

---

## **AVALIAÇÃO DOCENTE NA ARGENTINA (2015-2019): O PROGRAMA "ENSEÑAR" E A HIERARQUIZAÇÃO DA CULTURA DO DESEMPENHO**

---

TEACHER EVALUATION IN ARGENTINA (2015-2019): THE "ENSEÑAR" PROGRAMME AND THE HIERARCHISATION OF THE CULTURE OF PERFORMANCE

---

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA (2015-2019): EL PROGRAMA "ENSEÑAR" Y LA JERARQUIZACIÓN DE LA CULTURA DEL RENDIMIENTO

---

*Lucrecia Rodrigo<sup>1</sup>, Inés Rodríguez Moyano<sup>2</sup>*

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar as orientações das políticas de formação de professores, voltadas para a avaliação, que ganharam impulso na Argentina e que estão enquadradas nos recentes processos de restauração conservadora (2015-2019). Começamos por reconhecer a influência da tendência internacional e regional que situa essas experiências como instâncias de regulação do trabalho pedagógico. Em particular, investigamos o programa "Enseñar", uma iniciativa destinada a avaliar o desempenho de estudantes argentinos que estavam na fase final de sua formação de professores. O artigo enfoca os fundamentos e os propósitos do programa, bem como o histórico e as condições legais que possibilitaram a implementação da avaliação de professores com base no modelo de responsabilidade na Argentina. Conclui com alguns dos aspectos legais e políticos que definiram a viabilidade e o escopo desse programa na Argentina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação dos professores. Qualidade. Programa "Enseñar". Argentina

### **ABSTRACT**

This article aims to analyse the orientations of teacher training policies, aimed at evaluation, which have gained momentum in Argentina and which are framed within the recent processes of conservative restoration (2015-2019). We start by recognising the influence of the international and regional trend that situates these experiences as instances of regulation of pedagogical work. In particular, we investigate the "Enseñar" programme, an initiative aimed at evaluating the performance of Argentinean students who were in the final stage of their teacher training. The article focuses on the foundations and purposes of the programme, as well as the background and legal conditions that made possible the implementation of teacher evaluation based on the accountability model in Argentina. It concludes with some of the legal and political aspects that defined the viability and scope of this programme in Argentina.

**KEYWORDS:** Teacher evaluation. Quality. "Enseñar" Programme. Argentina.

---

<sup>1</sup> Doctora en Sociología de la Educación - Universidad Complutense de Madrid - España. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Instituto de Educación, Justicia y Trabajo de la Universidad Nacional del Oeste - Argentina. Profesora - Universidad Nacional de la Patagonia Austral y de la Universidad Nacional de Río Negro - Argentina. **E-mail:** [lucrecia.rodriigo@gmail.com](mailto:lucrecia.rodriigo@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Profesora de Sociología de la Educación e Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. **E-mail:** [inesrmoyano@gmail.com](mailto:inesrmoyano@gmail.com)

**Submetido em:** 1/11/2022- **Aceito em:** 19/08/2023- **Publicado em:** 11/10/2023

## RESUMEN

El artículo se propone analizar las orientaciones de las políticas de formación docente, destinadas a la evaluación, que tomaron impulso en la Argentina y que se enmarcan dentro de los recientes procesos de restauración conservadora (2015-2019). Se parte de reconocer la injerencia de la tendencia internacional y regional que sitúa a estas experiencias como instancias de regulación del trabajo pedagógico. En particular, se indaga sobre el programa “Enseñar”, iniciativa orientada a evaluar el desempeño de los estudiantes argentinos que se encontraban en el tramo final de su formación como docentes. A partir de un estudio de tipo documental, basado en el análisis de la normativa y documentos oficiales, el artículo se focaliza en los fundamentos y propósitos, así como en los antecedentes y condiciones legales que posibilitaron en el país la implementación de la evaluación docente basada en el modelo de rendición de cuentas. Se finaliza planteando algunos aspectos legales y políticos que definieron la viabilidad y el alcance de este programa en Argentina.

**PALABRAS-CLAVE:** Evaluación docente. Calidad. Programa “Enseñar”. Argentina.

\*\*\*

## 1 INTRODUCCIÓN

Los programas educativos de evaluación del desempeño se han convertido en uno de los ejes centrales de las agendas gubernamentales en los escenarios latinoamericanos recientes. Estas políticas, basadas en el modelo de rendición de cuentas o *accountability* de carácter gerencial y centrado en los resultados (Verger y Parcerisa, 2018), han tomado impulso a nivel mundial desde hace más de tres décadas y se han tornado recurrentes en los programas reformistas orientados a mejorar la eficiencia y la calidad educativa en una amplia variedad de países (FALABELLA, 2015; VERGER; PARCERISA, 2018).

A nivel mundial, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, puso en primer plano la preocupación por la calidad en términos de la formación de los estudiantes y de las propuestas de enseñanza (CEPAL, 2020). Entre sus principales objetivos, plantea la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (ONU, 2020). Este propósito, llevó a que los países revisaran el funcionamiento de sus sistemas educativos y, en consecuencia, de sus instrumentos de evaluación para rendir cuentas a la ciudadanía sobre el cumplimiento de los objetivos y obligaciones de las escuelas y de sus actores. En este marco, se promovió la aplicación de las tradicionales pruebas de desempeño para estudiantes y docentes, al tiempo que se impulsaron planes de evaluación diversificados que buscaban contemplar procesos, ambientes y prácticas pedagógicas. Estas políticas incluyeron diversas acciones orientadas a ampliar el alcance de la evaluación en las pruebas de rendimiento (se puso énfasis, por ejemplo, en las competencias socioemocionales, digitales, financieras, etc.), a la generación de informes de autoevaluación por parte de los equipos escolares y de inspección, el fomento en el uso de indicadores de proceso y la construcción de encuestas de satisfacción dirigidas tanto a los alumnos como a sus familias (MAROY; VOISIN, 2015; OZGA, 2014). Dentro de estos sistemas "integrales" de evaluación, cobraron fuerza las propuestas dirigidas a examinar la

formación inicial de los docentes, la construcción de perfiles de "buenos profesores" y la identificación de las llamadas "mejores prácticas" como medios para garantizar buenos resultados de aprendizaje. Comprendiendo a la política pública como ámbito y herramienta de vinculación del Estado con la sociedad, y como conjunto de toma de posición y líneas de acción del gobierno para alcanzar los fines planteados por el poder político (THWAITES REY, 2005), estas medidas comenzaron a tener un rol activo en los procesos de dominación simbólica (BOURDIEU, 1996). Es decir, aquellos procesos donde el Estado construye e impone sentidos sobre las prácticas educativas y los instrumentos legítimos para valorarlas.

Una de las agencias que mayor impulso ha dado a estas medidas es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que, a través de una serie de estudios orientados a comprobar y valorar el nivel de competencias de alumnos y profesores, ha contribuido a la expansión y aceptación de estas experiencias de evaluación a nivel mundial. De hecho, los bajos resultados alcanzados por los jóvenes latinoamericanos en las pruebas PISA<sup>3</sup> y la desconfianza generalizada hacia el trabajo pedagógico en cuanto a los aprendizajes adquiridos han sido utilizados como argumentos para legitimar propuestas de evaluación docente con el fin de contribuir al desarrollo de la economía global (SORENSEN; ROBERTSON, 2018; FELDFEBER, 2020). Medidas de este tipo también han sido recurrentes en organizaciones como el Banco Mundial, agencia que desde hace varias décadas promueve la evaluación continua de los profesores como estrategia para mejorar la calidad y eficiencia de la educación. En el marco de esta propuesta, mejorar la calidad implica prestar especial atención a los procesos de reclutamiento para atraer a "los más talentosos" a la profesión, aumentando la selectividad de los programas de formación y modificando la estructura de incentivos salariales. Incluso, como parte de las acciones para validar la calidad del trabajo docente, se sugiere el desarrollo de evaluaciones como insumo para las decisiones de promoción. De esta manera, el organismo propone que los ascensos y la remuneración por competencias se vinculen directamente con aquellas pruebas de desempeño que den cuenta del dominio de las asignaturas y los conocimientos pedagógicos (BANCO MUNDIAL, 2014). En países como Argentina, este mecanismo modificaría el régimen de la carrera docente al dejar de lado el criterio de la antigüedad.

La lógica que enmarca estas tendencias se vincula con lo que la literatura especializada ha definido como Nueva Gestión Pública, aludiendo al programa de reforma de la administración basado en criterios gerenciales, producido y difundido por redes transnacionales de expertos, *policy-makers*, organismos internacionales, *think tanks*,

---

<sup>3</sup> El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) es una evaluación perteneciente a la OCDE dirigida a estudiantes de 15 años que se encuentren cursando el nivel secundario. El operativo se realiza cada 3 años desde el 2000, y evalúa aprendizajes en las áreas de Ciencia, Lectura y Matemática.

fundaciones y grupos de consultoría (NORMAND; VERGER, 2015). En el campo escolar, este programa engloba una serie de medidas y dispositivos destinados a transformar las estructuras institucionales y los comportamientos de los actores bajo la lógica de la gobernanza neoliberal, centrada en el rendimiento de las escuelas y sus actores, y en relaciones profesionales auditables y performativas (BALL, 2003). En este contexto, las políticas de rendición de cuentas se convierten en una herramienta fundamental de la administración pública para controlar las prioridades y el desempeño de los servicios educativos. Se trata de un enfoque centrado en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, a través de instrumentos de evaluación estandarizados, para la generación de datos (HAMILTON; STECHER; KLEIN, 2002). Así, mediante una evaluación externa (y la distribución de incentivos en función de los resultados obtenidos), el Estado puede definir los objetivos y los resultados que se esperan de las escuelas y, a su vez, controlar el trabajo y el comportamiento de los profesores.

Ahora bien, pese a la circulación y generalización de las propuestas y las recomendaciones sobre la evaluación, que han contribuido a la consolidación de sistemas de medición de la calidad desde una perspectiva tecnocrática, es preciso atender a las reformulaciones y traducciones que adoptan en contextos nacionales y locales vinculadas a factores históricos, político-administrativos y culturales, así como el resultado de la compleja interacción entre fuerzas globales y locales (PECK; THEODORE, 2010). La literatura señala que parte de las divergencias entre los sistemas gubernamentales de evaluación de los países se expresan en el tipo de institucionalidad adquirida, en la diversidad de instrumentos de seguimiento de los aprendizajes (pruebas sumativas, formativas, curriculares, etc.), en las áreas examinadas (lengua, matemática, ciencias, destrezas socioemocionales, digitales, financieras, etc.) y en la frecuencia de aplicación de los instrumentos de evaluación (anual, bianual, trimestral, etc.), entre otras cuestiones.

En Argentina, durante el período 2015-2019, estas propuestas tomaron impulso en el marco del gobierno de la Alianza Cambiemos<sup>4</sup> que promovió una política educativa nacional alineada con las recomendaciones de organismos como la OCDE y el Banco Mundial (RODRÍGUEZ MOYANO; RODRIGO, 2022). En este escenario, la calidad de la educación se asocia con el nivel de competencias adquiridas por los estudiantes a través de pruebas de rendimiento. Estos mecanismos se tornaron privilegiados para generar información "objetiva", "transparente" y "comparable" en la gestión de las reformas. De hecho, estos datos fueron considerados cruciales para modificar el rumbo de la educación a través de la reorientación de los comportamientos, acciones y estrategias de los actores. Cabe mencionar

---

<sup>4</sup> El gobierno de la Alianza Cambiemos, una coalición política nacional, ganó las elecciones presidenciales en diciembre de 2015. Mauricio Macri fue elegido entonces presidente del país.

que la información obtenida por las pruebas nacionales fue utilizada por el gobierno de turno para resaltar no solo la idea de una crisis de aprendizaje, sino también en la formación docente.<sup>5</sup> Asimismo, estas valoraciones fueron reforzadas por los resultados de los alumnos en los programas internacionales de evaluación (como las pruebas PISA y los estudios que promueve el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO) y sirvieron como argumentos para sostener la consigna de "fraude educativo" legada por las políticas públicas de inclusión aplicadas por los gobiernos progresistas del período anterior (FELDFEBER, 2020).<sup>6</sup> En este escenario, la evaluación docente se convirtió en uno de los temas clave de la política educativa durante la gestión del gobierno de la Alianza Cambiemos.

El propósito de este artículo es analizar las experiencias de evaluación docente desplegadas en Argentina, durante los recientes procesos de restauración conservadora, como expresiones de la tendencia internacional y regional que sitúa a estas medidas como mecanismos de regulación del trabajo pedagógico (BARROSO, 2005; MAROY, 2006; RAMOS-ZINCKE, 2018; BALL, 2021). En particular, se analiza el programa "Enseñar", en tanto ejemplo paradigmático de las medidas adoptadas. Esta iniciativa tenía como objetivo examinar las competencias de los estudiantes que estaban por terminar su formación docente por medio de una prueba de desempeño. Tomando una estrategia metodológica de tipo documental (KORNBLIT, 2004), se analiza la normativa y los documentos oficiales focalizando en los fundamentos y propósitos, así como en los antecedentes y condiciones normativas que posibilitaron la aplicación de la evaluación docente basada en el modelo de rendición de cuentas. El análisis considera algunos de los aspectos legales y políticos que definieron la viabilidad y el alcance del programa "Enseñar" en Argentina, así como los límites que plantean este tipo de instrumentos de evaluación para la construcción de conocimiento consistente. Finalmente, los hallazgos obtenidos se inscriben en la discusión acerca de las particularidades que asumen las políticas de *accountability* en los contextos locales, en la medida en que las formas de regulación que se vehiculizan no siempre logran instalarse con fuerza en los

---

<sup>5</sup> Los ONE forman parte de la política de educación nacional desde 1993. A partir de ese año, el Ministerio de Educación de la Nación comenzó a implementar relevamientos de carácter nacional y estandarizado, con el objetivo de conocer los logros de aprendizaje de los estudiantes de nivel primario y secundario en las áreas básicas de conocimiento escolares (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), así como brindar información de contexto de los estudiantes, directivos y docentes. Desde 2016, el operativo nacional pasó a denominarse "Aprender".

<sup>6</sup> Nos referimos al gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y a las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011/2011-2015).

sistemas educativos nacionales debido a la ausencia de incentivos materiales o simbólicos vinculados a los resultados alcanzados en las pruebas de desempeño (VERGER *et al.*, 2012).

## **2 ANTECEDENTES Y CONDICIONES NORMATIVAS DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

En Argentina, la actual Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN), sancionada en 2006, establece la evaluación del sistema educativo como una de las funciones del Estado nacional en concurrencia con las jurisdicciones bajo el fin de garantizar el derecho a la educación de calidad. Se sostiene así, que el Ministerio de Educación de la Nación es el principal responsable de desarrollar e implementar una política de información y evaluación continua y periódica del sistema de enseñanza para la toma de decisiones tendientes a la mejora escolar. Para tal fin, se define que los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de los docentes son, entre otros, objeto de información y evaluación. Bajo este marco legal, la autoridad nacional de gobierno, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE)<sup>7</sup>, es la encargada de la evaluación de la formación docente, es decir, establece las políticas y los criterios de evaluación relativos a los institutos de educación superior dependientes de las administraciones subnacionales. Al respecto, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) es el responsable de aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, así como en lo que respecta a la coordinación, seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación inicial y continua.<sup>8</sup>

Cabe señalar que, desde 2011, el CFE ha acordado una serie de acciones<sup>9</sup> destinadas a la definición de los aspectos conceptuales y de los criterios para una política nacional de evaluación de la formación y de las prácticas docentes, de directivos y de supervisores que resultan centrales como antecedentes de las medidas adoptadas en la gestión política analizada en este artículo. En estas propuestas, se subraya la necesidad de examinar los diseños curriculares y de construir acuerdos para desarrollar una evaluación integral que permita identificar capacidades y saberes para el efectivo ejercicio de la docencia en los

---

<sup>7</sup> El Consejo Federal de Educación es un espacio de concertación de la política de información y evaluación, donde las jurisdicciones participan en su desarrollo e implementación.

<sup>8</sup> En Argentina, el sistema educativo nacional contiene un sistema formador integrado por 1.396 Institutos de Formación Docente distribuidos en las 24 jurisdicciones de las que dependen. De este universo, 942 institutos tienen los profesorado de Educación Primaria y Secundaria, cuyos estudiantes avanzados constituyeron la población meta del programa “Enseñar”.

<sup>9</sup> Resolución del CFE 134/11.

estudiantes en formación, así como monitorear el desarrollo curricular y las condiciones institucionales. Posteriormente, el mismo Consejo aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016<sup>10</sup> que propuso como línea de intervención la “evaluación Integral de la formación docente” orientada a consolidar un sistema de monitoreo y evaluación de las políticas del sistema formador, de sus instituciones, carreras y actores (MEN, 2012). Para tal fin, la evaluación docente se implementa en tres dimensiones: evaluación de las políticas (nivel nacional y jurisdiccional), evaluación institucional (condiciones institucionales y desarrollo curricular) y evaluación de los actores (profesores y estudiantes). Bajo este marco legal, en 2013, se inició una primera etapa de monitoreo de los estudiantes de la formación docente que comprendió dos grandes acciones. Por un lado, aquellas destinadas a generar mecanismos orientados a desarrollar procesos de autoevaluación institucional y a promover la construcción de consensos entre distintos actores del sistema (INFoD, 2015 y 2015a).<sup>11</sup> Por otra parte, se diseñaron una serie de instrumentos para examinar la implementación de los diseños curriculares. Se avanzó, de este modo, en la evaluación de los profesorados de nivel inicial, primario y de educación física, especial y artística, cuyos resultados retroalimentaron la reformulación de los diseños curriculares jurisdiccionales (SEE, 2017).

Si bien estas experiencias continuaron durante la gestión de la Alianza Cambiemos, la evidencia generada y la sistematización de la información disponible fue considerada insuficiente. Debido a la amplitud de sus objetivos y a la metodología propuesta se sostuvo que estas acciones operaron en contra de una visión de conjunto sobre los aprendizajes y las capacidades de los estudiantes (SEE, 2017). En el marco de un proceso de renovación e impulso de la cultura de la evaluación, que se inicia durante esta etapa, se consideró necesario avanzar en la configuración de nuevos instrumentos de seguimiento que informen sobre aquellos aspectos no revelados hasta el momento y vinculados a las competencias profesionales y saberes adquiridos. Para tal fin, y en articulación con los procesos de autoevaluación institucional en curso desde 2011, se diseñó el programa “Enseñar”. Al respecto, el entonces ministro de Educación de la Nación, Alejandro Finocchiaro, destacaba la importancia de las prueba a los docentes en el marco de su gestión:

---

<sup>10</sup> Resolución del CFE 167/12 y 188/12.

<sup>11</sup> En este caso la evaluación se propuso como un estudio exploratorio bajo el fin de convertirse en una experiencia formativa. Puso atención, de este modo, en la perspectiva de los actores (fundamentalmente de los estudiantes) sobre su proceso formativo y en la generación de espacios de reflexión sobre el trabajo de las instituciones formadoras. En esta línea, se avanzó en un diseño flexible y colaborativo de evaluación (INFoD, 2015).

Necesitamos saber qué tenemos que cambiar, qué tenemos que perfeccionar y cómo vamos a formar a los docentes que van a protagonizar el cambio en la educación argentina. Los elementos de diagnóstico que aporte Enseñar permitirán trazar políticas educativas que impulsen el crecimiento de nuestro país. Enseñar, al igual que Aprender, no persigue ningún sentido punitivo sino que busca devolverle al sistema información individualizada que sirva para mejorar (La Nación, 1 de noviembre de 2017).

Se avanzó, también, con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC), organismo para evaluar tanto las instituciones de formación docente como el proceso de acreditación de las carreras ofrecidas. La centralidad otorgada a las iniciativas de evaluación en las políticas educativas, diseñadas por la nueva administración, se expresó en la jerarquización de este área en el organigrama ministerial, en un claro mensaje donde se pretendía dar credibilidad, legitimidad y sostenibilidad operativa a las actividades de seguimiento y monitoreo de la educación (DURO, 2015). La antigua Dirección Nacional de Evaluación pasó a tener rango de secretaria - Secretaría de Evaluación Educativa (SEE)- y quedó conformada en un ámbito estratégico dentro del programa educativo, orientado a generar información a través de instrumentos centrados en la medición del rendimiento (RODRÍGUEZ MOYANO; RODRIGO, 2022).<sup>12</sup>

### **3 EL PROGRAMA “ENSEÑAR” Y LA MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE. ALCANCES Y LÍMITES DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS EN EL CONTEXTO NACIONAL**

El programa “Enseñar”, aprobado por el CFE en 2017, fue presentado como un dispositivo de generación de información sobre las capacidades de los estudiantes próximos a egresar del sistema de formación docente en las áreas de comunicación escrita y criterio pedagógico, evidencias que hasta entonces el país no disponía.<sup>13</sup> En consonancia con algunos gobiernos latinoamericanos que venían impulsando procesos de evaluación de esta índole<sup>14</sup>, la medida fue un intento de adecuar la política educativa nacional a la tendencia mundial y regional donde se valora la evaluación del desempeño docente como un medio para asegurar el aprendizaje y el “éxito” escolar, a tono con las recomendaciones de los organismos internacionales. En esta línea, vale mencionar que la propuesta también se ha nutrido de aquellas perspectivas teóricas que destacan la importancia de la evaluación de actitudes, valores y creencias en consonancia con la propensión global que impulsa el desarrollo de las denominadas “habilidades blandas” como medio para alcanzar el bienestar individual y social

---

<sup>12</sup> La Secretaría de Evaluación Educativa fue creada en abril de 2016 a través del Decreto 552 del Poder Ejecutivo Nacional.

<sup>13</sup> Fue aprobado por Resolución del CFE 324/17.

<sup>14</sup> Al respecto, destacan las experiencias de Colombia, México, Brasil y Chile.

(OCDE, 2018; 2016; GUERRA et al., 2014). Se argumenta, al respecto, que estas destrezas se han incluido progresivamente como objeto de enseñanza y, por consiguiente, deben ser examinadas durante la formación del profesorado.

El programa “Enseñar” se inscribe dentro de los planes de desarrollo educativo acordados por el CFE en 2016 con un doble objetivo. Por un lado, aportar elementos para un diagnóstico de la formación docente inicial a nivel nacional con el fin de retroalimentar las políticas de formación. Por otra parte, contar con insumos para el diseño de estrategias de apoyo a los docentes noveles durante sus primeros años de ejercicio profesional (SEE, 2017a; 2018).<sup>15</sup> Fue diseñado e impulsado por la Secretaría de Evaluación Educativa que articuló, de manera interinstitucional, con otras áreas del Ministerio de Educación de la Nación como la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, y el INFoD. Como adelantamos, la centralidad de este programa se asocia a la tendencia internacional que afirma que los resultados de aprendizaje estudiantil tienen como techo la “calidad” de los profesores (BARBER; MOURSHED, 2008). Desde este enfoque, se entiende que el factor docente es una de las variables de mayor peso en el aprendizaje a nivel institucional (OREALC-UNESCO, 2013; HANUSHEK; RIVKIN, 2010). En esta línea, “Enseñar” expresa el avance de aquellas propuestas de evaluación que buscan informar sobre los conocimientos y las capacidades profesionales de quienes están por finalizar su formación docente inicial. Se presentó así, como el medio privilegiado para relevar evidencia sistemática y comparable que ayude a precisar distintos aspectos claves del trabajo pedagógico con el interés de captar la complejidad de la práctica docente y de su incidencia sobre el aprendizaje estudiantil en el país. Se alentó, para tal fin, la diversificación de herramientas de recolección de datos acorde a la estrategia internacional de avanzar en la configuración de sistemas “integrales” de evaluación. Al respecto, se destacan tres tipos de instrumentos: las pruebas de logro, las observaciones de las prácticas de enseñanza y el análisis de las producciones de los docentes (SEE, 2017). Cabe agregar que el programa se propuso fortalecer los espacios de reflexión pedagógica al interior de los institutos, a fin de continuar con las iniciativas en marcha pero agregando elementos de diagnóstico del sistema de formación en torno al manejo de competencias específicas. Así, se sostuvo lo siguiente:

---

<sup>15</sup> Se enmarca dentro del Plan Nacional de Educación Argentina Enseña y Aprende (Resolución del CFE 285/16) y del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Resolución del CFE 286/16).

La relevancia del docente, en el contexto de los grandes desafíos educativos que enfrenta el siglo XXI, invita a pensar una estrategia de mejora de la formación inicial. A tal fin, resulta necesario contar con un diagnóstico de los estudiantes que están próximos a graduarse como maestros y profesores, que permita a su vez sumarse a otras evidencias con el propósito de revisar los planes de estudio, y brindar un mejor acompañamiento a los docentes noveles y promover la reflexión pedagógica al interior de los institutos formadores (SEE, 2017, p.2).

Ahora bien, aunque el modelo de evaluación propuesto se presentó como una política tendiente a la mentada “integralidad”, en la práctica se favorecieron las pruebas de desempeño destinadas a medir las competencias y los conocimientos basados en un determinado perfil del “buen docente”. En esta línea, la aplicación de una evaluación diagnóstica fue la principal acción que caracterizó al programa y se realizó sobre una muestra representativa de estudiantes de cuarto año de institutos de formación docente de gestión estatal y privada de nivel primario y de aquellas especialidades del Ciclo Básico de la educación secundaria.<sup>16</sup> La posibilidad de hacer censal la prueba quedó a criterio de cada jurisdicción. El referente utilizado para su diseño tomó como punto de partida los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, aprobados por el CFE en 2007, que abarcan tres campos de conocimiento: la formación general orientada a la comprensión de los fundamentos de la profesión, la formación específica destinada al desarrollo de conocimientos y estrategias para las disciplinas, y la formación en la práctica profesional.<sup>17</sup> En este marco, “Enseñar” delineó las siguientes áreas de saberes y capacidades que se consideraron relevantes en la evaluación de la formación docente: la Comunicación

---

<sup>16</sup> Específicamente, la población objeto de la evaluación fueron estudiantes regulares de los Institutos de Formación Docente de todo el país que estaban cursando el cuarto año (residencia) de las siguientes carreras: profesorado de Educación Primaria y profesorados de materias del ciclo básico de Educación Secundaria (Matemática, Lengua/Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Biología, Física, Química e Inglés). Se contempló también a aquellos estudiantes que tenían previsto iniciar la residencia antes de la fecha estipulada para la toma de la evaluación o que la hayan realizado durante el primer cuatrimestre del corriente ciclo lectivo o en años anteriores. Como queda señalado en el informe técnico, la selección de la muestra respondió a un criterio de estratificación público-privado al interior de cada jurisdicción, y fijó una pauta de exclusión general de institutos con 15 o menos estudiantes en cuarto año, de acuerdo a la matrícula reportada por la jurisdicción o proyectada en función de las estimaciones. La prueba se aplicó el 31 de octubre de 2017 y tuvo una duración de dos horas como máximo. Contó con la participación de 464 institutos y 11.941 estudiantes de 23 jurisdicciones. Si bien la participación en función del marco resultó elevada, sus hallazgos deben ser considerados orientativos ya que, finalmente, la muestra no fue representativa a nivel nacional.

<sup>17</sup> Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente inicial establecen una serie de capacidades que deben dominar los docentes y los principios que deben guiar su práctica.

Escrita (en sus dos dimensiones, Comprensión Lectora y Escritura) y el área de Criterio Pedagógico.<sup>18</sup>

En relación a las habilidades académicas, dentro del área de Lectura se examinó la capacidad de extraer, interpretar y evaluar información. Por su parte, en el dominio de la Escritura se examinó la capacidad general de producción de textos escritos a través de cuatro dimensiones: adecuación a la situación comunicativa (trama, género y efecto), coherencia y cohesión (progresión temática, conexión y recursos de estilo), construcción sintáctica del texto y normativa (ortografía y puntuación) (SEE, 2017). Como se adelantó, las capacidades profesionales quedaron englobadas dentro del campo denominado “Criterio pedagógico”, que tuvo por propósito indagar en el conjunto de decisiones y acciones planificadas.<sup>19</sup> Aunque en un principio el programa se propuso examinar cinco capacidades profesionales, a saber, la planificación de la enseñanza, la implementación de estrategias de aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes, la gestión del ambiente áulico y la reflexión sobre la práctica pedagógica, finalmente se examinaron sólo las tres primeras. La prueba contuvo en ambas áreas una sección cerrada conformada por ítems de respuesta múltiple y una sección abierta con consignas de desarrollo y producción escrita. Para obtener datos de contexto vinculados a las instituciones de formación, a sus estudiantes y equipos directivos, se aplicaron cuestionarios complementarios. Los relevamientos dirigidos a las autoridades de los institutos alzaron información en torno a características personales, de la organización y de su equipo docente (demanda y oferta de carreras, aspectos vinculados al desarrollo curricular, estrategias de acompañamiento y organización de las tareas del cargo directivo, etc.). A su vez, los cuestionarios destinados a los estudiantes relevaron información sociodemográfica, de sus recorridos educativos, motivos de elección de la carrera, satisfacción con la experiencia formativa y valoración de la educación.

---

<sup>18</sup> Al respecto, algunos estudios sobre formación docente inicial en Argentina indican que los estudiantes de institutos de formación presentan problemas en el manejo de ciertas competencias básicas como la lecto-comprensión de textos académicos (Mezzadra y Veleda, 2014; Mezzadra y Composto, 2008).

<sup>19</sup> Como se advierte en los documentos del programa “Enseñar”, se parte del supuesto de que es posible y deseable estudiar la actuación docente de modo general, como fenómeno “integral e intencional”, puesto que los conocimientos generales de la enseñanza son transversales a las distintas disciplinas (DAVINI, 2016).

De manera complementaria al dispositivo de evaluación externo, desde el programa se llevó adelante un estudio de casos sobre un número acotado de estudiantes participantes con el objetivo de recabar sus percepciones sobre las dimensiones pedagógicas examinadas a través de la evaluación.<sup>20</sup> Cabe destacar que este estudio fue encomendado a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), dando muestra de una acción tendiente a profundizar la tercerización de funciones del Estado a través de contrataciones externas a organismos internacionales y ONG para elaborar y procesar los datos, así como para confeccionar los informes de las pruebas (FELDFEBER et al., 2020).

Otro aspecto clave a considerar sobre las responsabilidades del Estado en materia de evaluación se refiere a la difusión de los datos obtenidos en las pruebas. En esta línea, la autoridad estatal, guiada por los principios de la rendición de cuentas, puso especial énfasis en la elaboración y difusión de informes de resultados para los distintos niveles de gobierno del sistema. La importancia otorgada por el Ministerio de Educación de la Nación a esta dimensión se basa en la consideración de que los datos producto de las evaluaciones representan información “objetiva”, “transparente” y necesaria para guiar las reformas de mejora de la calidad. En este sentido, y tal como se hizo con las pruebas “Aprender”, se avanzó en la elaboración de una serie de documentos para publicar en un corto período de tiempo con el objetivo de informar de manera rápida la gestión.<sup>21</sup> Se confeccionaron tres tipos de reportes diagnósticos del sistema de formación docente. El primero a nivel nacional, el segundo en el ámbito de las jurisdicciones, y el tercero a nivel institucional. En este último caso, se elaboraron informes para cada instituto de formación docente participante con datos sobre el desempeño del conjunto de estudiantes, al que solo tuvo acceso el director a través de una plataforma con clave. Los documentos oficiales del programa destacaron que el objetivo de los reportes institucionales buscaba enriquecer los saberes ya existentes, pues la información generada cobra sentido cuando la utilizan los actores para reflexionar sobre la

---

<sup>20</sup> Para generar información sobre los saberes y capacidades vinculadas al campo pedagógico y didáctico se efectuaron entrevistas en profundidad y se aplicó un cuestionario autoadministrado a 47 estudiantes participantes de “Enseñar”. Se buscó, así, abordar de forma cualitativa las experiencias estudiantiles en relación con los campos de formación de las prácticas, sobre cómo conceptualizan la enseñanza y el aprendizaje, y cómo abordan la planificación y la evaluación de los aprendizajes durante las experiencias de práctica profesional (SEE, 2018).

<sup>21</sup> El programa “Aprender” es el dispositivo nacional de evaluación de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan. A partir del 2016, “Aprender” reemplazó a los tradicionales Operativos Nacionales de Evaluación de la enseñanza primaria y secundaria que se aplicaban desde el inicio del sistema nacional de evaluación. Los fundamentos que orientaron dicho cambio quedaron asociados a supuestos problemas técnicos y metodológicos de las pruebas, la falta de continuidad y la imposibilidad de comparar sus datos en el tiempo. Se sostuvo que estas cuestiones afectan la verosimilitud y legitimidad de sus resultados (RODRÍGUEZ et al., 2018) por lo cual, desde la gestión en curso, se volvía necesario impulsar procesos de renovación y revalorización de los instrumentos de evaluación de este tipo.

vida institucional (SEE, 2018). El informe con los resultados de la evaluación diagnóstica “Enseñar” llegó a los 464 Institutos de Formación Docente que integraron el programa.<sup>22</sup> Según consta en el informe nacional, el nivel de participación de los institutos en la evaluación alcanzó el 92% de una muestra que no fue representativa a nivel nacional (ibid).

Ahora bien, como adelantamos en la introducción, aunque este programa puede comprenderse como parte de las tendencias internacionales descritas orientadas a promover y consolidar los sistemas de evaluación de la calidad docente en distintos países desde un enfoque tecnocrático, también es importante prestar atención a cómo estas orientaciones adquieren sentidos específicos en los contextos locales. En relación con este último punto, cabe señalar la necesidad de distinguir el poder diferencial de los resultados de las evaluaciones en los sistemas educativos en función del vínculo que mantienen con incentivos materiales y simbólicos. En Argentina las pruebas de rendimiento no tienen consecuencias directas sobre los actores y las instituciones en términos de los resultados alcanzados, dada la existencia de un marco normativo que prohíbe su difusión para evitar procesos de estigmatización y profundización de los procesos de segmentación institucional, a diferencia de otros países de la región donde la remuneración que reciben los docentes y el presupuesto asignado a cada escuela dependen del puntaje obtenido en las evaluaciones. Otra particularidad del contexto nacional se vincula con la dimensión político ideológica en la que se enmarca la implementación de los distintos programas de evaluación del desempeño que condujo a acciones de resistencia por parte de los gremios docentes (OBSERVATORIO UNIPE, 2019). El programa “Enseñar” se implementó en un contexto de profunda desconfianza por parte del gobierno hacia la labor docente y de fuertes conflictos laborales que se dieron en el marco de la eliminación de la paritaria nacional y de los recortes presupuestarios que afectaron al sector educativo en ese momento. Durante su aplicación, se registraron varios incidentes, en los institutos de formación docente, dirigidos a boicotear la evaluación (por ejemplo, en algunos casos se recibieron amenazas de bomba que llevaron a suspender la operación). Esta situación, retrasó o canceló la aplicación de la prueba y puso en duda la validez técnica de los datos recogidos.

Los conflictos y posiciones asumidas por los actores escolares, respecto a estos instrumentos de evaluación, encuentran puntos en común con los argumentos que, desde hace tiempo, el campo académico internacional viene cuestionando en relación a la validez de las pruebas estandarizadas (aplicadas a estudiantes y docentes), como instrumentos efectivos para evaluar el desempeño y mejorar la calidad. Al respecto, existe amplia evidencia empírica a nivel mundial, de carácter cuantitativo, que ha discutido la confiabilidad de estos instrumentos de evaluación, así como la consistencia estadística de los resultados obtenidos

---

<sup>22</sup> Según fuentes oficiales del INFoD, para el año 2018 había 1.552 unidades educativas en todo el país.

(ROCKWELL, 2015; 2018). Por su parte, la investigación cualitativa ha destacado que el énfasis y la proliferación de programas de evaluación bajo estos términos ha suscitado efectos y tensiones sobre el trabajo docente, tanto en sus prácticas como en sus representaciones (ACUÑA et al., 2014). Por un lado, los estudios han mostrado cómo este tipo de evaluaciones, que no suelen involucrar a los docentes en su diseño y en la definición de sus estándares, desencadenan la adopción de conductas estratégicas para mejorar el desempeño, especialmente en las pruebas estandarizadas (por ejemplo, enseñar para la prueba o el acotamiento curricular). Por otro lado, la sofisticación de los mecanismos de control y la estandarización de objetivos y prácticas pedagógicas que conllevan han puesto de manifiesto sus efectos sobre las subjetividades al limitar la autonomía profesional de los docentes y generar comportamientos de sumisión (ansiedad, estrés, agobio y culpa) (CORNEJO et al., 2015; ROJAS; FALABELLA; LEYTON, 2016). Asimismo, otros estudios han dado cuenta cómo estas conductas se exacerban en los contextos más vulnerables, al observarse procesos de segregación de los alumnos en función del rendimiento en las pruebas y estigmatización de las escuelas que atienden a sectores marginados (FALABELLA, 2016). Se afirma así que la cuantificación y estandarización de resultados contribuyen a la generación de procesos de normalización e individualización de las prácticas docentes que se ven expresadas en el quehacer pedagógico y en las representaciones de los actores en las instituciones. En esta línea, las investigaciones vienen señalando los riesgos asociados a su posible uso en la elaboración de rankings de calidad entre escuelas y la generación de incentivos económicos al trabajo docente que podrían impactar en sus remuneraciones. Es decir, estas propuestas contribuyen a la promoción de políticas de elección escolar y a la intensificación de los procesos de mercantilización y privatización de la educación.

#### **4 CONSIDERACIONES FINALES**

Los resultados obtenidos a partir del análisis del programa “Enseñar”, en tanto experiencia inédita de evaluación docente en Argentina, dan cuenta de un cambio de paradigma afín a la tendencia internacional y regional que sitúa a estas medidas como mecanismos de regulación del trabajo pedagógico, y de los límites de dichas iniciativas de acuerdo a las particularidades del escenario educativo nacional. Si bien el marco legal vigente habilitó el despliegue de este tipo de propuestas, que desde la gestión política llevaron a una actualización de los discursos meritocráticos y la resignificación de los mecanismos de control del trabajo docente, el programa “Enseñar” encontró limitaciones para instalarse con fuerza frente a la resistencia del colectivo docente y, en buena medida, como resultado de la ausencia de incentivos materiales y simbólicos vinculados a los desempeños alcanzados en las pruebas. No obstante, “Enseñar” ha sentado las bases para legitimar la propuesta del gobierno que asume en 2020 de incluir sin objeciones dicho dispositivo de control del trabajo

pedagógico como componente prioritario del Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa (Resolución CFE 445/23).

Como se ha mostrado en el presente artículo, la reorganización política que significó la llegada del gobierno de la Alianza Cambiemos a la Argentina condujo a un proceso de reorientación de las políticas de evaluación donde las pruebas de rendimiento cobraron impulso a nivel nacional. En este escenario, se renovaron las tendencias que colocan la preocupación por la calidad y su medición en el centro de la política educativa, iniciadas en los años 1990 en el marco de procesos más amplios de reforma del Estado. En el contexto de estas transformaciones, la progresiva difusión, en el campo escolar, de una mayor preocupación por la evaluación de la calidad y el cumplimiento de los resultados esperados se hizo posible y adquirió un lugar privilegiado en la gestión de la Alianza. Se convirtió así, en un discurso disponible y legítimo para reclamos sobre el estado del sistema educativo, que avanzó en el desarrollo de políticas hasta entonces inéditas como fue la evaluación del desempeño docente.

## REFERENCIAS

ACUÑA, Felipe; ASSAÉL, Jenny; CONTRERAS, Paulina; PERALTA, Belén. La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: la metáfora médica como vía de análisis. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 1, n. 13, p. 46-55, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe**, Washington, DC, 2014.

BALL, Stephen. Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. **Revista Educación y Pedagogía**, v.15, n. 36, p. 87-104, 2003.

BALL, Stephen. La educación y la tiranía de los números, Prólogo. En: MONARCA, H. (ed.). **Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación**. Madrid: UAM, 2021.

BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. **Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos**. DC: PREAL, 2008.

BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidades Aberta, 2005.

BOURDIEU, Pierre. "Espíritus de Estado". **Revista Sociedad**, Facultad de Ciencias Sociales, n.8, p. 5-29, 1996.

CEPAL. **La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el nuevo contexto mundial y regional: escenarios y proyecciones en la presente crisis**. Santiago de Chile, 2020.

CORNEJO, Ricardo; ALBORNOZ, Natalia; CASTAÑEDA, Lorena; PALACIOS, Diego; ETCHEBERRIGARAY, Gabriel; FERNÁNDEZ, Rocío; GÓMEZ, Sergio; HIDALGO, Felipe; LAGOS, Juan Ignacio. Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. **Psicoperspectivas**, v. 2, n. 14, p. 72-83, 2015.

DAVINI, María Cristina. **La formación en la práctica docente**. Buenos Aires: Paidós, 2016.

DURO, Elena. Hacia la mejora continua de la educación. En TEDESCO J. C. (comp.) **La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.

FALABELLA, Alejandra. Do national test scores and quality labels trigger school self-assessment and accountability? A critical analysis in the Chilean context. **British Journal of Sociology of Education**, v. 5, n. 37, p.743-760, 2016.

FALABELLA, Alejandra. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 A 2009), **Educ. Soc.** Campinas, v. 36, n. 132, p. 699-722, jul./set., 2015.

FELDFEBER, Myriam. Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente “global. **Journal of Education**, v. 8, n. 1, p. 79-102, 2020.

FELDFEBER, Myriam; CARIDE, Lucía; DUHALDE, Miguel. **Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)**. Buenos Aires: IIPMV, CTERA, 2020.

GUERRA, Nancy, MODECKI, Kathrin y CUNNINGHAM, Wendy. **Developing social-emotional skills for the labor market: the PRACTICE model**. Washington: World Bank Group, 2014.

Hamilton, Laura, Stecher, Brian y Klein, Stephen (ed.). **Making sense of test-based accountability in education**. Santa Mónica, CA: Rand Corporation, 2002.

HANUSHEK, Eric; RIVKIN, Steven. Generalizations about using value-added measures of teacher quality. **American Economic Review**, v. 2, n. 100, p. 267-271, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. **Evaluación de estudiantes de los profesorados de educación inicial y primaria 2013-2015. Marco político y pedagógico**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. **Evaluación integral de la formación docente. Memoria Técnica 2013-2015**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2015a.

KORNBLIT, Ana Lía (coord.). **Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2004.

MAROY, Christian. **École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe**, Paris: PUF, 2006.

- MAROY, Christian; VOISIN, Annelisse. Comparing accountability policy tools and rationales: various ways, various effects? In: Kotthof, & E. Klerides (ed.), **Governing educational spaces: knowledge, teaching, and learning in transition**. Rotterdam; Boston, MA: Sense Publishers, 2015.
- MEZZADRA, Florencia; VELEDA, Cecilia. **Apostar a la docencia**. Buenos Aires: CIPPEC/UNICEF, 2014.
- MEZZADRA, Florencia; COMPOSTO, Claudia. **Políticas para la docencia. Opciones y Debates para los Gobiernos Provinciales**. Proyecto NEXOS. Documento n. 5. Buenos Aires: CIPPEC, 2008.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). **Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016**. Buenos Aires, Argentina, 2012.
- NORMAND, Romuald; VERGER, Antoni. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, v.36, 2015.
- OBSERVATORIO UNIPE. **Dossier del Observatorio Educativo**, Año 5, n. 7, mar., 2019.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DESA)**, 2020. Disponible en: <https://www.onu.org.ar/stuff/Informe-ODS-2019.pdf>. (Consultado en septiembre 2022).
- OCDE. **Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales**. París: Unesco Institute for Statistics, 2016.
- OCDE. **Social and emotional skills for student success and well-being: conceptual framework for the OCDE study on social and emotional skills**. París: OCDE, 2018.
- OREALC-UNESCO. **Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe**. Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE). París: UNESCO, 2013.
- OZGA, Jeny. Knowledge, inspection and the work of governing. **Journal of Education**, v. 1, n. 2, p. 6-38, 2014.
- PARCERISA, Luis; VERGER, Antoni. Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación, **Profesorado**, v. 20, n. 3, 2016.
- PECK, Jamie; THEODORE, Nick. Mobilizing policy: models, methods, and mutations. **Geoforum**, 41(2), 169-74, 2010.
- RAMOS-ZINCKE, Claudio. Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretenimiento de ciencia social y poder, **Cinta moebio**, n. 61, p. 41-55, 2018.

ROCKWELL, Elsie. Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa. **Educación, Formación e Investigación**, v. 1, n. 1. Abril, 2015.

ROCKWELL, Elsie. La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa, **Cuadernos de Educación**, Año XVI, n. 16, 2018.

RODRÍGUEZ, Laura; VIOR, Susana; MÁS ROCHA, Stella Maris. las políticas de evaluación de la calidad educativa en argentina (2016-2018), **Educ. Real**, v. 4, n. 43, oct./dec., 2018.

RODRÍGUEZ MOYANO, Inés; RODRIGO, Lucrecia. La evaluación de la calidad de la educación en Argentina. Tendencias y trayectoria de la política educativa nacional (1990-2022). **Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación**, n. 17, 2022.

ROJAS, María Teresa; FALABELLA, Alejandra; LEYTON, Daniel. Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile: decisiones y dilemas. En: CORVALÁN, Javier; CARRASCO, Alejandro; GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (ed.). Mercado Escolar: Libertad, Diversidad y Desigualdad. **Mercado escolar y oportunidad educacional, estudios de políticas y prácticas en educación**. Santiago Chile: Ediciones UC, 2016, p. 233-266.

SECRETARÍA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (SEE). **Enseñar. Evaluación diagnóstica 2017. Estudiantes avanzados de carreras docentes**. Ministerio de Educación de la Nación, 2018.

Disponible en:

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte\\_nacional\\_ensenal\\_2017.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_ensenal_2017.pdf)

Consultado en: septiembre 2022.

SECRETARÍA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (SEE). **Enseñar. Evaluación diagnóstica a estudiantes del último año de evaluación docente en Argentina. Documento Marco**.

Ministerio de Educación de la Nación, 2017. Disponible en

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento\\_marco\\_ensenar\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_marco_ensenar_0.pdf)

Consultado en: septiembre 2022.

SECRETARÍA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (SEE). **El ABC de Enseñar. ¿En qué consiste la evaluación diagnóstica a estudiantes del último año de evaluación docente en Argentina?**

Ministerio de Educación de la Nación, 2017a. Disponible en:

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/abc\\_ensenar.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/abc_ensenar.pdf) Consultado en:

septiembre 2022).

SANDERS, William; RIVERS, June. 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, 1996.

SORENSEN, Toren; ROBERTSON, Susan. L. The OECD program TALIS and Framing, Measuring and Selling Quality Teacher. En: AKIBA, M. y LETENDRE, G. K. (ed.), **Routledge International Handbook of Teacher Quality and Policy**. New York: Routledge, 2018.

THWAITES REY, Mabel. El Estado como contradicción. En: M. Thwaytes Rey A. López (ed.). **Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas**. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino. Buenos Aires: Prometeo, 2005.

VERGER, Antoni; NOVELLI, Mario; ALTINYELKHEN, Hülya Kosar. **Global education policy and international development: new agendas, issues and policies**. New York, NY: Bloomsbury Academic, 2012.

**Revisão gramatical realizada por:** María Eugenia Lozza.

**Email:** [mariaeugenialozza@gmail.com](mailto:mariaeugenialozza@gmail.com)