



Articulaciones necesarias en la formación y el trabajo docente: el control de la enseñanza, la densidad curricular y la evaluación ¹

Links needed in teachers' training and practice: teaching monitoring, curricular density and assessment

Lic. Alberto M. Iardelevsky²

Lic. Lilia V. Toranzos³

Lic. Fabián A. Matiucci⁴

Resumen

La definición de una política de formación docente tanto inicial como continua implica una decisión orientada a tres tipos de beneficiarios, los estudiantes del profesorado, los docentes en ejercicio y en definitiva a los alumnos de los diferentes niveles del sistema educativo.

Reconocer y detectar necesidades de formación de la docencia para el mejoramiento de las prácticas educativas constituye un desafío permanente que entre otras cuestiones se vincula con tres tipos de objetos: el control de la enseñanza, la densidad curricular y la evaluación. El reto es entramar estos tres objetos frecuentemente desacoplados entre sí. Este desacople genera una serie de hiatos cuyos efectos pueden ser percibidos con mayor o menor intensidad por los estudiantes y los propios profesores, generando situaciones no deseadas o dando por supuesto que son los propios estudiantes del profesorado quienes tienen que asumir su resolución con autonomía respecto del proceso de formación.

Un objetivo principal de este trabajo es poner de manifiesto esta ausencia de articulación dado que se encuentra en la base de diferentes tipos de problemas educativos actuales y que a su vez remite a la relación especialistas, docentes y estudiantes reunidos en torno de las prácticas de enseñanza y del contexto del aula y de la escuela.

La preocupación por el control de la enseñanza y las decisiones alrededor de la densidad curricular y las prácticas situadas de evaluación debieran converger en los procesos analíticos del diseño de la formación del profesorado y de las prácticas de enseñanza.

Los componentes se articulan de una manera de relativa estabilidad pero que impiden su desacoplamiento. Esto hace referencia a un tipo de "acoplamiento flojo" que es posible por el bajo control y escasa evaluación, pero que otros elementos de la organización y su medio facilitan un relativo control aunque sea menos evidente.

Palabras clave/ control de la enseñanza - densidad curricular - evaluación situada - formación docente - trabajo docente.

Abstract

The definition of a teacher training policy, both initial and continuous, involves decisions oriented towards three types of beneficiaries: student teachers, practicing teachers, and ultimately students of different educational levels.

Recognizing and identifying training needs in the teaching profession in order to improve teaching practices is an ongoing challenge that, among other things, is linked to three types of objects: teaching monitoring, curriculum density and assessment. The challenge is to intertwine these three objects often detached from each other. This detachment generates a series of gaps whose effects can be perceived in a greater or lesser extent by students and teachers themselves, generating either unwanted situations or assuming

¹ El presente artículo es una versión ampliada del trabajo presentado en el **1º Congresso Regional do ISATT: Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem** que se llevó a cabo en la ciudad de Braga, Portugal los días 10 y 11 de octubre de 2014.

² Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Lomas de Zamora / iardeal@fibertel.com.ar

³ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de Lomas de Zamora / lilia.toranzos@gmail.com

⁴ Universidad Nacional de Lomas de Zamora

that the student teachers themselves must bridge these gaps autonomously from the training process.

The main objective of this paper is to highlight this lack of articulation since it is placed on the basis of different types of current educational concerns and which, in turn, refers to the relationship between specialists, teachers and students gathered around the teaching practices and the context of both the classroom and the school.

Concern for the control of education and decisions about curriculum density and situated assessment practices should meet into the analytical processes of the teacher training and teaching practices design.

The components are articulated in a relative stability way but preventing detachment. It refers to a type of “loose coupling”, which is possible by low control and low evaluation, but where other elements of the organization and their context provide a relative control although even less evident.

Key words/ education monitoring, curriculum density, situated assessment, teacher training, teaching practice.

A. Introducción

El interés por la formación y el trabajo de los docentes, para el sistema educativo regular obligatorio, es parte de la actual agenda de política educativa en todos los países de la región. Su puesta en práctica se presenta bajo diferentes formatos, que varían según el énfasis que adquieren los aspectos de mayor relevancia que hoy se consideran necesarios e imprescindibles para el desempeño de la docencia destinado a la formación para el ejercicio de una ciudadanía plena.

Los retos y las tensiones que enfrentan hoy la formación y el trabajo docente constituyen una preocupación no solo de los decisores de políticas educativas sino de todo el arco que interviene en este campo. En este sentido existe una preocupación común y genuina en la región por mejorar las prácticas de formación y trabajo docente tendientes a garantizar el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, fortaleciendo sus trayectorias educativas.

En este sentido, el control de la enseñanza, la densidad curricular y la evaluación configuran tres focos centrales a ser problematizados en los procesos de revisión y análisis de las prácticas sistemáticas de enseñanza, así también, como en su tratamiento en la formación inicial de maestros y profesores. Este trabajo pone su atención en el desarrollo independiente de cada uno de ellos con el fin de hacer visibles algunas tensiones que se producen en la relación entre los mismos y las consecuencias que trae aparejada esta independencia tanto en la formación como el trabajo docente.

La metáfora del título hace referencia a la necesidad de articulación entre estos focos que de por sí, no necesariamente encuentran un enlace que den cuenta de las decisiones profesionales de los docentes y cuyo desacople puede producir inconsistencias, vacíos o lo que podría llegar a ser más grave incertidumbres o desorientaciones tanto en los docentes en ejercicio y en formación como en los estudiantes.

Uno de los problemas a abordar gira en torno a si el currículum, al ser diseñado por especialistas exclusivamente, silencia la voz de los docentes y en consecuencia los controlan; o si son los docentes quienes debieran estar en condiciones de controlar al currículum. En esta relación se abre el interrogante acerca de la densidad curricular en un debate entre la extensión y la profundidad en la selección y posterior traducción en la enseñanza de los contenidos curriculares. El tercer elemento de este trípode lo constituye la evaluación y una demanda permanente de acoplamiento de la misma a los procesos y prácticas de diseño curricular y de prácticas de enseñanza.

Este trabajo se ha propuesto indagar teóricamente sobre los aspectos de una tensión existente tanto en la formación como en el trabajo docente entre el control de la enseñanza, la densidad curricular y la evaluación. Estos tres focos configuran aspectos centrales del desarrollo profesional de los docentes para todos los niveles educativos. A su vez, debieran constituir parte de la trama de la organización de la tarea en el ejercicio de la profesión y en consecuencia su necesaria inclusión como problemática a ser trabajada en la formación inicial y su revisión en la formación permanente del profesorado.

La presentación de esta tensión tiene el propósito de abrir un espacio deliberativo analítico respecto a la función de los maestros, profesores y especialistas que participan tanto de la elaboración curricular, de las propuestas de enseñanza como de su implementación en las aulas y las prácticas de evaluación.

B. El control de la enseñanza

En los debates relacionados con la política de formación de la docencia se reconoce un espacio de disputa que ya no se deriva sólo del dominio de uno o varios campos disciplinarios autónomos respecto de la pedagogía sino que, por el contrario, está siendo dominado por el saber experto de los especialistas en las enseñanzas de las disciplinas, principalmente para el nivel inicial y primario y con menor subordinación para las asignaturas de nivel secundario. En este sentido, se genera una puja profesional entre especialistas, pedagogos y docentes por quién domina el control de la enseñanza (Davini, 2001). Esta puja se instala cada vez con mayor fuerza y regularidad tanto en ámbitos académicos como gremiales y profesionales.

Por otra parte, y en convergencia con estos aspectos, se observa que las reformas o las propuestas de innovación curricular para la formación docente se expresan con mayor nivel de estructuración en los documentos curriculares que en las prácticas efectivas de formación para la docencia. Esto deriva en que el control sobre la enseñanza, tanto en el proceso de formación como en las propias prácticas profesionales, se asienta en un sujeto tácito localizado simbólicamente en el currículum que justifica el modo de actuar de maestros y profesores.

Desde la perspectiva curricular, los procesos de regulación de la formación docente, en particular los vinculados con la enseñanza, generan, tal como señala Stephen Ball (2000), luchas, acuerdos e interpretaciones públicas y sectoriales con diferente grado de autoridad que afectan los modos en que los sujetos interpretan las políticas y las ponen en práctica.

De esta manera los niveles de tensión en relación con el control de la enseñanza, no son independientes de las valoraciones e interpretaciones de los actores destinatarios y los significados que les asignan en relación con su experiencia personal y profesional.

Las instituciones de nivel superior reconocen un espacio estructurado y normado para la formación y el desempeño de la docencia cuando la centralidad se focaliza en las prácticas de enseñanza más que en los contenidos de las disciplinas, esto abre paso a que las prácticas pedagógicas se instalen como parte del debate institucional, indispensable para el ejercicio de la función docente.

Asimismo, nos encontramos con una tensión relacionada con la participación y la responsabilidad de la elaboración del diseño curricular de manera exclusiva entre los especialistas o de generar un espacio de amplia participación de los docentes responsables de ponerlos en acción. Esta se expresa en un criterio de factibilidad de intervención entre un número reducido de expertos frente a un cuerpo masivo de profesionales en ejercicio, ubicando en el primer plano el interrogante acerca de la autoridad pedagógica general o especializada disciplinar.⁵

En esta perspectiva, dejar la elaboración curricular como un espacio privilegiado y restringido a técnicos especialistas, puede llegar a silenciar la voz de los docentes cuya responsabilidad es la implementación curricular en las prácticas de aula. A su vez, ignorar la cualidad del libro curricular como objeto de restricción en tanto, identifica aquello que debe ser enseñado por su valor en las instituciones educativas y diferenciándolo de lo que no va a ser enseñado constituye una necesidad en términos de educación común para un determinado nivel educativo. Esto da cuenta de un proceso de trabajo que no puede ser masivo en tanto transformación de múltiples experiencias situadas y heterogéneas y la factibilidad de concreción en un objeto-libro de destino colectivo es decir, el documento curricular. Se trata de hacer explícito que la elaboración curricular constituye un proceso de síntesis de las múltiples propuestas, en muchos contradictorias, de las expectativas de los diferentes actores educativos preocupados por la prescripción de la enseñanza.

Un efecto no deseado en términos de formación y práctica docente, aparece cuando el discurso oficial respecto del currículo, como práctica de regulación de la enseñanza, corre el riesgo de reducirse a un problema exclusivamente de orden administrativo, perdiendo de vista el sentido pedagógico de la formación (Edelstein, 2005). La consecuencia es la obturación de este proceso de profesionalización, que puede darse cuando las prácticas pedagógicas se ven afectadas por un criterio de control técnico de elaboración externa a las prácticas de la escuela (Apple, 1997). De este modo, los docentes pasan de gestionar el currículum en las prácticas cotidianas escolares a ser gestionados por el currículum, con la pérdida de autonomía que esto conlleva. Los docentes tienen que ser responsables de conducir una práctica pedagógica situada en las condiciones reales de las instituciones educativas donde se desempeñan y para ello realizar un proceso de contextualización curricular a su ámbito de desempeño.

C. La preocupación sobre cuánto enseñar: el problema de la densidad curricular

El control de la enseñanza por parte de maestros y profesores requiere de un cierto grado de autonomía que es necesario de ser trabajado tanto, en los procesos de formación inicial como de desarrollo profesional docente.

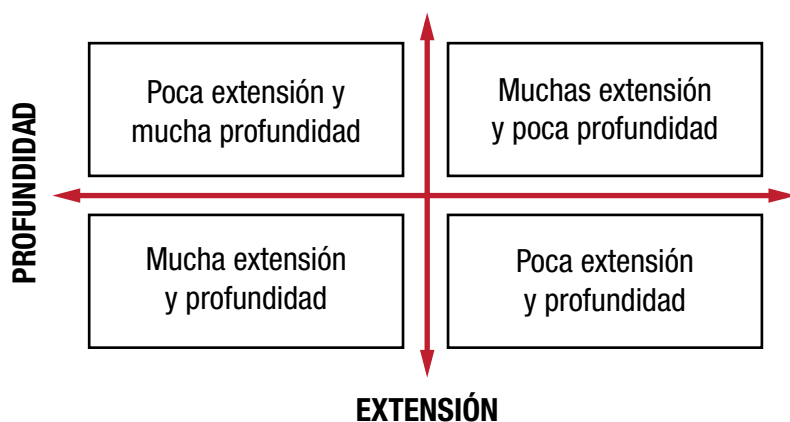
La autonomía constituye un requisito básico para abordar la discusión respecto del quantum de la enseñanza dado que de manera constante se configura como interrogante para el tratamiento de los contenidos de la enseñanza la relación entre profundidad y extensión.

En forma concurrente, es posible afirmar que no hay aún un debate claro sobre el concepto de *densidad curricular* que establece la relación entre extensión y profundidad. Aquí cabe examinar una cuestión que no suele ser suficientemente analizada en la formación docente: ¿es necesario abordar extensamente todos los contenidos de la enseñanza lo cual daría como resultado un bajo nivel de profundidad? o por el contrario ¿restringirlos en extensión y ampliarlos en profundidad? Es posible explicar esta relación a través de un esquema de coordenadas donde el eje horizontal representa la extensión y el eje vertical la profundidad. Esto da por resultado cuatro posibles situaciones características de densidad curricular a partir de la combinación de extensión y profundidad. La distribución de los puntos de intersección permitiría identificar según la posición en el cuadrante el grado de densidad

⁵ Se denomina especialista disciplinar curricular a un experto en la enseñanza de la disciplina en la converge dos tipos de formación, la del campo profesional de referencia y la de la enseñanza específica de esa disciplina.

curricular implementado. Sin embargo, la decisión de implementación curricular en función de la densidad tiene como condición de factibilidad la variable tiempo en virtud de su posibilidad de hacerlo efectivo. La restricción temporal, asociada a la pertinencia y potencialidad de los contenidos desarrollados constituirán las decisiones de los responsables de la implementación curricular otorgándoles el control de la enseñanza como práctica racional pedagógica.

Gráfico 1. Representación de la densidad curricular



C.1. Entre la extensión y la profundidad

Los procesos de formación docente vinculados con la enseñanza de los contenidos curriculares están dominados por un criterio de selección que reconoce la imposibilidad de una formación exhaustiva para la totalidad de los contenidos del currículum de un determinado nivel educativo. Esto constituye el punto de partida de la traducción que los maestros y profesores realizan en relación con la lectura del diseño curricular del nivel. Asimismo, esto se correlaciona directamente, con la relación extensión – profundidad expresada en el proceso de selección de contenidos que realizan los docentes en función de su experiencia, las valoraciones del contenido, el dominio que se tenga sobre ellos y la significación otorgada en clave de importancia y oportunidad.

Esta situación, poco frecuentada durante la formación inicial para la docencia, independientemente del nivel educativo de destino, da cuenta de la necesidad de trabajar sobre la construcción de criterios que permitan identificar la relevancia conceptual y social de los contenidos curriculares, a través de conceptos y contenidos estelares que permitan explicar y comprender, aún sin el tratamiento exhaustivo en esta trayectoria formativa, otros contenidos del área curricular para ser enseñado con la densidad curricular correspondiente en las prácticas de enseñanza en el nivel de destino.

En este sentido, se hace evidente la necesidad de utilizar el diseño curricular como un referente de la política educativa del nivel, constituyendo un elemento necesario a la hora de tomar decisiones de enseñanza. Sin embargo y coincidiendo con Terigi (1999) no es posible una eficacia absoluta de la prescripción, ya que siempre existe un espacio de libertad para los docentes que se configura en una relación dinámica de control-apropiación de alta complejidad en la cual se manifiestan los juicios pedagógicos referidos a la densidad curricular. Este tipo de relación, a su vez, se encuentra condicionada no sólo por la formación inicial o continua sino también por la experiencia acumulada de los docentes en el ejercicio de la profesión.

Es posible añadir una dimensión que requiere ser más explorada, ésta se centra en aquellos aprendizajes que atraviesan la experiencia vital de las personas en la sociedad actual. Todos los sujetos interactúan con las múltiples agencias de divulgación de información y acceso a diferente tipo de conocimiento aún con aquellas que no siguen las reglas de la cultura escolar dominante pero que a su vez impacta de manera significativa en los procesos de desarrollo curricular de la formación docente y de los niveles educativos regulares.

Es posible afirmar, que el conocimiento de la dinámica control-apropiación-libertad curricular debe formar parte de los procesos de formación inicial del profesorado como práctica de análisis sistemático del campo decisional de los docentes. Todo ello con el fin de evitar “ingenuas justificaciones” de las razones por las cuales las decisiones que se toman a la hora de enseñar puedan ser atribuidas o a la falta de tiempo o a las características del grupo escolar. Dado que, cuando esto sucede, con frecuencia se invisibilizan parte de los procesos de apropiación de conocimiento de los diferentes sujetos que participan de la formación sistemática educativa y que provienen de un entorno multicultural no siempre alineado con la cultura escolar.

Los programas de formación para la docencia no debieran desconocer estas nuevas formas de apropiación traducidas en la negación o la falta de legitimidad de dichos procesos. En todo caso, se hace necesario incorporar estos objetos de análisis para dar respuestas más adecuadas a las expresiones y posicionamiento de los alumnos en función de sus propias culturas para ser revisadas en términos de vigilancia epistemológica y no a partir de un registro de valoración-desvalorización.

Otra condición que acompaña a lo anteriormente expresado, en función de la dinámica de la profundidad y extensión remite a pensar en quiénes son los sujetos para los cuales es diseñada la enseñanza y en este sentido, observamos que tienen mayor facilidad de apropiación aquellos alumnos que se ajustan mejor a la escuela quienes son reconocidos en sus múltiples experiencias de aprendizaje respecto de quienes no se ajustan tanto.

A partir de estas consideraciones cabe preguntarse cuál es el espacio que se le otorga en la formación del profesorado, a las respuestas en el ejercicio de la profesión reconociendo las múltiples fuentes de información que los estudiantes actualizan en las experiencias de aula.

C.2. El conocimiento habitante del mundo

En consonancia con lo anterior, cabe destacar, que el conocimiento general como así también el conocimiento pedagógico no puede comprenderse de espaldas al contexto en el que surgen, se desarrolla y aplican (Marcelo, Vaillant, 2009). El conocimiento no es tal sino tiene la posibilidad de contrastarse, analizarse y aplicarse en contexto. De qué manera, entonces, se incorporan a los programas de formación espacios múltiples en que este conocimiento situado y contextualizado cobra forma y sentido. Estas afirmaciones remiten necesariamente a pensar que el conocimiento se encuentra distribuido en múltiples ámbitos de producción, difusión y circulación, y por lo tanto, no “habita” exclusivamente, en los espacios académicos diseñados para la enseñanza sistemática y regular. Nadie, sujeto o institución tienen la posesión de todo el conocimiento disponible y seleccionado para la enseñanza.

Siemens (2006: 69) afirma: “el aprendizaje es un proceso que tiene lugar en entornos difusos de cambio de los elementos centrales, no completamente bajo el control de los individuos”. El aprendizaje, como señalan Marcelo y Vaillant (2009), también reside en un proceso de conexión entre variados nodos o fuentes de información que con diferentes grados de especialización atravesado por una dinámica de circulación que transforma, deforma, amplía y desarrolla los campos de conocimiento académico.

Los efectos de la globalización y el acceso libre a la información también han producido cambios en los procesos de reforma de las formaciones iniciales para la docencia no tanto por las prescripciones establecidas curricularmente, sino por la transferencia de prácticas de los mismos sujetos que forman y se forman para el ejercicio de la profesión docente. Aun así cabe señalar que hace falta un espacio de análisis que hoy cuenta con un escaso territorio deliberativo en las instancias de formación inicial respecto de las implicancias sociales, económicas y políticas en la actividad de enseñar particularmente por la falta de condiciones de posibilidad para hacerlas efectivas. Coincidiendo con Edelstein (2011):

“...la pretensión de protagonismo del profesor en los procesos de cambio e innovación produjo una valoración superlativa de sus potencialidades para reflexionar acerca de las prácticas próximas, a una visión individualista con una apropiación indiscriminada, sin críticas y sin comprensión de los contextos en los que inscribe, lo cual puede conducir a una banalización de la perspectiva reflexiva.” (Edelstein, 2011: 87)

La idea de sólo considerar la necesidad de la reflexión sobre la práctica no conduce necesariamente a una producción reflexiva crítica ya que ésta corre el riesgo de desplazarse hacia un relato con mayor énfasis en los aspectos emocionales que en aquellos centralmente teóricos y/o profesionales. Es probable, y la investigación así lo demuestra, que los aspectos emocionales resulten predominantes en un principio. La naturaleza propia de la interacción social que implica la docencia hace difícil soslayar este componente derivado de la responsabilidad de formación de otros sujetos. Es por ello que se hace necesaria una práctica de formación orientada a la reflexión crítica. Sin un trabajo sistemático de enseñanza de cómo proceder analíticamente para reflexionar sobre las prácticas, el campo emocional invade el pensamiento de los docentes de manera dominante.

Uno de los objetos de reflexión sobre las prácticas en sentido crítico es el reconocimiento del modo en que el proceso de formación y posteriormente de trabajo docente construye un doble espiral por la cual el sujeto alumno estudiante se convierte en profesional de la enseñanza. Es en ese cambio de posición en el que, en muchas ocasiones, prevalece una concepción tradicional de práctica docente respecto de las expectativas sobre las características del alumnado y una idea de exclusividad de posesión de objetos de conocimiento en la figura del docente y de la institución escolar. El análisis de esta situación debiera conducir a una modificación de criterios y concepciones no deseadas.

D. Nuevas conceptualizaciones y prácticas situadas de la evaluación

La evaluación resulta ser el tercer eje que interesa abordar como parte de los retos que enfrenta hoy la formación de los docentes. Para ello preocupa su consideración en al menos dos planos diferentes, como práctica en el espacio de la formación y a la vez como contenido específico de la misma al que se puede sumar un tercer plano que lo constituye el trabajo docente en ejercicio y los efectos de la evaluación en él.

Por diversas razones, vinculadas en parte con cierta tradición de las prácticas pedagógicas, la evaluación suele estar confinada en un lugar muy poco frecuentado entre los contenidos de la formación docente y por lo mismo resulta a veces poco accesible. A la vez se la suele concebir como una práctica desvinculada de los procesos de enseñanza, de naturaleza ajena a la misma y por tanto, también se desentiende, en buena parte del aprendizaje. Por contraposición sí resulta asociada a los procesos de calificación y promoción a la vez que a una visión sancionadora, con eje en la identificación de lo errado y de lo ausente. Adicionalmente, desde un punto de vista simbólico la evaluación adquiere un significado asociado al cierre o clausura de un ciclo lo cual lleva a ubicarla al final de los procesos de enseñanza en la formación de los docentes y trae como consecuencia la ausencia de su tratamiento en forma adecuada, justificada por la falta de tiempo. Todo ello va en desmedro de una construcción más robusta de las prácticas pedagógicas.

Es por ello que aparece como un reto el aporte a la construcción de un concepto y unas prácticas de evaluación que resulten más constructivas y permitan recuperar su papel estrictamente formativo, en particular atendiendo al efecto central que la evaluación supone en la mirada sobre los aprendizajes de los alumnos y las prácticas de enseñanza de los docentes.

La evaluación así entendida se destaca por su función reguladora cuyos efectos se despliegan tanto sobre los procesos de enseñanza cuanto los de aprendizaje, acompaña los mismos y aporta información que contribuye a la experiencia formativa. En la última década se asiste a una suerte de desplazamiento del concepto de evaluación formativa hacia el de *evaluación para el aprendizaje* (William, D. 2011) que complejiza y amplía el concepto ya que se orienta a pensar en la evaluación como un proceso que tiende a ser continuo, que destaca el efecto retroalimentador de la información para los docentes y en especial para los estudiantes. El aspecto más importante de esta nueva perspectiva es el lugar destacado que ocupa la idea de *progreso*, es decir, el énfasis, a la hora de valorar los resultados, se ubica en el reconocimiento de los avances individuales y grupales respecto de un punto de partida por sobre la comparación respecto de criterios únicos y estándares.

La revisión de la formación de los docentes reclama para sí, en consecuencia, la puesta en valor de la propia experiencia formativa y la construcción de procesos de evaluación orientados hacia el aprendizaje con fuerte incidencia en la regulación de la enseñanza. Esto constituye un aporte significativo de esta revisión; es imprescindible que nuestros docentes se formen en un espacio en el que la evaluación resulte un dispositivo al servicio de la protección del aprendizaje de los estudiantes, de la reflexión y el enriquecimiento profesional. Como afirma Litwin (2008):

“... una práctica sin sorpresa; enmarcadas en la enseñanza; que no se alejan del ritmo y tipo de actividad de la clase; en la que los desafíos cognitivos no son temas excluyentes de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes”. (Litwin, 2008: 132)

En este sentido es valioso recuperar lo planteado por Pérez Juste (2000) cuando destaca la integralidad como una dimensión central de la concepción de la evaluación. La evaluación es **integral**, porque el carácter de instrumento que le atribuimos hace de ella un poderoso medio al servicio de los objetivos educativos. En la medida que la educación denominada integral y flexible representa la necesidad de estimular y favorecer el logro de objetivos educativos, la evaluación debe responder a los mismos criterios evitando una posición reduccionista. Está **integrada**, porque la evaluación reviste un fuerte carácter formativo y es por ello que es necesario concebirla como una actividad incluida y articulada en forma armónica con la actividad educativa en su conjunto. No es posible suponer que la evaluación se conforme como una actividad yuxtapuesta al servicio de finalidades o funciones no educativas. La integración armónica de la evaluación con la actividad educativa la convierte en un medio más para alcanzar los objetivos educativos. Finalmente es **integradora** porque en la medida que responde a las características antedichas se convierte en una realidad que juega un papel activo; la evaluación así entendida dinamiza las acciones educativas, promueve la reflexión, el análisis y la autocrítica, fomenta la innovación y estimula la mejora continua; todo lo cual constituye la base de toda acción educativa de calidad.

Al asumir este sentido la evaluación se articula con los procesos de control de la enseñanza por parte de los docentes y con las decisiones derivadas de los criterios adoptados sobre la densidad curricular.

E. A modo de cierre

Los tres focos abordados en este trabajo: el control de la enseñanza, la densidad curricular y la evaluación debieran imbricarse para dar respuestas a los desafíos que hoy plantea la formación y el trabajo docente en un mundo en el cual las instituciones educativas no cuentan con la exclusividad de la información y las prácticas vinculadas con el aprendizaje. Por esta razón, invitamos a responder a cinco interrogantes que enunciaremos a continuación como puntos de partida para la revisión del control de la enseñanza, la revisión curricular – en términos de densidad - y de las prácticas de evaluación.

¿Cómo volver a desplazar la centralidad y control de la enseñanza hacia los maestros y profesores a través de un diálogo fecundo con los especialistas? Todo ello haciendo referencia a situaciones vitales en contextos institucionales concretos y grupos escolares específicos.

¿Cómo instalar criterios de densidad curricular en los procesos de diseño de los currículos escolares con impacto en las decisiones profesionales docentes relacionadas con la selección y el tratamiento de los contenidos?

¿Cómo colaborar para que las instituciones educativas, a través de las prácticas de enseñanza, asuman la imposibilidad de abarcar la totalidad del conocimiento disponible y seleccionar aquellos relevantes y que por su significatividad operen como palanca de acceso a nuevos conocimientos?

¿Cómo lograr una cultura curricular en la cual la evaluación cuente con un tratamiento específico en la formación inicial y continua de los docentes que articule con el campo general pedagógico y el campo de la enseñanza de contenidos específicos?

¿Cómo generar capacidades para diseñar dispositivos variados de evaluación que fortalezca a profesores y maestros en sus prácticas pedagógicas, permitiendo asumir de modo integral el control de la enseñanza?

El análisis y la deliberación que se pueda generar a partir de la búsqueda de respuestas a estos interrogantes podrían aportar a la ampliación del conocimiento pedagógico de docentes, profesores y especialistas. Así, este cierre se constituye en el punto de partida de un entramado en el cual los diferentes componentes debieran conformar un espacio de articulación para ser abordado tanto en la formación inicial y el desarrollo profesional docente.

Referencias Bibliográficas

- APPLE, M. (1997). El currículo y el proceso de trabajo. En *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BALL, S. (2000). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. En *Sociology of education: Major Themes*. Vol. IV. London: Routledge Falmer.
- DAVINI, M. C. (2001) Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En CAMILIONI, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En DIKER, G. y FRIGERIO, G. *Educarse acto político*. Buenos Aires: Del Estante editorial.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- GLASSMAN, R.B. (1973). Persistence and loose coupling in living systems. *Behavioral Science*, 18. USA
- LITWIN, E. (2008). El oficio de enseñar. *Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. España: Narcea Editores.
- PÉREZ JUSTE, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigaciones Educativas*, 18(2).
- SIEMENS, G. (2006) *Conociendo el conocimiento*. Disponible en <http://nodosele.com/editorial>
- STIGGINS, R. (2005) From Formative assessment to assessment FOR learning: a path to success in standards-based schools. Phi Delta Kappan, 84 p. 324-328. En WILLIAM, D. (2011) *Embedded Formative Assessment*. Indiana: Solution Tree Press.
- TERIGI, F. (1999) *Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Fecha de recepción: 12/07/2014

Fecha de aceptación: 30/09/2014