

Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: un proceso de construcción y compromiso institucional

Ana Soledad Borioli¹, Carolina Lifschitz² y Andrea Novotny³

Introducción

En el año 2011, con posterioridad al proceso de renovación curricular iniciado en 2008, comenzó la implementación de la evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial, promovida y coordinada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). En este relato de experiencia nos proponemos dar cuenta del valor de la construcción colectiva del dispositivo de evaluación en tanto proceso federal, que se ha ido consolidando de manera progresiva tanto a nivel institucional como jurisdiccional y nacional.

Acerca de la creación del INFD y sus funciones

En 2005 el Ministerio de Educación creó la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, con el objetivo de identificar el estado de situación del sistema formador. En dicho marco se elaboró el “Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina”, coordinado por la Dra. María Cristina Davini. En este estudio se identifican como principales problemáticas de la formación docente: el escaso desarrollo de políticas del nivel que se expresaba en importantes vacíos de normativa para la integración del subsistema y la planificación de su desarrollo;

¹ INFD - ME, Argentina. aborioli@me.gov.ar

² INFD - ME, Argentina. clifschitz@me.gov.ar

³ INFD - ME, Argentina. anovotny@me.gov.ar

cierta debilidad en la gestión del nivel; la profunda heterogeneidad a nivel institucional; y el alto grado de fragmentación y escasa articulación de los diseños curriculares. El estudio se constituyó en el principal aporte para la toma de decisiones vinculadas al sistema de formación docente que tuvieron lugar en los años subsiguientes, entre ellas, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.

El INFD, creado a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, tiene entre sus funciones –y atendiendo las problemáticas anteriormente mencionadas– la planificación y ejecución de políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua; la promoción de lineamientos básicos curriculares para la formación docente; y la coordinación de las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente.

En relación con las dos primeras funciones, cabe destacar la aprobación en el marco del Consejo Federal de Educación de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución CFE N° 24/07), documento que constituye una base común para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales⁴. Estos lineamientos establecen algunos de los criterios necesarios para garantizar la validez nacional de los títulos, proceso que se realiza “a término”⁵, lo que demanda la revisión y reformulación periódica de los diseños, en función de lo ocurrido durante el desarrollo de los mismos.

Como se abordará más adelante, la evaluación del desarrollo curricular adquiere relevancia, pues produce información que permite tomar decisiones para hacer los ajustes necesarios y reformular los diseños, con miras a la mejora.

Algunas precisiones para comprender y dimensionar la evaluación curricular desarrollada

Acerca del desarrollo curricular

Definir al desarrollo curricular como objeto de evaluación precisa explicitar cuál es la concepción de currículum desde la cual se vienen desarrollando las políticas curriculares.

⁴ Entre las definiciones comunes establecidas en los Lineamientos Curriculares Nacionales, se destacan: el carácter jurisdiccional de los diseños curriculares de las carreras de formación docente, la duración de 4 años, la organización de los contenidos en tres campos de formación (Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación para la Práctica) de desarrollo simultáneo, la realización de prácticas en escuelas asociadas desde primer año, la residencia pedagógica en el último año.

⁵ La validez a término significa que se otorga para un número determinado de cohortes.

Es posible distinguir en teoría curricular tres grandes modos de concebir el currículum: como instrumento de control o “modelo” de la práctica; como realidad; y como proceso (Feldman, 1994). En el primer caso, el énfasis está puesto en el carácter prescriptivo del currículum –a través del cual se busca el control del comportamiento y la eficiencia social–. En el segundo, comenzaron a considerarse “...las condiciones sociales e institucionales, a menudo conflictivas, en las que se desarrolla un proyecto educativo” (1994:48) y, al hacerlo, se puso de manifiesto la existencia de mecanismos de transmisión no explícitos que –al igual que los explícitos– forman parte de las experiencias de formación. Finalmente, la concepción de currículum como proceso permite considerar la mirada crítica del modelo anterior pero a la vez pensar un modo de orientar las acciones educativas que no pretenda convertir a la enseñanza en la mera operativización de lo prescripto. El estudio del currículum se interesa de esta manera en la relación entre la intención y la realidad (Stenhouse, 1984):

Para Stenhouse el currículum es la presentación escrita de los principios esenciales del proyecto educativo, de tal modo que pueda someterse a crítica y desarrollarse en la práctica. El currículum debe tener el carácter de una hipótesis que debe ser comprobada y discutida, más que aceptada. (En Feldman, 1994:49).

El sentido del currículum entonces no se agota en el texto curricular ni en las prescripciones formales en general, ya que lo prescripto no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares. Además, la prescripción se redefine en diferentes objetivaciones que operan en diversas escalas o niveles (Terigi, 1999). En primer lugar, la escala de la gestión política, que en nuestro sistema federal incluye dos subniveles: el nacional –el currículum se objetiva en los Lineamientos Curriculares Nacionales– y el provincial –a través de los diseños curriculares jurisdiccionales (DCJ). En segundo lugar, la escala institucional, con sus definiciones a partir del DCJ. Y, finalmente, la escala del aula, en donde el currículum se objetiva en los programas de enseñanza elaborados por los docentes. Las lógicas específicas de cada uno de estos ámbitos tienen efectos sobre la transformación de lo prescripto, y lo prescripto es eficaz en tanto determina lo que ocurre en dichas escalas. Detrás

de las prescripciones, y en cada uno de los niveles, está el accionar de los sujetos, y en este accionar los mismos rechazan, redefinen y transforman lo prescripto (Terigi, 1999).

En el marco de las políticas curriculares que se vienen desarrollando desde el INFD, los diseños curriculares se conciben efectivamente como el resultado de un proceso durante el cual los actores de los diferentes niveles –el nacional, el jurisdiccional y el institucional– acuerdan sobre aquellos aspectos nodales que deben guiar la formación docente; evalúan y discuten cómo ha resultado el desarrollo de las propuestas formativas delineadas y proponen modificaciones en el texto curricular para llevar adelante nuevas propuestas en pos de la mejora.

Acerca del desarrollo curricular en tanto objeto de evaluación

Siguiendo las definiciones anteriores es posible afirmar que el hecho de que la evaluación tome como objeto el desarrollo curricular de las carreras de formación docente, implica considerar tanto las características de los diseños como lo que ocurre con su puesta en juego a nivel institucional, en el marco de la organización y dinámica de cada ISFD.

En este sentido, la evaluación curricular busca relevar información para comprender y mejorar los procesos curriculares e institucionales. De Alba la define como un “...proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo del curriculum” (1991:133).

Los propósitos

Teniendo en cuenta el proceso de construcción curricular mencionado, el principal propósito de la evaluación es obtener una visión de conjunto del desarrollo curricular de las carreras de formación docente a escala nacional. Dicha visión de conjunto se propone contribuir a:

- Dimensionar la incidencia que los cambios introducidos en los diseños curriculares han tenido en las prácticas institucionales.
- Fortalecer los logros de las nuevas propuestas de formación docente.
- Identificar aspectos que pueden ser objeto de mejora.
- Generar condiciones para que los ISFD desarrollen prácticas de auto-evaluación curricular, valoren los procesos realizados y propongan mejoras.

- Informar a la sociedad sobre la formación de docentes para los diferentes niveles educativos y modalidades.

Acerca del universo evaluado

El proceso de evaluación curricular se llevó a cabo con alcance nacional, en dos etapas principales. La primera se puso en marcha en 2011 bajo el lema “*Mejores docentes para escuelas mejores*”, y focalizó el relevamiento en los Profesorados de Educación Inicial (PEI) y de Educación Primaria (PEP) en tanto fueron los primeros diseños curriculares renovados en el marco de lo establecido por los Lineamientos⁶. Esta etapa comenzó cuando las jurisdicciones transitaban por el tercer año de implementación de los nuevos diseños, con el propósito de producir conocimientos destinados a orientar la reformulación de dichos diseños, al culminar la vigencia de la validez nacional de sus titulaciones.

En 2014 comenzó la segunda etapa, con la evaluación de los Profesorados de Educación Física, Educación Especial y Educación Artística.

Considerando ambas etapas de implementación, participaron las 24 jurisdicciones, 522 ISFD en la primera y 353 ISFD en la segunda, y se evaluó un total de 959 carreras de formación docente inicial. Dicho universo involucró a 14.566 docentes y a 44.738 estudiantes que se encontraban cursando el tercer o cuarto año de la carrera evaluada, al momento del relevamiento.

Descripción del dispositivo

Para relevar la información se diseñaron cuatro instrumentos: un cuestionario institucional, una jornada docente, una encuesta destinada a estudiantes y un informe institucional integrado. A través de los tres primeros instrumentos de relevamiento se indagó acerca de algunos aspectos de la organización y gestión institucional, las prácticas formativas de los profesores y las trayectorias estudiantiles. El cuarto instrumento consistió en un informe institucional elaborado a partir del análisis integrado de la información obtenida.

El **cuestionario institucional** requirió volcar información contextual sobre las características de la institución formadora (matrícula, planta funcional, turnos de funcionamiento, organización del gobierno institucional, entre otras) y responder una serie de preguntas referidas a la valoración de la

⁶ La implementación de estos diseños se inició en 2008 en la Provincia de Buenos Aires, y a partir del 2009 en las jurisdicciones restantes.

gestión curricular en el nivel institucional, así como a las condiciones institucionales que inciden en su desarrollo.

La **jornada docente** se organizó como un taller en el cual los participantes, docentes de la institución, compartieron sus experiencias y opiniones con respecto al desarrollo del nuevo diseño curricular. Para facilitar el intercambio se presentó una serie de interrogantes orientadores que ponían el énfasis en las prácticas de enseñanza de los formadores. Al cierre, se registraron los aportes surgidos del intercambio en un formulario-síntesis, en el cual debían categorizar las temáticas como logros o como aspectos sobre los cuales consideraban necesario introducir mejoras. Se solicitó, además, que explicitaran cuáles serían las cuestiones a mejorar e identificaran aquellas en las que podían participar los mismos docentes.

La **encuesta a estudiantes**, que se completó en forma individual y anónima, requirió que los estudiantes aportaran los datos necesarios para elaborar un perfil sintético, y respondieran una serie de preguntas relacionadas con las modalidades de vinculación que tienen las instituciones con los estudiantes (ingreso, comunicación, acompañamiento, entre otras); con las prácticas pedagógicas de los profesores y con las valoraciones personales referidas a su propio desempeño.

El **informe institucional integrado**, documento elaborado por representantes de los directivos, docentes y estudiantes que integraron la **comisión interna** a cargo de la evaluación. Dicha comisión fue organizada a fin de instalar y consolidar las funciones de evaluación curricular en la institución. Para la elaboración del informe institucional, el equipo nacional brindó orientaciones para la sistematización y el análisis de la información obtenida a través de los tres instrumentos mencionados.

Además de las comisiones internas, se constituyeron **comisiones externas**, integradas por referentes de las Dirección de Educación Superior (DES), directivos de otros ISFD y supervisores y/o directivos de escuelas asociadas pertenecientes al nivel de referencia. Estos referentes fueron responsables de analizar el informe integrado realizado por cada ISFD y realizar la devolución a la comisión interna a través de un informe detallado o bien de reuniones presenciales con los integrantes de la comisión interna.

Tanto el cuestionario institucional, como el registro sintético de la jornada docente y la encuesta a estudiantes fueron respondidos a través de una

plataforma virtual diseñada por el INFD. La información relevada permaneció disponible en dicha plataforma para a lo largo de todo el proceso.

Asimismo, el equipo jurisdiccional tuvo acceso a la totalidad de la información relevada con vistas a la elaboración del **informe jurisdiccional**. Para acompañar esta tarea, el equipo nacional elaboró un documento de apoyo que brindaba orientaciones para organizar, sistematizar y analizar el gran volumen de información relevada, sugiriendo priorizar en las principales problemáticas vinculadas al desarrollo curricular en su jurisdicción.

Análisis de la experiencia: la construcción de acuerdos y la participación colectiva

Originalidad del dispositivo por su alcance

La preocupación por la evaluación curricular de las carreras de formación docente es mencionada por las autoridades del nivel de distintas provincias en el “Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina”, antes citado. La evaluación curricular que se presenta en este trabajo se desarrolló a escala nacional y contempla en el relevamiento de la información a los tres niveles con decisión sobre la formación docente: el nacional, el provincial y el institucional.

La evaluación curricular como política federal: el rol de los equipos jurisdiccionales

La construcción de la política de evaluación curricular desde una perspectiva federal implicó involucrar a los equipos técnicos jurisdiccionales como actores fundamentales. En este sentido, su participación y su aporte se pusieron en juego en tres aspectos principales: en el diseño de los instrumentos de relevamiento de la información, en el trabajo con los institutos y en el análisis de la información.

Con respecto al primer aspecto, los instrumentos de relevamiento de información respecto de su contenido han sido resultado de reuniones con los equipos técnicos de las 24 provincias y el equipo del INFD, conformando la Mesa Técnica de Evaluación Curricular. Asimismo, una vez definida la primera versión de los instrumentos, el plan de trabajo contempló las particularidades de cada jurisdicción.

En relación con el segundo aspecto, los equipos jurisdiccionales llevaron adelante un intenso trabajo en las instancias de devolución a las instituciones y sus actores, que consolidó su lugar protagónico en el proceso de relevamiento de información, análisis y definiciones de acciones para la mejora de la formación docente.

Por último, la definición jurisdiccional se puso en juego durante el análisis de la información y la elaboración de los informes jurisdiccionales. Cada equipo puso el foco en las demandas y necesidades de su propio escenario curricular.

En síntesis, los tiempos para el relevamiento de la información y la elaboración de informes institucionales integrados, las estrategias para realizar las devoluciones y los temas a priorizar en la elaboración de los informes jurisdiccionales, son aspectos que respondieron a decisiones de cada provincia relacionadas con las problemáticas del desarrollo curricular detectadas por los equipos y evidenciadas por la evaluación.

Para acompañar estos procesos se propiciaron encuentros nacionales presenciales y espacios virtuales coordinados por el equipo nacional, en los cuales los referentes de evaluación de cada jurisdicción pudieron compartir sus experiencias en relación con las estrategias de acompañamiento a los ISFD en la etapa de relevamiento de los datos; las estrategias de devolución implementadas en los institutos formadores; las inquietudes, consultas, avances y sugerencias que fueran surgiendo en el transcurso del análisis y las estrategias para la difusión de los resultados obtenidos.

Merece destacarse que la totalidad de las jurisdicciones participantes compartieron en los espacios virtuales su informe jurisdiccional, un importante insumo que visibiliza las principales fortalezas y problemáticas identificadas de cara a la reformulación de los diseños curriculares jurisdiccionales y a la mejora de la formación, a partir de la definición de acciones futuras a nivel jurisdiccional e institucional. La lectura de estos informes ha permitido visibilizar los diversos modos de acción, de interpretación y miradas implementados por cada equipo técnico jurisdiccional durante el proceso de evaluación curricular en sus provincias.

Finalmente, y recuperando la dimensión federal, cabe destacar que el análisis realizado por cada una de las jurisdicciones permitió, al mismo tiempo, conformar un mapa nacional de la situación del desarrollo curricular de la formación docente inicial para estas carreras.

La concepción de evaluación:

el protagonismo de los actores en los procesos de mejora

La necesidad de instalar procesos de evaluación del currículo se enfrenta con distintos obstáculos. El primero es el supuesto de que la evaluación es algo que realizan “otros” y que está vinculada con decisiones periódicas de cambios en los diseños curriculares, ya sea desde el orden nacional o jurisdiccional. El segundo es la discontinuidad en la evaluación del currículo, o en otros términos, la percepción de la evaluación como algo que ocurre cada muchos años. (...) Debe destacarse que ninguna de estas percepciones tiene correlatos reales y en general obtura la posibilidad de procesos de mejora (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial - Res. CFE N° 24/07 - párrafo 104).

En este apartado interesa destacar dos cuestiones principales vinculadas con los obstáculos expresados en los Lineamientos Curriculares: por un lado, cuál es la concepción de evaluación que se ha adoptado y desde la cual se ha diseñado el dispositivo; y por otro –y vinculado con esto– cuál es el rol otorgado a los actores involucrados en la formación docente.

En relación con la modalidad de evaluación, el modo en que se concibe el desarrollo curricular y su evaluación requiere de un dispositivo que ofrezca a los distintos niveles de decisión información para el “fortalecimiento del ambiente y organización del contexto de formación, facilitando la construcción de experiencias significativas y variadas de aprendizaje”⁷. En este sentido, la evaluación llevada a cabo se propone instalar la revisión de las prácticas y de las políticas en los diversos niveles de decisión, como una función permanente del sistema formador, aspecto que lo diferencia radicalmente de la evaluación concebida como instancia de control.

En tal sentido, el dispositivo puede definirse por sus objetivos y su metodología como una “investigación evaluativa” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987), en tanto se trata de un “procedimiento de recopilación y análisis de datos que aumenta la posibilidad de demostrar, más que de asegurar, el valor de alguna actividad social” (112). Se trata de una evaluación de proceso cuyo enfoque específico otorga centralidad a las experiencias de los diferentes actores: es la comprensión de éstos sobre sus prácticas lo que se pretende

⁷ Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial - Res. CFE N° 24/07 - párrafo 97.

lograr para instalar la reflexión orientada a la mejora. Asimismo, en tanto la investigación evaluativa es una investigación aplicada (Stufflebeam & Shinkfield, 1987), es decir, orientada a la toma de decisiones, no se propone valorar positiva o negativamente un proceso, sino obtener información y construir conocimiento acerca de éste, que oriente las decisiones adoptadas.

Cada uno de los niveles –nacional, jurisdiccional e institucional– tiene un interés particular en el proceso de investigación evaluativa en tanto los resultados obtenidos lo llevarán a tomar una decisión particular, acorde a su ámbito de acción y prioridades. Por este motivo, la evaluación apunta fundamentalmente a la problematización de los resultados a partir de las valoraciones de los distintos actores, sin pretender sintetizar estas últimas en una única valoración (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Retomando el objetivo antes mencionado, es preciso decir que instalar una nueva función en los diversos niveles, requiere de la participación de todos los actores involucrados en la formación.

Ahora bien, el rol otorgado a los actores en los procesos de evaluación no siempre ha sido considerado de la manera expresada anteriormente. Históricamente, las evaluaciones han sido vistas con ajenidad en las instituciones formadoras: en general, sus protagonistas eran convocados únicamente como informantes clave y las modificaciones en los diseños vigentes eran realizadas de acuerdo a criterios y decisiones exclusivas de funcionarios y equipos político-técnicos. Estas tradiciones parecen explicar las resistencias iniciales encontradas al proponer la puesta en marcha de este dispositivo.

A través de distintas estrategias de difusión y sensibilización a cargo, tanto del equipo nacional como de los equipos jurisdiccionales, la evaluación pudo plantearse desde una nueva perspectiva: una evaluación formativa en la que los consultados fuesen los primeros en enriquecerse a partir de los resultados. Superadas las resistencias iniciales respecto del control que suponía ser evaluados, el proceso pasó de ser una obligación a ser un objetivo propio para las instituciones formadoras. En esa línea, y como se mencionó anteriormente, se relevaron las apreciaciones de los sujetos involucrados. Se trabajó colaborativamente junto a equipos técnicos jurisdiccionales, consultando a los actores directamente implicados en las prácticas de enseñanza y aprendizaje –los equipos directivos, docentes y estudiantes de los institutos superiores de formación (ISFD)–. Dicha decisión se fundamentó en la certeza de

que todos ellos se encuentran en condiciones de valorar logros y dificultades del proceso y así aportar a la elaboración de propuestas de mejora. En este sentido, se afirma que la evaluación constituye una experiencia de construcción colectiva que destaca especialmente el modo participativo establecido en dicho proceso.

Otro ejemplo del rol otorgado a los actores tiene que ver con las acciones implementadas para el análisis de la información relevada. En el nivel institucional, la investigación evaluativa se propuso ser una autoevaluación, que permitiese a las instituciones formadoras la construcción de una mirada integrada y sistemática del desarrollo curricular y de las condiciones institucionales en pos de la toma de decisiones para la mejora. En este marco, resultó necesario garantizar la pluralidad de las distintas voces involucradas a través de la participación de autoridades, docentes y estudiantes.

La organización de comisiones internas (conformadas por representantes de los directivos, docentes y estudiantes) mencionadas con anterioridad respondió principalmente al objetivo de velar por la difusión y participación en las instancias de evaluación que se desarrollaron en las instituciones, incluyendo la escritura del informe institucional integrado sistematizando y analizando los datos recogidos por medio de los tres instrumentos (cuestionario institucional, jornada docente y encuesta a estudiantes).

Asimismo, se organizaron comisiones externas integradas por referentes de las Direcciones de Educación Superior (DES), directivos de otros ISFD, supervisores y/o directivos de escuelas asociadas pertenecientes al nivel de referencia, quienes fueron responsables de analizar el informe integrado realizado por cada instituto. De esta manera se garantizó que las instituciones contaran con una mirada externa sobre los aportes producidos que les aportara a su proceso de autoevaluación, es decir, a la construcción de una mirada crítica sobre los resultados de la evaluación en el propio contexto institucional. Del mismo modo, las DES dispusieron de un panorama global del proceso de evaluación realizado en las jurisdicciones.

Desde esta perspectiva, la investigación evaluativa tiene un sentido formativo. Las instancias de recolección de datos al interior de cada institución brindan la posibilidad de reflexionar junto con los docentes acerca de su oficio, así como también sobre la propuesta de enseñanza que imparte el instituto en el que trabajan. Además, superando la instancia institucional, cabe

destacar que la perspectiva y la metodología utilizada permiten el desarrollo de capacidades en los tres niveles de decisión. En otras palabras, es posible afirmar que tanto los actores institucionales como los equipos de evaluación jurisdiccionales y del INFD, han visto fortalecidas sus capacidades a lo largo de la experiencia.

Conclusiones

Finalizada la segunda etapa de implementación del dispositivo de evaluación, y a partir de lo expuesto en el presente trabajo, puede afirmarse que los resultados de este proceso resultan positivos en dos sentidos. Por un lado, y en relación con su objetivo principal de construir conocimiento respecto del desarrollo curricular de la formación docente inicial, se ha obtenido información relevante para la toma de decisiones y el desarrollo de líneas de acción tendientes a la mejora. En el caso de la evaluación de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, a partir de los resultados se elaboraron una serie de recomendaciones en base a las principales problemáticas detectadas relacionadas con la organización y la gestión del currículum; la evaluación y acreditación de unidades curriculares; el régimen de correlatividades; la organización del campo de la formación para la práctica; el perfil de los profesores a cargo de este campo; la difusión de los diseños curriculares y de las normas académicas.

Por otro lado, y como se ha intentado transmitir en este trabajo, cabe destacar el valor de la evaluación en tanto proceso de construcción y compromiso institucional. Este valor se advierte en varios aspectos. En primer lugar, el alto nivel de participación por parte de todos los actores convocados, tanto en las instituciones como en los equipos de las Direcciones de Educación Superior, lo cual mostró su apertura al proceso. Como reflejo de esto, es preciso destacar que se logró relevar prácticamente la totalidad de universo previsto.

En segundo lugar, puede afirmarse que se vencieron las resistencias iniciales a lo largo de estos años. Evidencia de ello es la actual demanda –por parte de jurisdicciones e instituciones – de brindar continuidad al proceso de evaluación curricular iniciado.

En tercer lugar, la evaluación ha permitido instalar una capacidad en los equipos jurisdiccionales e institucionales en función de su involucramiento en el proceso. No obstante cabe mencionar que ha sido heterogéneo el nivel

de apropiación del dispositivo, de sus propósitos, la posibilidad de interrogar los datos e interrogarse acerca de ellos. A modo de ejemplo se puede señalar que, en ocasiones, los informes institucionales estaban escritos exclusivamente desde la voz de los equipos directivos, omitiendo la de los docentes y estudiantes. En otros casos, no se advertía la comparación de las miradas de los tres actores, de modo que las contradicciones no necesariamente se explicitaban. La posibilidad de superar estas limitaciones dependió –en gran medida– de las devoluciones que realizaron las comisiones externas a los institutos. En ese sentido, la experiencia acumulada durante la primera etapa de la evaluación llevó a que tanto el equipo nacional, como los equipos jurisdiccionales y los equipos directivos de los institutos que participaron de ambas etapas, estuvieran en mejores condiciones para orientar el proceso durante la segunda implementación.

Más allá de estos matices esperables, si se considera el objetivo de promover en la vida institucional una mirada sobre las propias prácticas, con la participación de todos los actores involucrados; y de brindar información que permita a las autoridades institucionales y jurisdiccionales tomar decisiones para mejorar la formación inicial; entonces, es posible afirmar que el objetivo se ha logrado. Todo lo anteriormente expuesto evidencia importantes avances hacia la instalación de una política de evaluación curricular como una política permanente.

Bibliografía

- De Alba, A. (1991) *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo*. México: CESU-UNAM.
- Feldman, D. (1994) *Currículum, maestros y especialistas*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho - Coquena Grupo Editor.
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Terigi, F. (1999). Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio. *Colección "Saberes clave para educadores"*. Buenos Aires: Santillana.

Documentos

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) "Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en

Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial:
un proceso de construcción y compromiso institucional

la Argentina. Informe final. Versión preliminar”. Coord. Dra. María Cristina Davini. Agosto de 2005. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini%20Informe%20final%202005.pdf?sequence=1> [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini Informe final 2005.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini%20Informe%20final%202005.pdf?sequence=1) y [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini Informe final 2005.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini%20Informe%20final%202005.pdf?sequence=1)

Normativa

Resolución CFE N° 24/07. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf> y <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>