIVE EXPERIENCE OF ENSEÑAR**

*Abstract. This article aims at presenting, systematizing and analyzing the most innovative features of Enseñar, the first national assessment program that was implemented in Argentina in 2017 to evaluate initial teacher training. Framed under an exploratory study, Enseñar aims to work on a diagnosis that contributes to the improvement of national and provincial training policies, and –through the delivery of individual reports to each participant institution- to promote a pedagogical reflection, by evaluating students teachers who are about to graduate. From our perspective, Enseñar has had three main contributions: (1) consolidating a consensus (among students, principals, public officers) around the importance of making a more transparent system; (2) collecting, at an aggregate level, sociodemographic and academic information, as well as opinions about future teachers in the country; and (3) introducing, through the definition of a reference framework, of a public discussion about the necessity importance of national standards for initial teacher training.*

*Keywords: teacher assessment; Enseñar; evaluation, Argentina*

## **1. INTRODUCCIÓN**

142

Garantizar la calidad de la educación es uno de los postulados de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, recogido luego por distintas y numerosas resoluciones y normas jurisdiccionales y sancionadas por el Consejo Federal de Educación (CFE)<sup>1</sup>.

Numerosas investigaciones han comprobado que, despejando las variables socioeconómicas, los aprendizajes de los estudiantes están condicionados fuertemente por la calidad de sus docentes (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond y otros, 2005; Barber y otro, 2008), y que el factor docente es la variable, a nivel escuela, que mayor incidencia tiene en el aprendizaje del estudiante (OREALC-UNESCO, 2013), en particular en contextos de alta vulnerabilidad (Sanders y Rivers, 1996). Un estudiante asignado a un buen docente tiene más probabilidades de desarrollarse académica y profesionalmente (Chetty, Friedman y Rockoff, 2014) e incluso llegan a avanzar hasta un nivel y medio más que sus pares asignados a docentes con peor formación (Hanushek y Rivkin, 2010).

De acuerdo a los especialistas (Wright et. al, 1997), la influencia de un docente en estudiantes tiene importantes implicancias para las políticas de evaluación, en particular la evaluación de la docencia.

---

<sup>1</sup> El Consejo Federal de Educación es el órgano que nuclea a los ministerios de educación de las 24 jurisdicciones del país.

En Argentina, la evaluación docente está regulada por la mencionada LEN<sup>2</sup> y por resoluciones del CFE (134/11, 167/12, 188/12). A diferencia de otros países de la región y del mundo, que enfocan sus políticas de evaluación no sólo en el campo de la formación sino también en el ejercicio, en los sucesivos acuerdos del CFE las provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires acordaron comenzar por la evaluación de la formación docente inicial. Esta decisión se alineaba a la opinión de muchos estudiantes de docencia del país<sup>3</sup>.

En este contexto, y para avanzar en el cumplimiento de la ley, en 2011 el Consejo Federal de Educación resolvió implementar estrategias y acciones para “definir los aspectos conceptuales y criterios para una política nacional de evaluación de la formación y las prácticas docentes, de directivos y de supervisores...” (Res. CFE 134/11, Art.8°). A partir de allí, se implementó en 2013 un primer dispositivo de autoevaluación y co-formación del cual participaron estudiantes, docentes y directivos de institutos de formación docente de todo el país (INFD, 2015a).

En 2017, impulsado por la Secretaría de Evaluación Educativa creada en diciembre de 2015, el CFE aprobó la implementación del dispositivo ENSEÑAR, la primera evaluación diagnóstica realizada en el país a estudiantes avanzados de los profesorado de educación primaria y de algunas de las disciplinas del ciclo básico del nivel secundario (Matemática, Lengua y Literatura, Inglés, Geografía, Historia, Física, Química y Biología).

## 2. CARACTERÍSTICAS DEL DISPOSITIVO ENSEÑAR

### 2.1 Modelo evaluativo

ENSEÑAR es fundamentalmente un estudio de carácter *exploratorio*, ya que busca construir y validar metodologías de evaluación que no estaban disponibles con anterioridad. Si bien se habían implementado diferentes estudios e investigaciones nacionales con intención evaluativa (Fleitas y otros, 2015a; 2015b), la implementación de una evaluación común a todo el territorio nacional, con resultados comparables, es nueva.

---

<sup>2</sup> El artículo 36° de la LEN establece que el Ministerio de Educación en acuerdo con el CFE establecerá las políticas y los criterios de evaluación relativos a los institutos de educación superior dependientes de las provincias y de CABA.

<sup>3</sup> En 2010, un estudio sobre expectativas y valoraciones docentes realizado por el IIPE-Buenos Aires, encargado por el Ministerio de Educación, reveló que casi el 70% de los docentes acordaba con evaluar la formación docente (IIPE-UNESCO, 2010).

Según Dankhe (1986), un estudio exploratorio permite familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos y obtener información para llevar a cabo un estudio más completo; permite establecer prioridades, definir hipótesis o postulados verificables. Los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, sino que dan la pauta para definir nuevos estudios *a posteriori*.

En el caso de ENSEÑAR, se define como *exploratorio* puesto que constituye la primera experiencia de aplicación de un instrumento estandarizado que indaga en el manejo de capacidades específicas de estudiantes que cursan la carrera de formación docente en todo el territorio argentino. Como hemos visto, las experiencias previas se concentraron en procesos de auto-reflexión en las instituciones, estudios por parte de expertos de distintos aspectos de las carreras<sup>4</sup> y evaluación curricular.

En cuanto al tipo de uso que se aspira a darle al instrumento, ENSEÑAR se presenta como una *evaluación formativa*, ya que busca retroalimentar a los actores para orientar futuras decisiones, en vez de sancionar o seleccionar a los estudiantes de acuerdo a los logros que alcanzaron (Scriven, 1967). Mucho se ha discutido sobre este tema, pero es importante señalar que en tanto el Ministerio de Educación producirá informes de resultados para el conjunto de la sociedad, para cada jurisdicción y para cada instituto (y, en estos dos últimos casos, sin hacerlos públicos al resto de la sociedad) el propósito del instrumento no sólo es producir un diagnóstico, sino promover la reflexión y mejores prácticas y políticas en todos los niveles: en consecuencia, tiene un sentido formativo.

La utilidad de las evaluaciones formativas ha sido señalada extensivamente en la literatura sobre educación. Para Perrenoud (2008) una evaluación formativa se presenta como una estrategia pedagógica para luchar contra el fracaso y la desigualdad social. En especial, es la retroalimentación (la devolución a los actores de los resultados de la evaluación) una de las herramientas de cambio más poderosas de la evaluación formativa (William,

<sup>4</sup> Los estudios nacionales que publicó el INFoD incluyen: “La formación en alfabetización inicial de futuros docentes” (Marta Zamero, 2009); “La enseñanza de la matemática en la formación docente para la escuela primaria” (Patricia Sadosky, 2009); “Estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y perspectivas” (Emilio Tenti Fanfani, 2011); “La formación de carreras de profesorado de Matemática” (Carmen Sessa, 2011); “Estado de situación de la investigación en los institutos de formación docente” (Juan Carlos Serra, 2011); “Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de las/os profesores de escuela secundaria en Argentina” (Flavia Terigi, 2011); “Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman profesores de enseñanza media” (Paula Carlino, 2013). Se trata en su mayoría de análisis de testimonios de los estudiantes sobre su experiencia en el profesorado y el análisis de las condiciones materiales de aprendizaje. Ver: <http://portales.educacion.gov.ar/infod/estudios-nacionales/>

2009). La forma de presentación de los resultados (más o menos cercana a quienes deban hacer uso de ellos) y la utilidad que le den las instituciones formadoras y las autoridades gubernamentales serán un insumo clave para analizar la efectividad de la política de evaluación.

## 2.2 Marco referencial

Los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res.24/07) constituyen el referente elegido por el Ministerio de Educación para este modelo evaluativo, al considerarse éstos primer nivel de concreción del currículo (que luego se concretiza a nivel jurisdiccional e institucional). A pesar de su carácter amplio y general (abarca todas las modalidades y niveles de formación docente inicial), el documento ha sido utilizado para definir algunas capacidades comunes que de acuerdo a lo consensuado por las jurisdicciones deben manejar todos los docentes en el país, independientemente de la jurisdicción, disciplina o población a la que enseñe.

Ciertamente, esta decisión parte de la premisa de que es posible disociar la enseñanza de su objeto de conocimiento, discusión que entre los especialistas está lejos de ser saldada (Camilioni y otros, 2007).

Un relevamiento de los dispositivos de evaluación a estudiantes avanzados y/o egresados de carreras docentes en otros países de la región muestra que no solamente en Argentina existe esta presunción y que se evalúan también lo que se considera son un mínimo de capacidades comunes.

El modelo de evaluación docente de Ecuador, por ejemplo, incluye saberes disciplinares, pero también un constructo que denominan “gestión del aprendizaje” y que refiere a la capacidad del docente para “diseñar estrategias que permitan desarrollar el proceso de aprendizaje en el aula. Implica la capacidad de planificar, gestionar la enseñanza y evaluar los aprendizajes”<sup>5</sup>.

En Colombia, las ECDF (evaluaciones de carácter formativo)<sup>6</sup> o en Chile, las pruebas *Docente Más*<sup>7</sup>, incluyen una gran variedad de instrumentos y modalidades que permiten al docente o futuro docente desplegar sus conocimientos más allá de la enseñanza de una disciplina, y permiten al evaluador (un colega o directivo, por ejemplo) tener también en cuenta otras cuestiones (se incluye el conocimiento del contexto social y cultural donde le toca dar

<sup>5</sup> <http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/que-se-evalua-ser-maestro/>.

<sup>6</sup> <http://www.icfes.gov.co/descripcionPreliminarNiveles/index.html#/page/1>.

<sup>7</sup> <https://www.docentemas.cl/pages/conozca-la-evaluacion/instrumentos-de-evaluacion.php>.

clases, la resolución de conflictos en el aula, la inclusión de las familias en el aprendizaje de los estudiantes, el uso variado de recursos didácticos, la articulación de la propuesta con el proyecto de la escuela y con el marco curricular, la reflexión sobre la propia práctica, entre otras cuestiones).

### 2.3 Descripción del instrumento

De acuerdo al Documento Marco de Enseñar (Ministerio de Educación, 2017), el instrumento tiene tres secciones:

- a) *Evaluación de Criterio Pedagógico*. En esta sección, se evalúa un constructo que agrupa tres capacidades claves para el desempeño de la labor docente (planificación de la enseñanza, implementación de estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes). Una primera parte incorporó 24 ítems de respuesta múltiple y una segunda parte consistía en el análisis de una situación escolar, a partir de lo cual el evaluado debía responder tres consignas, relacionadas directamente con las tres capacidades evaluadas.
- b) *Evaluación de Comunicación Escrita*. Aquí, se evalúan fundamentalmente dos capacidades cognitivas: la de comprender textos argumentativos y la de producir textos escritos. La consigna de escritura se relacionaba con el texto que habían tenido que leer para responder a la parte de comprensión lectora.
- c) *Relevamiento de datos complementarios*. Se trata de ítems predominantemente cerrados sobre variables sociodemográficas, institucionales y académicas, y opiniones sobre aspectos relevantes de la trayectoria.

146

### 2.4 Modelo de recolección de información

En una etapa inicial, se aplicó únicamente una evaluación en papel, en donde el estudiante respondía a las consignas cognitivas (Comunicación Escrita) y también informaba sobre sus potenciales actitudes y conductas (Criterio Pedagógico).

Este modelo de recolección de información es utilizado ampliamente en el mundo, por sus ventajas en términos de costo y eficiencia (Murillo, 2006), aunque es sabido también que implican una serie de supuestos que no se cumplen en la totalidad de los casos (McDonald, 2008). En consecuencia, los especialistas suelen sugerir complementar este tipo de estudios con entrevistas personales, hetero- o co-evaluaciones, evaluaciones por parte de

superiores, revisión de portfolios, entre otras opciones. Otros países (incluso en la región), con un mayor bagaje histórico en el campo de la evaluación educativa, incorporan un gran abanico de instrumentos al momento de evaluar algún aspecto de la docencia (ver, por ejemplo, los mencionados casos de Colombia, Chile y Ecuador, que incluyen evaluación por parte de directivos, de las familias, de otros colegas, incluso la autoevaluación. Asimismo, los docentes pueden grabar videos y también se analizan sus portfolios).

### 3. APORTES DEL DISPOSITIVO ENSEÑAR

A nuestro criterio, la puesta en marcha del dispositivo Enseñar contribuyó a:

1. Consolidar el consenso al interior de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, funcionarios) en torno a la necesidad de darle mayor transparencia al sistema formador. La base de un acuerdo político amplio significó la posibilidad de implementar la evaluación en todo el país, como nunca antes en la historia se había hecho<sup>8</sup>. Las veinticuatro jurisdicciones firmaron las resoluciones del CFE que dieron origen a la iniciativa y que luego organizaron la compleja logística territorial<sup>9</sup>.
2. Relevar, a nivel agregado, información sociodemográfica y académica, así como opiniones, acerca de los futuros docentes en el país. Si bien en otros países del mundo (incluso de la región, como se ha visto) el relevamiento de este tipo de información data de hace mucho tiempo, en Argentina se trata de una práctica novedosa. Hasta el momento, no se contaba con un análisis nacional (mucho menos, por carrera o por jurisdicción) que permitiera conocer las fortalezas y debilidades del sistema formador, y que brindara información para tomar mejores decisiones de política educativa. Esto se logrará no solo por las evaluaciones de conocimientos y capacidades a los estudiantes, sino también por el extenso cuestionario complementario, que permitirá conocer las condiciones en las cuales se desarrollan los aprendizajes de los futuros docentes del país, algo que es

<sup>8</sup> A la fecha, los resultados no están publicados, así como tampoco lo están las tasas de participación provinciales.

<sup>9</sup> Para comprender la organización de la implementación del dispositivo en el territorio, ver la resolución 324/17 del CFE. En ella se dispone un interesante esquema en el cual un cuerpo de “observadores” de todas las jurisdicciones supervisarían la implementación de la evaluación en una jurisdicción distinta a la de origen, reforzando de este modo el carácter federal del dispositivo.

fundamental para entender cabalmente los resultados de las evaluaciones (De la Orden Hoz y Jornet, 2011) y tomar cursos de acción ajustados a los diferentes contextos. Tradicionalmente, se ha cuestionado la opacidad y fraccionamiento del sistema de formación docente argentino (Davini 2005, Veleda y Mezzadra, 2014) y, en términos más generales, la calidad de sus estadísticas y de las políticas de evaluación. La creación, en diciembre de 2015, de la Secretaría de Evaluación es elocuente respecto de la jerarquización de la evaluación educativa en el país.

3. Introducir, a través de la definición de los marcos de referencia, la discusión pública acerca de la necesidad de estándares para la formación docente inicial. Muchas tensiones conviven cuando se habla de formulación de estándares para las carreras docentes, ya que entran en cuestión el debate por la autonomía universitaria (cuando los profesorado son dictados en una universidad) y el principio de federalismo, que en materia educativa es crítico (en este caso en particular, al concentrar las jurisdicciones los institutos de formación docente). La comparación a nivel regional nos muestra que otros países han avanzado en la definición de currículums comunes para las disciplinas, lo que permite implementar evaluaciones nacional más justas y relevantes, y adecuadas al contexto de cada estudiante. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) ha venido trabajando, junto con las autoridades de educación superior de las jurisdicciones, en la definición de un marco referencial común, que –si bien respetando los niveles de concreción curricular que se dan con los diseños curriculares provinciales y, luego, con los proyectos institucionales de cada instituto formador– establezca parámetros comunes más específicos que aquellos previstos por los LCFDI, acordados en 2007<sup>10</sup>. Fijar objetivos de aprendizaje concretos permite no sólo mejorar la calidad de las discusiones y de los instrumentos de evaluación a futuro, sino fundamentalmente los diseños curriculares y proyectos institucionales, y orientar las prácticas de un modo más fructífero.

#### 4. DISCUSIÓN: DESAFÍOS EN EVALUACIÓN

Las innovaciones introducidas por ENSEÑAR no deben soslayar la gran cantidad de desafíos que, en materia de evaluación docente, quedan pendientes en el país.

<sup>10</sup> Esto se encuentra en etapa de discusión.

En primer lugar, avanzar sobre la evaluación disciplinar. Una evaluación acerca, por ejemplo, qué sabe un futuro docente sobre no sólo Matemática sino también sobre cómo se enseña Matemática es fundamental. Pero no sólo se trata de Matemáticas. Las evaluaciones de aprendizajes en primaria y secundaria (las pruebas Aprender, a nivel nacional, o las ERCE o PISA, a nivel internacional) muestran los problemas concretos que tienen los niños y jóvenes en cada una de las áreas del conocimiento.

En segundo lugar, es necesario contar con un diagnóstico sobre lo que se denomina “habilidades socioemocionales” de los futuros docentes (tomando como base la propuesta del 2012 del National Research Council, podemos hablar de competencias en los dominios interpersonal e intrapersonal). Más se sabe y se ha consensuado sobre la importancia del desarrollo de estas habilidades en la escuela no sólo como medio para mejorar el rendimiento académico o incrementar las oportunidades laborales a futuro, sino también como un fin en sí mismas. Para desarrollar esas habilidades en los estudiantes, quienes luego se desempeñen como docentes no sólo deben saber cómo hacerlo, sino que también deben desarrollarlas esos mismos. En ambientes desafiantes como los actuales, docentes necesitan saber cómo manejar el estrés o cómo empatizar con un estudiante que es de socialmente o culturalmente distinto a él o ella. Saber cómo regular su propio aprendizaje también debe ser parte de la formación docente. Para saber si esto se enseña hoy en los institutos es fundamental relevarlo.

149

Por último, es importante recordar que en 2017 se evaluaron algunos profesorados de educación secundaria y los profesorados de educación primaria. Quedan profesorados aún no alcanzados por las políticas de evaluación (en particular, los profesorados de nivel inicial, en un momento en que las investigaciones convergen acerca de su rol clave en el futuro de una persona y de una sociedad).

No es menor resaltar la importancia de monitorear el uso que se hagan de los resultados de la evaluación, tanto a nivel gubernamental como por parte de las instituciones formadoras. Según Ramaprasad (1983), el rasgo distintivo de la retroalimentación es que la información generada dentro de un sistema debe tener algún efecto sobre éste. En consecuencia, se espera que, a partir de los resultados de Enseñar, los actores del sistema en el nivel en el que se desempeñan tomen decisiones con un mayor grado de información.

En conjunto, se ha dado un paso importante con la implementación de la evaluación Enseñar. Sin embargo, es necesario continuar fortaleciendo las políticas de evaluación en un país con poca tradición en la materia. Serán necesarias futuras investigaciones para analizar el impacto de la evaluación:

específicamente, cómo han sido utilizados los resultados por los institutos y qué decisiones de política de formación a nivel nacional y jurisdiccional se han tomado a partir de ellos.

## REFERENCIAS

- Barber, M. y M. Mourshed. (2008). "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". DC: PREAL.
- Boyd, D.; Grossman, P. L.; Lankford, H.; Loeb, S. y Wyckoff, J. (2009). "Teacher preparation and student achievement, en *Education Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.
- Bruns, B. y Luque, J. (2015). *Profesores excelentes*. DC: Banco Mundial.
- Camilioni, A.; Freney, S.; Cols, E. y Basabe, L. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Chetty, R., Friedman, J.N. y Rokoff, J.E (2014). Measuring the impacts of teachers II: teachers value-added and student outcomes in adulthood", NBER Working Paper No. 19424. Accedido el día 28 de febrero de 2018 en: <http://www.nber.org/papers/w19424.pdf>.
- Dankhe, GL (1986). "Investigación y Comunicación". En C. Fernández Collado y G.L. Dankhe (eds), *La comunicación humana: ciencia social*. México: Mc Graw Hill.
- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher Quality and Student Achievement. A review of state policy evidence", en *Education policy analysis archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L.; Holtzman, Deborah J. ; Gatlin, Su Jin and Vasquez Heilig, Julian (2005). "Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness", en *Education Policy Analysis Archives*, 13 (42), pp. 1-51.
- Darling-Hammond, L. y Wentworth, L. (2010). *Benchmarking learning systems: student performance assessment in international context*. Stanford, CA: Stanford University Press/ Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L. (2012) "The right start. Creating a strong foundation for the teacher career", en *Phi Delta Kappan*, 93(3), pp. 8-13.
- Davini, M. Cristina (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. Cristina (2005). "Estudio de la calidad y cantidad de oferta de formación docente, investigación y capacitación en Argentina. Informe final". Ministerio de Educación de la Nación. Accedido el 28 de febrero de 2018 en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini%20Informe%20final%202005.pdf?sequence=1>.
- Fleitas, Dolores et. al (2015a). "Evaluación integral de la formación docente. Memoria técnica". Ministerio de Educación de la Nación. Accedido el 14 de enero de 2018 en: [https://cedoc.infod.edu.ar/upload/Ev\\_estudiantes\\_Memoria\\_tecnica\\_sept2015\\_1.pdf](https://cedoc.infod.edu.ar/upload/Ev_estudiantes_Memoria_tecnica_sept2015_1.pdf)
- Fleitas, Dolores y otros (2015b). "Evaluación de estudiantes de los profesorados de educación inicial y educación primaria. Marco político y pedagógico (2013-2015)". Ministerio de Educación de la Nación.

- Hanushek, E y Rivkin, S. (2010). "Generalizations about using value-added measures of teacher quality", en *American Economic Review*, 100 (2), pp. 267-271.
- IIFE-UNESCO (2010). "Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas". Coord: Emilio Tenti Fanfani. Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2015a). "Evaluación de Estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria 2013-2015. Marco político y pedagógico". Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional.
- Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: INEE.
- McDonald, J. (2008). "Measuring Personality Constructs: The Advantages and Disadvantages of Self-Reports, Informant Reports and Behavioral Assessments", en *Enquire* 1 (1), 75-94.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento Marco de Enseñar. Consultado el 28 de febrero de 2018 en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento-marco-enseñar2017.pdf>
- Mezzadra, F. y C. Veleda. (2014). *Apostar a la docencia*. Buenos Aires: CIPPEC/UNICEF.
- National Research Council (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st Century*. Committee on defining deeper learning and 21st century skills, J.W. Pellegrino & M.L. Hilton, Eds. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue/ Alternativa Pedagógica Didáctica.
- Ramaprasad, A. (1983). "On the definition of feedback", en *Behavioural Science*, 28(1).
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). "Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement." Research Progress Report. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Scriven, M. (1967). "The Methodology of Evaluation". En R.W.Tyler, R.M. Gagne y M.Scriven (eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Vaillant, D. (2013). "Formación inicial del profesorado en América Latina. Dilemas centrales y perspectivas", en *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 185-206.
- Wiliam, D. (2009). "Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa", en *Archivos de Ciencias de la Educación*, (3) 3, pp. 15-44.
- Wright, S. P., S. Horn y W. Sanders. (1997). "Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation", en *Journal of Personnel Evaluation in Education*, (11), pp. 57-67.

