

ANEXO

Ministerio de Educación, Cultura, Infancias y DGE

Dirección de Educación Superior: Área de Evaluación

La evaluación según estándares consensuados de calidad educativa

La imaginación es el principio de la creación.

Imaginas lo que deseas,

persigues lo que imaginas

y finalmente, creas lo que persigues.

George Bernard Shaw¹

Introducción

¿Por qué empezar un documento sobre evaluación con un epígrafe sobre la imaginación y la creación? Hay muchas razones, pero solo nos quedaremos con una: queremos contribuir a la mejora de la formación inicial, desde la comprensión de evidencias cuantitativas formuladas en estándares, en manifestaciones de criterios determinados y aceptados por los ámbitos sociales que los reconocen.

Dicha comprensión de evidencias nos generará proyecciones de imágenes, escenarios, algoritmos predictivos respecto de cómo es y de cómo continuará la trayectoria de los estudiantes y también, por qué no de su necesaria vinculación con las prácticas profesionales en nuestros institutos de formación docente y técnica. Imaginar nos permite prevenir y diseñar la prospectiva de nuestra vida profesional y habilita la creación anticipada de esos escenarios, potencia las fortalezas detectadas para

¹ Shaw, G. B. (1961). *Obras completas* (T. III). Sudamericana Planeta.

desarrollarlas aún más y detecta los desafíos a superar para el logro del enriquecimiento y modificabilidad de las matrices cognitivas y vinculares.

Evaluar o valorar con asertividad y establecer acuerdos para generar evidencias acciona instancias de retroalimentación, de reflexión y metacognición relevantes que pueden ser aprovechadas a nivel macro: Dirección de Educación Superior, a nivel meso: institución) y a nivel micro: docentes y estudiantes. Se sugiere que los resultados de las evaluaciones según estándares consensuados de calidad sean analizados junto a los estudiantes para diseñar con ellos planes de mejora según sean las evidencias emergentes de las evaluaciones.

En efecto: el proceso de aprendizaje se encuentra transido por la evaluación, pero a su vez esta condición orienta la mirada en la enseñanza y en la dinámica de la tríada pedagógica. En palabras de Rebeca Anijovich (2017) la evaluación representa una oportunidad para los estudiantes ya que ponen en juego sus saberes, hace posible que visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas. La retroalimentación es central para redefinir nuevos recorridos y modificar estrategias de enseñanza.

En este sentido, la construcción de manera consensuada de estándares sobre las habilidades y los saberes que los estudiantes deberían haber desarrollado en el segundo año de la formación, es un punto de referencia. Este posibilita tanto al estudiante como a la institución conocer el punto de desarrollo de sus capacidades y esto le permite generar, fortalecer o reconducir estrategias de actuación para construir un perfil de egresado que tienda tanto al enriquecimiento personal como a la respuesta que se demanda desde el contexto social. Estos componentes coadyuvarán a que se desenvuelva eficientemente en el ámbito laboral y entran en diálogo la formación docente y técnica inicial con las áreas de extensión y formación continua.

1- Marco normativo

La evaluación como componente y proceso del sistema educativo del Nivel Superior está contemplada y regulada en varios documentos de la jurisprudencia nacional y provincial, a saber:

1. Ley Nacional de Educación (LEN) 26.206

2. Ley N° 24521/1995: Ley de Educación Superior
3. Ley N° 27204/2015: Modificatoria Ley 24521/1995
4. Ley N° 26058/05: Ley de Educación Técnico Profesional
5. Ley 4934/1984 Estatuto Docente Provincial y Decreto Reglamentario 313/85
6. Ley Provincial N° 6970/2002
7. Decreto Provincial N° 530/2018
8. Res. CFCyE N° 261/06
9. Res. CFE N° 47/08:” Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria y la Educación Superior”
10. Res. CFE 134/2011
11. Res. CFE N° 167/2012
12. Res. CFE N° 188/2012
13. Res. CFE N° 283/16
14. Res. CFE N° 285/2016
15. Res. CFE N° 286/2016
16. Res. CFE N° 337/2018
17. Disposición INET N° 1468/22
18. Res. CFE N° 427/22
19. Res. CFE N.º 476/24
20. Res. CFE N.º 477/24

21. Resoluciones de la Dirección General de Escuelas de aprobación de diseños curriculares de las ofertas de formación inicial docente y técnica de nivel superior.

Así, la evaluación es entendida como estrategia inherente a todo fenómeno de enseñanza y aprendizaje, como variable de ajuste, de mejora, de punto de corte y aún de habilitación profesional para el ejercicio idóneo y titulado en el mundo laboral de los egresados, tanto del ámbito profesional, como del ámbito técnico. La LEN en Título V, Capítulo II, Art. 71 y sgtes., hace mención a la formación docente y destaca la relevancia de la formación integral que promueve la construcción de la identidad docente basada en la autonomía profesional. Para el logro de dicha autonomía se sugiere fortalecer los procesos de evaluación durante el transcurso de la formación inicial, a fin de dotar de herramientas de valoración del devenir propedéutico, en vinculación con lo que el imaginario social espera y necesita de los futuros profesionales.

En art. 73, de la misma Ley, Inc. a), b) y c) se revaloriza la formación docente como vector de mejora de calidad educativa, por medio del desarrollo de capacidades y conocimientos necesarios para el desempeño profesional según niveles y modalidades. Asimismo se fomentan la evaluación, la investigación y la innovación educativa como fuentes de generación de evidencias que sirvan para la reflexión sobre la práctica y la renovación de las experiencias pedagógicas.

La presente propuesta busca establecer estándares consensuados de calidad educativa como pruebas emergentes para mejorar el proceso de formación inicial. Se ha planificado que el momento para recopilar estas pruebas durante la formación inicial, sea al finalizar el ciclo de formación básica común o segundo año de estudio. Así el enfoque estará situado en los fundamentos de la profesión docente, el conocimiento y la reflexión sobre la realidad educativa, según lo establecido en el Artículo 75, Inciso a) de la Ley de Educación Nacional (LEN).

Por su parte, la Ley de Educación Superior 24521/1995, en Art. 4° menciona que son objetivos de la Educación Superior la formación de profesionales que se caractericen por la solidez de su formación y el compromiso con la sociedad de la que forman parte para garantizar niveles creciente de calidad, profundizar la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de

oportunidades, esto se refrenda también en el art. 13 que versa sobre los derechos estudiantiles. **Este proyecto entiende, así, que evaluar según estándares consensuados de calidad educativa es un factor de equidad.** Para finalizar en la 24521/1995, art. 15, inc. e) se resalta, específicamente la responsabilidad jurisdiccional de prever un sistema de estadística e información educativa que incluyan dispositivos que faciliten el conocimiento, la evaluación y reajuste de los subsistemas de la Educación Superior.

En 2015, se dictó la modificatoria para la Ley de Educación Superior citada en párrafo anterior y se conoce como Ley 27204. Dicha ley responsabiliza al estado, a través del accionar del nivel de la Educación Superior, para vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos para potenciar la construcción y apropiación del conocimiento, en la resolución de problemas asociados a las necesidades reales de la población (Art. 2). De esta manera, se pretende que el objetivo de este trabajo sea que: **las conexiones, prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos se manifiesten en los estándares de calidad que son el producto del trabajo colaborativo de la Dirección de Educación Superior, referentes de Institutos de Educación Superior e informantes comunitarios convocados ad hoc.**

Por otra parte, los acuerdos del CFE:

1. Res. 285 y 286/2016: establecieron la necesidad de aplicar proyectos para la mejora de la calidad de la formación inicial y se propuso en Inc. d) el enriquecimiento de dispositivos de evaluación integral del sistema formador, por medio de una evaluación diagnóstica para los estudiantes del último año de la formación docente. En dichos acuerdos se plantean los principios de la política de evaluación nacional que son: mejora educativa continua, equidad, diversidad, coherencia. Los mencionados acuerdos contribuyen con el cumplimiento de la LEN y de la Res. CFE 134/2011, Art. 8°, Inc. 5° en el que se destaca la necesidad de evaluar diseños curriculares para construir acuerdos en orden a la implementación de una evaluación integradora, que permita reconocer el nivel de desarrollo de capacidades y saberes sustantivos para estudiantes como forma de monitorear la formación inicial y su trayectoria. Asimismo, las Res. CFE 167 y 188/2012 proponen “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 estrategias de valoración.

2. Res. 337/2018: Marco referencial de capacidades profesionales de la formación inicial se acuerdan y desarrollan los ítems del potencial interno a desplegar en los estudiantes: 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 el escenario institucional y comunitario y comprometerse con el propio proceso formativo.

A su vez, en el ámbito provincial, la Ley 6970/2002, en Art. 8 se aborda los derechos y obligaciones de los estudiantes, en Inc. m) se lee: “Ser evaluados y participar en la evaluación de su desempeño y logros, conforme con criterios científicamente fundados e informados oportunamente al respecto”, es responsabilidad estudiantil. **Esta valoración que habilita la metacognición coadyuva con la manifestación de vacíos de saberes y saberes hacer que permiten el diseño de itinerarios para la mejora desde la auto retroalimentación que constituye las matrices del aprendizaje para toda la vida.** En el Capítulo VII: Evaluación y Acreditación también se norman estos procesos toda vez que reza en su Art. 124: “(...) estarán sujetas a procedimientos de evaluación externa, con el objeto de asegurar la calidad y equidad de sus servicios en cada una de las tres (3) funciones establecidas en esta ley (...)”.

Finalmente y más cercano en el tiempo, en 2018 se promulgó el Decreto Provincial N° 530/18 que reglamentó el procedimiento de conducción de los establecimientos oficiales de gestión estatal y privada de Nivel Superior de Mendoza, con sujeción a Ley Provincial N° 44934 y modificatorias - Estatuto del Docente- y la normativa citada con anterioridad. En este se prescribe, en Anexo I, Apartado 3: Inc. e) que una de las funciones del organismo rector de Educación Superior en provincia es la de articular acciones con áreas jurisdiccionales y organismos nacionales para la implementación de evaluaciones estudiantil y docente en pos de la toma de decisiones basadas en evidencias y el aseguramiento de la equidad educativa y la inclusión.

2- Antecedentes de evaluación en formación docente en la Región

Los países de la región implementan diferentes estrategias de evaluación para las carreras de formación docente, a saber:

1. Brasil: evaluaciones de ingreso a nivel: Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente.
2. Méjico: exámenes de ingreso y de egreso a la carrera docente, según los puntajes obtenidos en este último se asignan las plazas de trabajo. Autoevaluación sistemática de institutos de formación. En la evaluación de egreso se validan: capacidades cognitivas, dominio de contenidos y competencias didácticas.
3. Cuba: prueba ministerial centralizada que da como resultado un orden de méritos para acceder a cargos docentes. Evaluación de: conocimientos disciplinares en Español, Matemática e Historia, capacidades cognitivas, intra e interpersonales y criterio docente.
4. Colombia: evalúa a los estudiantes de docencia por medio de un acompañamiento a los profesores noveles y concluye con la inmersión del docente en el sistema.
5. Guatemala: se valoran aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y se elabora un listado de profesionales elegibles.
6. Bolivia: Por medio del Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED), se toma examen de ingreso a la docencia, luego de participar de un curso de nivelación. Se monitorea: conocimientos, actitudes y aptitudes, lenguas originarias y aptitudes docentes.
7. Chile, Perú y Ecuador: realizan evaluación docente a través de estándares consensuados que representan qué es un buen docente y qué se considera una enseñanza plena: contenidos a dominar, propedéutica de la enseñanza, responsabilidades y reflexión sobre la práctica, actitud inclusiva, creación de clima de trabajo, participación y compromiso con comunidad escolar.
8. Argentina: actualmente se realizan cursos nivelatorios para ingreso a la formación inicial de carreras docentes. En algunas localidades se realizan concursos de ingreso con instancias de antecedentes, proyectos y clases de oposición. Sin embargo, solo una vez se tomó un examen diagnóstico para chequear los aprendizajes de estudiantes de cuarto año que hubieran aprobado

la Práctica y Residencia IV, fue en 2017 con el operativo nacional “Enseñar”. Se evaluó: comprensión lectora, producción de texto argumentativo, resolución de problemas y criterio docente.

Desarrollo:

1. Marco teórico

1. a. La evaluación: ¿cómo la concebimos?, ¿desde qué perspectivas?, ¿qué aporta la evaluación en la formación inicial?

Evaluar es valorar, es asignar sentido a evidencias reales, observables, audibles, palpables percibidas por los sentidos y configuradas por la cognición y sus esquemas según lo esperable para un objeto de conocimiento o situación esperada. La evaluación quizás sea la performance educativa más comprobable, en tanto que el evaluador tiene “pruebas disponibles” para tomar una decisión. Así, los equipos de valoración de saberes, conductas, audiciones, castings precisan de indicadores que marquen nodos preestablecidos de relevancia, en caso de que sigan un esquema inductivo para el proceso o estándares de valoración en caso de que el dimensionamiento se esté realizando desde un esquema deductivo de comprobación. A continuación ejemplos de la vida cotidiana:

- Esquema inductivo:

El evaluado puede y sabe cocinar milanesas porque:

- Chequea la disposición de los ingredientes: blanda de segunda, huevos, ajo, perejil, pan rallado, condimentos a gusto.
- Machaca blanda de segunda comprada en situación de oferta (para ablandar y afinar la carne, puede hasta duplicar la cantidad de milanesas disponibles)
- Condimenta la carne
- Pica ajo y perejil

- Bate los huevos
- Reboza la carne en los huevos batidos con ajo y perejil
- Reboza el preparado del punto anterior en pan rallado
- Cocina las milanesas

Proceso comprobado por inducción, el evaluador fue observando cómo se movilizaba, cómo iba tomando decisiones, organizando los haceres, quizás también el evaluado iba compartiendo verbalmente el porqué de sus acciones mientras preparaba. Conclusión: puede y sabe hacer milanesas, porque los pasos que fue prosiguiendo se lo iban señalando al observador. Imaginemos que este último podría haber tenido una lista de pasos a seguir, instrucciones, receta, lista de acciones y hubiera ido marcando y a posteriori podría haber enunciado el estándar: Prepara una comida clásica argentina en tiempo, forma y a bajo costo: un kilo milanesas puesto en mesa.

- Esquema deductivo: el evaluado puede y sabe cocinar milanesas porque:

- Prepara una comida clásica argentina en tiempo, forma y a bajo costo: un kilo de milanesas puesto en mesa.

¿Cómo corrobora el evaluador que el evaluado hizo las milanesas y no las compró o las preparó otra persona? La comprobación se realiza mediante un proceso de investigación atendiendo a los indicadores que el evaluado debería dar respuesta, al menos satisfactoriamente. Estas respuestas deben ser concretas y ofrecer la posibilidad de la especificación ante los requerimientos del evaluador. Estos son los indicadores con los que se podría indagar el estándar:

- Chequea la disposición de los ingredientes: blanda de segunda, huevos, ajo, perejil, pan rallado, condimentos a gusto.
- Machaca blanda de segunda comprada en situación de oferta (para ablandar y afinar la carne, puede hasta duplicar la cantidad de milanesas disponibles)

- Condimenta la carne
- Pica ajo y perejil
- Bate los huevos
- Reboza la carne en los huevos batidos con ajo y perejil
- Reboza el preparado del punto anterior en pan rallado

El problema acá es que el observador no parte de acciones in situ, en presente; sino que las actividades fueron en pasado y debe investigarlas, revisarlas, reconstruirlas para poder comprenderlas. Esta pesquisa se elabora con actividades a partir de preguntas, análisis de casos, suposiciones, expansión, síntesis, homologación, relleno de información y autocrítica (metacognición y juicio crítico). Para el caso de las milanesas algunas actividades concretas que podrían plantearse en una evaluación podrían ser preguntas al estilo: ¿con qué podría reemplazar el pan rallado?; uno de relleno de información ¿por qué se despegó el rebozado de la carne?, ¿qué podría hacer la próxima vez para que no acontezca?, entre otros ejemplos.

De esta manera, desde las respuestas a las actividades propuestas por el evaluador, este va organizándolas según los indicadores preestablecidos (en el proceso del análisis de respuestas pueden surgir otros indicadores, por eso insistimos con la visión del evaluador-investigador). A su vez, luego estos indicadores serán la comprobación de que el evaluado da cuenta del estándar en qué medida y cómo. Si bien los ejemplos presentados responden a la evaluación informal de una situación culinaria, también podría interpretarse dentro de un contexto formal en una clase de cocina.

En síntesis: nuestra propuesta entiende que la evaluación formal, la que se da en los contextos de las instituciones académicas, es un procedimiento deliberativo y sistemático. Quienes lo llevan adelante deberían disponer de condiciones de pesquisador e intérprete, en función de la comprensión y el asesoramiento que se espera de los resultados para la mejora de la propedéutica de calidad profesional de nuestros estudiantes.

El objetivo central de este trabajo es el robustecimiento de la formación inicial a través del análisis de fortalezas y desafíos que arrojen nuestras valoraciones transformadas en evidencias (devenidas de las evaluaciones a aplicar en octubre del corriente). A fin de lograr nuestro propósito es que definiremos los estándares² que deberían lograr nuestros estudiantes al finalizar el segundo año de su formación en sus respectivas carreras de los IES. Estos se formularán en consenso por medio de itinerarios de participación entre equipo central de área de evaluación de DES y referentes indicados por los rectores (equipo ampliado de área de evaluación de DES). El esquema del procedimiento será deductivo por la naturaleza de nuestro objeto y nuestro contexto educativo. Cada estándar tendrá indicadores que se traducirán en actividades que los estudiantes resolverán. Luego, las resoluciones de esas actividades elaboradas por los alumnos se analizarán, se clasificarán según los indicadores previstos y se reordenarán en función de los estándares consensuados. Estas formulaciones darán lugar a la redacción de informes por carrera y por IES para que cada institución arbitre e implemente planes de mejora según los reportes recibidos.

En consecuencia se concibe que la evaluación es una performance integrativa que tiene el objetivo de acompañar el ejercicio y desarrollo profesional de docentes en sus diferentes instancias formadoras y a lo largo de la carrera. Así, lo hacen mayoritariamente los sistemas educativos a nivel global y en la región según Guevara Niebla y otros, 2016, tal como se citó anteriormente en el apartado de antecedentes.

En este desarrollo se potenciarán los modelos de Darling-Hammond (2012) y de Stake (2006). En estos se proponen tres etapas de la evaluación docente: durante la formación, al inicio del ejercicio profesional previo a la toma del cargo base y en las etapas avanzadas del ejercicio profesional para estímulos y promociones. En nuestro proyecto 2024 solo nos ocuparemos de la primera etapa, la que

² Estándar: Cantidad de un atributo (Stake, 2006, p.45). Al atributo se lo conoce también como criterio. Las líneas serían los criterios (en unos ejes cartesianos) y los estándares los puntos en que esos criterios se fusionan.

se da durante la formación, tiene visos de formativa y tiende a la mejora y enriquecimiento, en la contemplación de componentes cognitivos, específicos y vinculares³.

1. b. Los estándares de calidad y sus indicadores: ¿qué son y qué aportan?

Los estándares de calidad para las carreras de formación docente y técnica son directrices fundamentales que delimitan las habilidades, conocimientos y competencias que debe adquirir un profesional durante su formación inicial. Estos estándares no solo proporcionan un marco para fortalecer la formación de los profesores y técnicos, sino que también representan una invitación a reflexionar sobre los objetivos de la formación y a fomentar la innovación en este campo.

Al elaborar estos estándares, se promueve la construcción de un conocimiento colaborativo entre los institutos formadores, así como la difusión de buenas prácticas que puedan generar cambios significativos en la educación y la industria. Es crucial renovar los esfuerzos para colocar la formación de docentes y técnicos en el centro de los proyectos institucionales de estos establecimientos.

Los estándares para carreras de formación docente y técnica pueden definirse, también como pautas definitorias que explicitan componentes cognitivos, específicos y vinculares que se conjugan en el hacer y saber que se manifiesta en el hacer como estudiante primero y como profesional después. Estos estándares no son fijos, su dinamicidad está dada por el cambio constante de las circunstancias tanto del plano individual como del colectivo. Su objetivo principal es destacar la función crucial de los institutos formadores en el logro de aprendizajes significativos, relevantes, dinámicos y desafiantes

³ Componentes:

1. Cognitivos: procesos y estrategias del mindset estudiantil. Capacidad para deducir, inducir, realizar metacognición, asociar, extrapolar, observar, sintetizar, expandir, condensar, especificar, generalizar. Son comunes a todas las personas y se implementan en todas las carreras.
2. Específicos: saberes específicos de historia (Gesta Sanmartiniana), geografía (ciclones y anticiclones), matemática (ecuaciones algebraicas), lengua y literatura (sintaxis de oraciones complejas, metáfora y metonimia), inglés (Simple Present, Indirect speech), por ejemplo.
3. Vinculares: intrapersonales e interpersonales. Intrapersonales: estrategias de tolerancia a la frustración, asertividad comunicativa. Interpersonales: trabajo en equipo, mediación de conflictos.

para todos los estudiantes del sistema formal. Los estándares buscan fortalecer la formación de docentes y técnicos y garantizar que estén mejor preparados para enfrentar los desafíos de una sociedad dinámica y globalizada. Asimismo, proporcionan un horizonte claro para la formación y el ejercicio profesional, orientado hacia la generación de mejores aprendizajes que propician la inclusión de los estudiantes porque garantizan que todos dispongan de saberes mínimos comunes desde los cuales proyectarse.

Para que los estándares sean efectivos, es necesario que sean comprensibles, inspiradores y representen un desafío para los actores e instituciones del sistema educativo. Deben abordar tanto la dimensión cognitiva, como la específica y la vincular. Es crucial entender la relación entre los estándares de las distintas dimensiones como un todo integrado. A fin de lograr un proceso de movilidad académica real, en vistas al aprendizaje para toda la vida.

En resumen, los estándares de calidad son una suerte de guía orientadora para todas las instituciones de formación docente y técnica porque proporcionan unos referentes de saberes y actuaciones para las Buenas Prácticas y establecen un marco de posicionamiento para la toma de decisiones basada en evidencias, y brinda información bajo la égida de la comprensión a todo el sistema educativo de la provincia de Mendoza. En palabras finales: evaluación comprensiva basada en evidencias, para el asesoramiento y mejora del sistema educativo.

1. c. Lo cualitativo y lo cuantitativo como técnicas de evaluación

Lo cualitativo y lo cuantitativo son clásicos paradigmas de investigación usados desde los inicios del Iluminismo del XVIII, pero implementados con diferenciación según las áreas de estudio, lo que hoy llamamos ciencias duras estaban centradas en lo cuantitativo, las denominadas ciencias blandas, en lo cualitativo. A medida que se iba produciendo el conocimiento y la pesquisa, los mismos investigadores comenzaron a notar vacíos de información, tanto desde un paradigma como desde el otro y se instala la mestiza idea del paradigma mixto. Esta tensión entre los modelos fue profundizada por el reconocido filósofo George W. Hegel (1770-1831) cuando postuló el materialismo dialéctico y manifestó que la disociación de los paradigmas de investigación restaba objetividad y cientificidad al

proceso de investigación. Esta misma idea la retoma Robert Stake (2006) desde un enfoque pedagógico y las llamadas analíticas de aprendizaje de Ruipérez-Valiente J.A. (2020) o Sabulsky, G. (2019) que interpretan indicadores cuantitativos de intervenciones pedagógico-didácticas en entornos virtuales con una marcada contextualización de los datos (Big Data) para dotar de sentido relevante y en contexto a sus informes.

Por su parte, la disociación de paradigmas aún está presente y sigue originando posturas que este proyecto, propone sean complementarias y enriquecedoras. Así, Cabrera (2000, p.169-170) presenta diversas técnicas de evaluación, diferenciándolas entre cualitativas y cuantitativas. Entre las técnicas cuantitativas se incluyen las pruebas de aprendizaje tipo test u objetivas, los cuestionarios estructurados, las escalas de actitudes y los procedimientos de observación altamente sistematizados y estructurados. Como técnicas cualitativas se destacan las preguntas abiertas y de ejecución no estandarizadas, las entrevistas abiertas, los procesos de observación participante, el análisis de contenido, la técnica Delphy, así como los procedimientos grupales como los grupos de discusión o el grupo nominal (Cabrera, 2000, p.169-170).

1. c.1.Aspectos Cualitativos:

Los estándares de calidad en la evaluación educativa desde una perspectiva cualitativa se centran en medir la excelencia en los procesos educativos y los resultados obtenidos. En este contexto, se enfatiza la profundidad y la calidad de la educación, más que simplemente la cantidad o los resultados numéricos, porque se interpretan según situaciones vitales de los estudiantes y docentes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, teniendo en cuenta tanto las evaluaciones formativas, como las sumativas podemos diferenciar:

- **Estándares de Proceso:** centrados en evaluar la calidad de las trayectorias educativas, la planificación de clases, el diseño de actividades de aprendizaje, la interacción en el aula y la retroalimentación proporcionada a los estudiantes.

- Estándares de Desempeño Docente: focalizados en las habilidades y competencias del docente, como su capacidad para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, establecer un clima de aula positivo y la utilización de estrategias pedagógicas efectivas.
- Estándares de Resultado del Estudiante: objetivados desde los logros de los estudiantes en términos de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas y en desarrollo. Así, se puede realizar una valoración mediante evaluación de proyectos, exámenes estandarizados, portafolios de trabajo de los estudiantes, entre otros.

1. c.2.Aspectos Cuantitativos:

Los estándares de calidad en la evaluación educativa desde una perspectiva cuantitativa se centran en medir los resultados y el rendimiento de manera numérica y objetiva. Aquí se utilizan datos cuantificables para evaluar el éxito de los procesos educativos y se determinan:

- Tasas de Finalización: Miden el porcentaje de estudiantes que completan con éxito un programa educativo o un curso en particular.
- Tasas de Aprobación: Cuantifican el porcentaje de estudiantes que superan con éxito una evaluación o examen en relación con el total de estudiantes evaluados.
- Puntuaciones de Prueba Estandarizada: Proporcionan mediciones objetivas del rendimiento estudiantil en áreas específicas, como matemáticas, lectura o ciencias.
- Índices de Desempeño del Docente: Cuantifican el rendimiento de los docentes en términos de tasas de graduación de sus estudiantes, puntajes promedio en pruebas estandarizadas o evaluaciones de desempeño docente.

La combinación de aspectos cualitativos y cuantitativos en la evaluación educativa proporciona una visión más completa y equilibrada de la calidad de la educación. Esto permite identificar áreas de mejora tanto en los procesos educativos como en los resultados obtenidos, y orientar las acciones para lograr una educación de excelencia por medio de proyectos de mejora basados en evidencias

2. Estándares e indicadores: características y formulación

La evaluación comprensiva basada en estándares que propone R. Stake (2006) se sustenta en la definición clara de estándares de calidad y sus correspondientes indicadores. Los estándares representan los criterios o niveles de desempeño que se consideran necesarios para asegurar una educación de calidad, mientras que los indicadores son manifestaciones observables o medibles que evidencian el cumplimiento de dichos estándares.

En su esencia, los estándares de calidad y sus indicadores proporcionan un marco de referencia común y objetivo para evaluar y mejorar la calidad educativa. Son herramientas fundamentales que permiten a los diferentes actores del sistema educativo, desde docentes y directivos hasta autoridades educativas y la comunidad en general, comprender qué se espera alcanzar en términos de calidad y cómo se puede medir el progreso hacia esos objetivos.

Según Scheerens, Glass y Thomas (2005), los indicadores educativos son estadísticas que permiten realizar juicios de valor sobre la pertinencia de los aspectos clave del funcionamiento de los sistemas educativos. Son características mensurables de estos sistemas y aspiran a medir sus aspectos fundamentales. Proporcionan un panorama de las condiciones actuales del sistema educativo y permiten establecer inferencias sobre la calidad de la enseñanza en relación con ciertos estándares.

Los indicadores educativos deben ser susceptibles de comparación a lo largo del tiempo para dar cuenta del progreso y los cambios en el desempeño de variables específicas del sistema educativo. Además de su función informativa, permiten construir nuevos enfoques y expectativas, según señalan Kanaev y Tuijnman (2001), citados en Morduchowicz (2006).

Es importante destacar que los indicadores, al ser propuestas de interpretación de la realidad, no pueden proporcionar una visión completa y acabada de esta realidad. Por lo tanto, utilizar un solo indicador para obtener información sobre un fenómeno puede ser inadecuado. Los indicadores están interrelacionados entre sí y deben agruparse en sistemas para proporcionar una comprensión clara de la información que proporcionan.

Las características de los indicadores incluyen su relevancia, claridad, objetividad, viabilidad y sensibilidad al cambio. Estos aspectos aseguran que los indicadores sean efectivos para medir el grado de cumplimiento de los estándares de calidad establecidos en el ámbito educativo.

La formulación de indicadores implica especificar claramente qué se va a medir, cómo se va a medir y cuál será la fuente de datos. Esto requiere la definición de variables, la selección de instrumentos de medición adecuados y la identificación de fuentes de datos confiables. Además, los indicadores suelen ir acompañados de criterios de referencia que indican el nivel mínimo o deseable de cumplimiento para cada indicador.

En resumen, los indicadores son componentes fundamentales de los estándares de calidad en la evaluación educativa. Su formulación cuidadosa y su aplicación rigurosa son esenciales para garantizar una evaluación efectiva y significativa del desempeño educativo.

A continuación se ofrecen ejemplos sobre saberes generales que podrían evidenciarse en una evaluación, según los dominios o componentes determinados por los integrantes del área de evaluación de DES, pensando en estudiantes que están finalizando su segundo año de cursado en sus carreras de formación docente o técnica.

2. a. Modelo de formulación de estándares e indicadores

2. a. 1. Dominio cognitivo

- **Procesual:**

- Leer entornos situacionales u objetos académicos para iniciar procesos de construcción cognitiva referenciada.

- Decodifica palabras (600), oraciones (20) y discursos (dos) para dotar de fluidez lectora al primer subproceso de un (01) comprensión de texto escrito o multimodal

- Representa contenido de dos (02) discursos leídos mediante elaboración de un (01) recurso de síntesis (resumen, por ejemplo) para configurar conceptos en y desde un (01) textos escritos o multimodales
 - Selecciona información relevante para satisfacer intenciones de lectura.
 - Jerarquiza información relevante para satisfacer intenciones de lectura según lo solicitado desde el entorno o desde las decisiones personales.
- Reconoce la intención de autor/es textual/es de 1 (un) discurso mediante una fundamentación para generar metacognición en un (01) soporte oral, escrito o multimodal a elección (podcast, kanva, canvas, genil.ly, ensayo)
 - Discierne validez de la información recibida para develar la intención del autor textual.
- Escuchar selectivamente según propósitos específicos para iniciar procesos de construcción cognitiva referenciada.
 - Decodifica palabras (600), oraciones (20) y discursos (dos) para dotar de fluidez lectora al primer subproceso de un (01) comprensión de texto oral o multimodal
 - Representa contenido de dos (02) discursos escuchados mediante elaboración de un (01) recurso de síntesis (parlamento de un minuto, por ejemplo) para configurar conceptos en y desde un (01) textos oral o multimodales
 - Selecciona información relevante para satisfacer intenciones de lectura.

- Jerarquiza información relevante para satisfacer intenciones de lectura según lo solicitado desde el entorno o desde las decisiones personales.
- Reconoce la intención de autor/es textual/es de 1 (un) discurso mediante una fundamentación para generar metacognición en un (01) soporte oral o multimodal a elección (podcast, ponencia)
 - Discierne validez de la información recibida para develar la intención del autor textual.
- Sintético:
 - Producir intervenciones asertivas en entornos situacionales o productos según procesos de lectura y escucha realizados.
 - Genera 8 (ocho) ideas según 4 (cuatro) fuentes de información utilizadas para disponer de datos relevantes según 1 (un) propósitos comunicacional o de producción.
 - Determina destinatarios del discurso o del producto para adecuar el registro, el diseño, la funcionalidad, entre otros.
 - Determina el (1) para qué del discurso o del producto para que sea leído, escuchado o utilizado por otros o por sí mismo.
 - Selecciona las ideas obtenidas en la búsqueda de información (ya sea académica o empírica).
 - Jerarquiza la información relevada para la elaboración de 1 (un) discurso o producto, atendiendo al destinatario y al para qué.
 - Planifica el (un) proceso de producción para la organización eficaz y el logro de lo propuesto.

- Traduce ideas a palabras o acciones según planificación elaborada con anterioridad para la concreción de lo propuesto.
 - Emplea metodología de ensayo-error para la mejoría del proceso de traducción por medio de estrategias de validación.
 - Hace avanzar el tema con información nueva o complejiza el proceso de utilización del producto con nuevas funcionalidades.
 - Abstrae en una síntesis de no más de un párrafo breve el contenido relevante del discurso o arma el instructivo de uso del producto en no más de 10 prescripciones.
- Revisa la producción elaborada con listas de cotejos u otros medios.
 - Reajusta condiciones del texto o producto según los ítems relevados como indispensables por entorno comunicacional o análisis de mercado, hasta 2 (dos) veces.
- Retroalimenta el proceso de elaboración y el producto final con la opinión y sugerencias de los oyentes, lectores, usuarios, de lo producido.
 - Rellena vacíos de información o funcionamiento con nuevas búsquedas o combinatorias de información.
- Promociona el discurso o producto con una actuación frente a público lector u oyente o una campaña situada.

2. a.2. Dominio específico: saberes

Estándar:

- *Lengua y Literatura*: construir el concepto de los principios de la teoría de la cortesía verbal para transpolarla a situaciones comunicativas reales.

○ Indicadores para: PEI-PEP-PEE-Lengua y Literatura, Matemática

- Formula por escrito dos variables positivas de la Teoría de la cortesía verbal (imagen y territorio), mediante el análisis de una (1) situación comunicativa audiovisual.
- Elabora una (1) crítica a una viñeta de Mafalda, con situación comunicativa de variables negativas (menosprecio encubierto a la figura materna)
- Discierne y fundamenta sobre la calidad de dos (2) situaciones comunicativas.
- Convierte situaciones comunicativas de variables negativas a variables positivas: reelabora viñeta de Mafalda con variables de imagen, territorio y gestualidad positivas.
- Redacta una conceptualización breve sobre qué es la cortesía verbal.
- Ratifica o rectifica su conceptualización con fuentes académicas gráficas y digitales.

Estándar:

Inglés: Incorporar vocabulario y estructuras específicas de contextos en diferentes registros de cortesía verbal para transpolarla a situaciones comunicativas en lengua inglesa.

○ Indicadores para: Inglés

- Utiliza cuatro (4) fórmulas de saludos apropiados para conversaciones en contextos formales.
- Construye oraciones oralmente con utilización de dos verbos modales o cuasimodales para pedir u ofrecer información en contextos más o menos formales.
- Selecciona dos (2) temas de conversación ajustados a dos contextos de diferente formalidad.

- Escribe un texto formal breve para requerir información según consigna dada.

Estándar:

- *Matemática:* establecer proporciones para reconocer cómo varían las cantidades en relación con cambios proporcionales.

○ Indicadores:

- Identifica correctamente dos (2) pares de cantidades que están en proporción, en un contexto específico dado.
- Diferencia entre cantidades proporcionales y no proporcionales en un (1) conjunto de datos.
- Explica el porcentaje como una relación de proporcionalidad directa, en un (1) contexto específico dado.
- Formula dos (2) proporciones equivalentes a partir de una proporción dada.
- Utiliza proporciones para resolver dos (2) problemas prácticos de la vida real que involucren situaciones de proporcionalidad directa e inversa.

Dominio vincular

Estándares:

- Intrapersonal: Reconocerse a sí mismo para aceptar y valorar las fortalezas y desafíos propios.
 - Reconoce 5 hábitos saludables para determinar 1 fortaleza.
 - Reconoce 3 hábitos nocivos para determinar 1 desafío.
 - Potencia los 5 hábitos saludables con una acción superadora por cada uno, para la mejora personal.

- Reformula un 1 hábito nocivo con una acción reparadora o de sustitución, en pos de la mejora personal.
- Interpersonal: Vivenciar la cortesía verbal en situaciones comunicativas concretas para generar acuerdos.
 - Saluda a las personas de su entorno con gestos de cortesía verbal: contacto visual, de frente.
 - Escucha activamente a sus interlocutores.
 - Respeta turnos de habla.
 - Se expresa con interlocuciones “porosas”⁴.
 - Cuida su propia imagen para mantener el equilibrio emocional de la situación: distancia física respecto del interlocutor, tono de voz, selección del vocabulario y de los gestos.

2. b. Reflexiones finales

Estándares e indicadores son formulaciones que provienen de los diálogos, las observaciones, los disensos, los consensos. Son constructos dinámicos y pueden desagregarse, especificarse de manera continua. Cada vez que se rediseña un plan de reflexión sobre procesos educativos o productivos que son dinámicos, van reconfigurándose según los sinos de los tiempos, las características, los requerimientos, los condicionantes de las circunstancias.

Se habrá observado que los campos o dominios a valorar se han dividido en: procesual, específicos y vinculares. A los efectos de la fase propedéutica se propone que se trabajen institucionalmente los tres campos. Sin embargo, se considera que el campo vincular tanto en su dimensión intrapersonal, como en su dimensión interpersonal es el que gravita sostenidamente en las trayectorias estudiantiles marcando la diferencia entre una trayectoria fluida y una con retraso o

⁴ Deja espacios para que el interlocutor pregunte, repregunte, acote, se exprese.

problemática. En virtud de esta observación es que se invita a los IES a considerar minuciosamente estándares e indicadores (se recuerda que siempre están en lista abierta para retroalimentar) para la consecuente facilitación de acciones institucionales y áulicas que propicien el enriquecimiento personal.

En las evaluaciones de calidad según estándares consensuados, no se evaluarán los vinculares, no obstante, estos son la red que contienen y sostienen el proceso de aprendizaje, el de enseñanza, el de evaluación. La manera en que nos miramos, nos consideramos, nos construimos incide de forma absolutamente directa en nuestros esquemas de actuación comunitarios. La autopercepción, el autoconocimiento pautado según indicadores ofrece itinerarios precisos de mejora. Se sugiere que este campo sea abordado institucionalmente junto con el cuerpo de profesores y los servicios de orientación a fin de lograr una '*convivio*' relevante y de mejora tanto en las situaciones vinculares como en las de aprendizajes. La autoconfianza potencia los procesos de aprendizaje, retroalimentación, enmienda. Coadyuva con las estrategias de tolerancia a la frustración, la asertividad comunicativa y el encuentro con las condiciones reales de vida.

La asertividad perceptiva vincula los estímulos percibidos del exterior con las construcciones propias sobre el mismo. Esta es la estrategia cognitiva que acciona el discernimiento para optar por uno u otro escenario de abordaje. Es una cualidad de difícil valoración en operativos masivos, pero sí es muy potente para trabajos en pequeños grupos o de gabinete.

En efecto, aún habiendo tomado la decisión de no evaluarla a nivel macro, sostenemos que en ella reside la cualidad que permite comprender en contexto los resultados de la evaluación por estándares. A fin de obtener información contextual, se abrirá un registro para entrevistas con informantes voluntarios tanto del plantel docente de los segundos años de los IES participantes, como con estudiantes del mismo año. Esta información estará resguardada bajo reglas de anonimato, pero permitirá la elaboración de un contexto para una comprensión más asertiva de los resultados de los campos procesuales y específicos de todas las carreras. Evaluar según estándares de calidad implica estar en constante proceso de ensayo error, reformulación, retroalimentación y consenso.

Bibliografía:

- Anderson, L.W., and D. Krathwohl (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman,
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Barcia Menéndez, J. j., Carvajal Zambrano, B. T., Barcia Menéndez, C. R., y Sánchez García, E. G. (2017). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. La dinámica de los componentes didácticos en sistemas de clases*. Mar Abierto.
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El Ateneo.
- Dehaene, S. (2018). *El cerebro lector*. Siglo XXI
-(2019). *Cómo aprendemos*. Siglo XXI
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Síntesis Educación.
- Cardoso Espinosa, E., Vanegas López, E., Cerecedo Mercado, M. (2015). *Evaluación de instituciones educativas*. Trillas
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Garnerd, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós.
- George W. Hegel (2015). *La ciencia de la lógica*. V. II. Abada Editores.
- Goldin, A. (2022). *Neurociencia en la escuela*. Siglo XXI.
- Golombek, D. (2022). *La ciencia de las buenas ideas*. Siglo XXI.
- Harari, Y. (2020). *XXI lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Kahneman, D. (2014). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- Jiménez Vélez, C. (2003). *Neuropedagogía lúdica y competencias*. Magisterio.

Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. IPE–UNESCO.

http://148.202.105.241/biblioteca/bitstream/123456789/2134/1/Sistemas+de+indicadores_educativos+Argentina.pdf

Perkins, A. (2016). *El aprendizaje pleno*. Paidós

Perrenaud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Colihue

Picaroni, B, Loureiro, G, Ravela Casamayou, P. (2019). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Magro.

Rubin, G. (2015). *Mejor que nunca*. Aguilar.

Ruipérez-Valiente, J.A. (2020). El proceso de implementación de analíticas de aprendizaje. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(2), 85-101. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26283>

Sabulsky, G. (2019). Analíticas de aprendizaje para mejorar la enseñanza y el seguimiento a través de entornos virtuales. Revista Iberoamericana de Educación, 80 (1), 13-30. OEI/CAEU. <https://doi.org/10.35362/rie8013340>

Scheerens, J., Glass, C. y Thomas, S. (2005). Educational Evaluation, Assessment, and monitoring. A Systemic Approach. Taylor & Francis e-Library

Soto-Ramírez, E. R. (2021). Lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación científica educacional. Una visión desde la filosofía. *RIIED*. Vol. 1 (1). 100-107

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Grao.