

La dimensión pedagógico-didáctica

G. FRIGERIO M. POGGI

1. ACERCA DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS Y
DE LA TRANSPOSICION DIDACTICA

2. EL PAPEL DE LOS EQUIPOS DE CONDUCCION
EN LA DIMENSION PEDAGOGICO DIDACTICA

3. LA OBSERVACION COMO DISPOSITIVO DE
TRABAJO Y PROCEDIMIENTO ESPECIFICO DE
LOS EQUIPOS DE CONDUCCION.

3.1. La preparación de la entrada al territorio

3.2. La entrada al territorio

3.3. Las reglas durante la estadía en el territorio

3.4. la salida del territorio

3.5. el trabajo institucional

4. ACERCA DE LA EVALUACION

1) Acerca de las prácticas pedagógicas y de la transposición didáctica

Toda organización, sea de producción o de servicios, genera en su cotidianeidad una serie de actividades de enseñanza. A veces éstas son explícitas, otras implícitas. Toda organización incluye aprendizajes, ritos, rutinas, usos y costumbres, prácticas y procedimientos, como actividades necesarias a su mantenimiento.

Las instituciones educativas se diferencian de las demás en el hecho de tener como proyecto fundacional *brindar enseñanza y asegurar aprendizajes*, por ello la dimensión pedagógico-didáctica es la que por sus características brinda especificidad a los establecimientos educativos constituyendo a las actividades de enseñanza y de aprendizaje en su eje estructurante, actividad sustantiva y específica.

Desde esta perspectiva, las *prácticas pedagógicas* constituyen un elemento clave.

¿Prácticas pedagógicas? ¿Qué entendemos por tales?

Veamos. Si alguien nos preguntara qué son las prácticas, seguramente responderíamos: lo que hacemos todos los días.

Pero entonces, ¿las prácticas pedagógicas son todas iguales unas a otras?

Las prácticas pedagógicas pueden entenderse como aquéllas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento.

Las prácticas educativas son extremadamente complejas, porque en ellas se articulan demandas sociales, políticas y deseos individuales; cuestiones relativas al saber y los saberes; los vínculos con la institución; trayectorias profesionales de los docentes historias de los alumnos; y un sinfín de otras cuestiones que están presentes en cada uno de nosotros y en cada aula. Por ello ninguna es igual a otra.

Las prácticas pedagógicas están estrechamente vinculadas con *la transposición didáctica*

Llamamos transposición didáctica al proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes por las cuales el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado.

El conocimiento, tal como es producido en el campo científico, requiere de una serie de adaptaciones para su difusión y enseñanza. Estas implican, entre otros procesos, su simplificación y su traducción a un lenguaje menos complejo, para que pueda ser aprendido.

Las necesarias y sucesivas adaptaciones conllevan numerosos riesgos. En primer lugar, un alejamiento excesivo del conocimiento científico que suele provocar un *olvido* de la lógica y del contenido del conocimiento adaptado. En segundo lugar, la *sustitución del objeto de conocimiento* puede conducir a que se considere como conocimiento erudito aquello que es sólo su "traducción". En tercer lugar, puede ocurrir

que la adaptación provoque una *deformación*, lo que da lugar a la creación de un *falso objeto de conocimiento*.

La transposición didáctica requiere su desocultamiento para evitar en el alumno la confusión entre el conocimiento y la lógica científica y lo que podríamos llamar el conocimiento escolar y la lógica didáctica.

Los equipos de conducción y los docentes preocupados por la calidad de la educación se cuestionan en sus establecimientos y en sus aulas acerca de la correspondencia entre el conocimiento erudito y el conocimiento enseñado. Y se interrogan permanentemente sobre el conocimiento realmente aprendido.

Como se puede observar, en las prácticas pedagógicas se entrelazan numerosas cuestiones y campos teóricos, por ello nos limitaremos a considerar en este capítulo aspectos claves, como *espacios ineludibles de reflexión e intervención directiva*. Entendemos aquí "directiva" en dos sentidos, el de la direccionalidad de todo acto pedagógico y el de la conducción.

2. El papel de los equipos de conducción en la dimensión pedagógico-didáctica

Si un directivo quiere mejorar la calidad de las prácticas educativas, tendrá que saber qué ocurre con la enseñanza y el aprendizaje en el establecimiento que conduce. Para ello deberá dirigir su mirada a lugares claves: clases, talleres, laboratorios, bibliotecas. Es decir a esos terrenos geográficos que enmarcan las prácticas pedagógicas propuestas en el currículum.

Será necesario, en consecuencia, retomar el currículum prescripto y ... ¿qué es el currículum prescripto?. Entenderemos por tal la propuesta oficial formalizada en un diseño curricular o un plan de estudios. Es decir, el modo en que el Estado define y explicita su compromiso con la sociedad en materia de educación.

Desde nuestra perspectiva el currículum constituye la manera en que se expresa el contrato entre la escuela y la sociedad. Como ya lo señalamos, constituye un "organizador", es decir, un factor de la cotidianeidad escolar sobre el que los equipos directivos estructuran la actividad institucional generando condiciones para la definición de diferentes contratos, estableciendo sus términos en función del proyecto institucional y garantizando su cumplimiento.

¿Lo explicarnos de otra manera?

El currículum prescripto, la propuesta oficial, constituye la normativa estructurante de las educativas, delimita aquello de lo que la institución debe hacerse cargo y puede, y debe, entenderse como un compromiso.

Por supuesto todos sabemos que hay propuestas más rígidas, otras más flexibles; algunas incluyen su revisión y reacomodación, todas dejan espacios más o menos institucionalizados de creatividad.

Conocemos propuestas actualizadas, creativas, que explicitan su intención de ser vehículo del mejoramiento permanente de la calidad. En otros casos las propuestas

pueden ser obsoletas, rígidas y no contemplar ninguno de los criterios expuestos.

El currículum prescripto se presta por su importancia a que en él se depositen fácilmente responsabilidades. Solemos adjudicarle la culpa o los méritos de la calidad de una educación. Es cierto que ésta encontrará en la propuesta curricular un facilitador, un estimulador, o un obstáculo. Sin embargo, sería injusto hacer al currículum único responsable de la calidad de la educación, porque entre otras razones esto sería desconocer la capacidad de los docentes de utilizar su saber experto. Un buen currículum puede perder sus "bondades" si los actores no se apropian de él, y a veces un currículum obsoleto, es "moldeado" de tal modo que sus límites son compensados por la acción de los docentes.

Los directivos, que deben asegurar una mejor gestión curricular en vista a mejorar la calidad, podrán utilizarlo como fuente para establecer acuerdos, contratos organizacionales y pedagógicos con su equipo docente, que faciliten el cumplimiento del proyecto institucional.

Los docentes tendrán en cuenta este currículum para llevar a cabo su trabajo cotidiano y podrán tomarlo como pilar del "contrato de enseñanza-aprendizaje" o contrato pedagógico-didáctico que establecerán con sus alumnos.

Para leer y pensar:

“Ya sea que a uno le guste o no, toda pedagogía es una *pedagogía de contrato* en la medida que ella tiene la gestión de un conjunto de expectativas recíprocas, a menudo sumamente complejas, en las cuales interfiere la posición social de los actores, las reglas de juego de la institución y su interpretación local así como los límites específicos a la situación y a la disciplina que se enseña. Todos esperan algo del otro, un tipo de comportamiento, una reacción, un gesto, o simplemente una mirada en respuesta a cada una de sus demandas; cada uno actúa también en función de lo que supone que el otro sabe que él espera.”(Meririeu, Ph. *Le choix d’eduquer*; ESF; CEE; 1991; pág. 105).

Los alumnos encontrarán en el currículum, y en el contrato pedagógico didáctico que establezca con sus docentes, aquello que justificará su encuentro con los profesores y aquello que pueden esperar, solicitar o demandar que les sea brindado.

Los padres pueden entender que esta normativa expresa la trayectoria escolar que seguirán sus hijos, lo que implica, en un sentido más amplio, que la comunidad podrá definir sus expectativas y también ejercer derecho del reclamo, respecto a lo que el Estado ofrece como propuesta y cada establecimiento escolar brinda.

Será necesario que en cada establecimiento los directivos generen los espacios para que los actores suscriban al *contrato de conveniencia*, de tal modo el clima institucional encuadre a los diferentes contratos a los que hicimos referencia, y ofrezca así un continente a las prácticas

El contrato define la tarea, el sistema de deberes y derechos recíprocos, supone el consentimiento mutuo a partir de la explicitación y conocimiento de las reglas de juego.

Desde la conducción del establecimiento será posible trabajar con el currículum prescripto, pero los currícula actuales, y probablemente aún más los que se irán formulando en el futuro, deben entenderse como *currícula inconclusos*, ya que cotidianamente son moldeados y redefinidos por los docentes. En consecuencia, desde la conducción debe trabajarse fundamentalmente sobre el *currículum prescripto* y el *currículum real*, es decir el currículum en acción. En este último se pondrán en juego distintas cuestiones, algunas directamente vinculadas con el conocimiento, otras con los docentes y otras relacionadas con los alumnos.

El currículum en acción es el terreno en el que los equipos de conducción desarrollarán su actividad de gestión con miras a garantizar la disminución de riesgos de trasposición didáctica, y a asegurar el mejoramiento de la calidad de las prácticas pedagógicas.

Esta perspectiva pondrá el acento en el vínculo entre los alumnos y el conocimiento, vínculo que será promovido, facilitado y sostenido por el docente.

Le proponemos a continuación un listado de parámetros sobre las cuestiones que podrían enriquecerse con el trabajo de los miembros del equipo de conducción y de los docentes. La elaboración y definición de las categorías podría ser un tema convocante para que cada equipo de dirección construya un saber acerca de ese vínculo triangular que caracteriza a la escuela.

Sin duda, los vínculos que protagonistas de la escena didáctica establezcan con el conocimiento estarán relacionados con la concepción que los actores tienen sobre éste. Por ello hay temas claves sobre los cuales es necesario un saber si se trabaja sobre la dimensión pedagógico-didáctica en la institución.

Veamos entonces: si decimos que la cuestión del saber define la especificidad de la escuela, ¿cómo podemos construir un saber y organizar una reflexión acerca del conocimiento en la escuela?

Para un equipo directivo es necesario construir un saber acerca de los vértices del triángulo didáctico. Por ello les ponemos una guía para relevar y organizar los datos, en el primer lugar para los actores.

Preguntas para construir un saber acerca de los actores: los docentes

-tipo de formación

-experiencia en el desempeño de la tarea docente

relación con el proyecto institucional:

participación activa

adhesión

desinteligencia

desinterés

-concepción acerca de su área o disciplina

- concepción, acerca de la inclusión de la disciplina en el nivel de enseñanza
- concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje
- características y modalidades del saber hacer modelos epistemológicos acerca de la disciplina y modelos pedagógico-didácticos adoptados
- posición frente a la propuesta programática oficial y los textos escolares
- valorización/desvalorización
- autonomía/dependencia
- preferencias
- concepciones y representaciones acerca del alumno
- la clase
- otros docentes
- los directivos
- las autoridades
- los padres
- su propia actividad
- el conocimiento científico
- el conocimiento escolar

Para poder asegurar una gestión curricular, el equipo directivo debe tener presente el perfil de los alumnos que concurren a su establecimiento, para lo cual le proponemos reflexionar acerca de algunos de los siguientes ítems.

Preguntas para construir un saber acerca de los alumnos

- historia de vida
- trayectoria escolar
- proyecto de vida y escolaridad
- nivel socioeconómico familiar
- representaciones acerca del sí mismo
- otros alumnos
- los docentes
- los directivos
- las autoridades
- los padres
- el conocimiento científico
- el conocimiento escolar
- relación con el conocimiento, modalidad de aprendizaje,
- estilo de participación en las actividades pedagógicodidácticas.
- relación con la institución

También debemos construir un saber acerca del conocimiento en la escuela. Los ítems que presentamos pueden ser considerados para cada disciplina, área y también para el conjunto de ellas.

Preguntas para un saber acerca del conocimiento en el triángulo didáctico

- ¿Cuáles son las concepciones acerca del conocimiento y del alumno que

circulan en su escuela? ¿Son coincidentes?

-¿Cómo se diferencian y articulan (en el aula, taller, laboratorio, área, etc.) los conocimientos científicos, cotidianos y escolares?

-¿Cómo se definen, en la clase, aula, taller y laboratorio algunas de las categorías siguientes: veracidad y vigencia científica del conocimiento que se aborda?

-¿Cómo se resuelven en la escuela la presentación del conocimiento, las distintas mediaciones entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar (las trasposiciones didácticas)?

-¿Qué lealtad se guarda con el conocimiento científico?

-¿Se explicita la trasposición didáctica?

En cada mediación se puede analizar:

-selección de contenidos

presencias,

omisiones,

-acuerdo o contradicción con el modelo epistemológico y las metodologías de enseñanza de la disciplina,

-organización de contenidos,

-grado de interrelación de los contenidos entre sí,

dentro de la misma área o materia, entre distintas áreas,

-coherencia entre importancia asignada a las unidades/ temas y la estructura organizativa,

-grado de coherencia entre el conocimiento enseñado y el conocimiento evaluado.

-¿Qué relación se establece -en la escuela entre la norma curricular, la propuesta docente y los recursos utilizados?

En cada uno de los cuadros hemos avanzado en un intento de puntuación de grandes categorías. Es necesario en primer lugar destacar que cada una de ellas debería ser objeto de un trabajo colectivo entre el equipo de conducción, los coordinadores de área y los docentes. En segundo lugar, la elección de las categorías que se tendrán en cuenta en cada escuela y la definición de las mismas, constituyen una excelente ocasión para organizar un intercambio con los equipos docentes.

3. La observación como dispositivo de trabajo y procedimiento específico de los equipos de conducción

¿Dónde se "ve" el currículum en acción? En los espacios en los que los docentes promueven el encuentro entre alumnos y conocimientos. Por ello la función de observación debe ser resignificada como un momento importante de la actividad escolar y una fuente de intercambio para el mejoramiento de las prácticas.

Un estilo de desempeño de la conducción que integre la dimensión pedagógico-didáctica requiere trabajar previamente con el equipo docente, explicitar y fundamentar las razones y la importancia del trabajo en esta dimensión, hacerlo con una consigna clara y construir un estilo de intercambio que permita modificar la "mala imagen" que la presencia del directivo en el aula tiene para algunos docentes.

Para ello recordaremos que los antropólogos llamaban, a principios de siglo, *informantes privilegiados* a los observadores participantes, ya que éstos podían ofrecer datos de importancia para el análisis y comprensión de la actividad en un espacio institucional. Para nosotros la observación define simultáneamente un *dispositivo de trabajo y un procedimiento sistemático de recolección de datos*

La observación como procedimiento sistemático requiere el cumplimiento de un dispositivo de cinco etapas:

- 1- la preparación de la entrada al territorio;
- 2- la entrada al territorio;
- 3- las reglas que se observarán durante la "estadía" en el territorio;
- 4- la salida del territorio y
- 5- el trabajo institucional después del pasaje por el territorio.

Nos referiremos a continuación a cada una de las etapas mencionadas

3.1. La preparación de la entrada al territorio

Para que el equipo directivo pueda recoger información es necesario, como ya lo expresáramos, que se acerque a los espacios en los que el docente organiza el encuentro de los alumnos con el conocimiento. Puede ocurrir que el acercamiento de la conducción del establecimiento a los espacios pedagógico-didácticos, a veces considerados el "territorio exclusivo" del docente, sea mal visto, genere inquietud, produzca fastidio, inseguridad o sentimientos persecutorios. Para contrarrestar y evitar esto, el equipo de conducción deberá, en la cotidianeidad, poner de manifiesto la utilidad de la observación.

La fase de preparación incluye dos ejes de trabajo estrechamente vinculados: la *negociación* de la entrada al territorio y la *construcción de instrumentos*. Estos dos ejes pueden llevarse a cabo simultáneamente y exigen particular atención. La construcción de instrumentos deberá resolverse y dar lugar a reuniones de intercambio en las que se acuerde aquello que será observado. Si se ha trabajado de forma participativa en el diseño del proyecto institucional, la tarea de observación será fácilmente admitida, no sólo en lo que concierne a las que efectúe el equipo de dirección, sino que, posiblemente, se haya integrado como una práctica usual de aprendizaje entre pares, es decir entre docentes.

También es importante considerar y utilizar la información disponible en instrumentos elaborados por el docente, por ejemplo la planificación de sus actividades, las guías que elaboran para orientar el trabajo de los alumnos (ya sea individual o grupal) y las evaluaciones.

Reflexionemos juntos acerca de cómo construir una *observación pertinente*. Para ello es necesario considerar a quienes "moldean" el currículum. Trabajar con los docentes sobre estos temas será motivo de reuniones de área, de equipo, entrevistas personales. Se determinarán en ellas las características de trabajo poniendo el acento en su necesidad y en el hecho de que el mismo posibilitará a todos adquirir un saber acerca de la institución, a partir del cual diseñar estrategias que potencien los recursos.

En esta fase se construirán los instrumentos que se van a utilizar. Al respecto le proponemos un "borrador" para que usted y su equipo discutan, modifiquen,

simplifiquen o completen. Se trata de una guía tentativa de observación de prácticas pedagógicas; la grilla no es de ningún modo un modelo cerrado o concluido y requiere su moldeado y adaptación.

Fundamentalmente, se trata de que cualquier miembro del equipo directivo, independientemente de su formación inicial, pueda disponer de un "borrador" a retrabajar con los coordinadores de áreas y docentes para acercarse a las prácticas.

¿Qué observa?, En primer lugar podemos "autoobservarnos" y observar tratando de clarificar los aspectos que hacen a la relación con el contenido de las disciplinas, la organización de la clase, la modalidad vincular favorecida por el docente y la selección y utilización de textos y recursos.

1. RELACION DEL DOCENTE CON EL CONTENIDO

DISCIPLINAR

1.1 Tipo de contenidos*

- **conceptuales**
- **procedimentales**
- **actitudinales**

1.2. Rigurosidad de los contenidos

referida a los conceptos

referida a los procedimientos

referida a las actitudes

1.3. Grado de explicitación de los contenidos conceptuales**

conceptos enunciados

conceptos definidos

conceptos explicados

* Se presenta la categoría efectuada por C.Coll en *Psicología del currículum*. La misma podría ser reemplazada por otra categorización, por ejemplo la de Alicia ENTEL (conocimiento procesual, automatizado)

** Retomados de las categorías elaboradas por Elizabeth Liendo en su trabajo de 1989

Esta grilla le servirá también para el análisis de los textos y materiales didácticos. Es simple y permite construir un panorama acerca de qué se está enseñando. Es muy útil para pensar cuando damos clase, cómo abordamos y resolvemos este punto: ¿Cuántos conceptos se mencionan sin ser nada más que nombrados? ¿Cuántos conceptos son definidos y lo son correctamente? ¿Cuántos conceptos son objeto de una explicación, que los contextualice, los desarrolle, los vincule con otros?

1.4. Explicitación del contrato pedagógico-didáctico

1.4.1. Explicitación de:

abordaje temático

- **abordaje conceptual**
- metodología y recursos didácticos**
- distribución de responsabilidades**
- criterios de evaluación y promoción**

uso del tiempo

1.4.2. Ausencia de contrato pedagógico-didáctico

Veamos ahora otros criterios para efectuar la observación. Podrían constituirse alrededor de aquellos que hacen a la organización de la clase.

2. ORGANIZACION DE LA CLASE

2.1. Existencia de momentos diferenciados:

inicio

desarrollo

cierre

Respecto a cada uno de estos puntos es posible considerar distintos aspectos, por ejemplo:

2.1.1. El inicio*

presencia de consignas que facilitan la tarea (encuadre)

presencia de consignas que obstaculizan la tarea

ausencia de consigna

** Estas pueden pensarse en un principio como categorías excluyentes. Pero es posible encontrar matices en cada estilo de desempeño. Por ejemplo: presencia de consignas para ciertas actividades, ausencia de consignas para el tratamiento de ciertos contenidos etcétera.*

2.1.2. El desarrollo

a) Tipo de *organización de las actividades* según propuestas de trabajo:

- individual

- en pequeños grupos

- en grupo total

- combinación de las categorías anteriores

b) grado de *adecuación entre el tipo de organización y el propósito pedagógico*:

- total

- parcial

- nula

c) grado de *adecuación entre el tipo de actividad y el tiempo destinado a la misma*:

- total

- parcial

- nula

d) criterios organizadores de la *secuencia de actividades*:

estructurada sobre la base del pensamiento del docente

estructurada en función de un libro de texto

estructurada sobre la base de la metodología

propia a la disciplina

estructurada sobre la base de la representación

- que el docente tiene del alumno
estructurada sobre la base del pensamiento
del alumno
estructurada sin criterio o tendencia predominante,
no estructurada**
- e) lugar asignado al alumno:**
**receptivo/pasivo
pseudo-activo
activo**
- f) tipo de intervenciones del docente**
facilitadoras del aprendizaje*
- obstaculizadoras del aprendizaje'
ausencia de intervenciones

* Ampliación de explicación, recurso a ejemplos, articulación con otros contenidos y actividades conocidos por el alumno, recomendaciones de lecturas, redefinición de la actividad, profundización temática, etcétera.

** Consignas confusas, "sordera" frente a los interrogantes, ausencia de profundización, banalización, etcétera.

2.1.3. El cierre

- a) características del cierre: explicitación del momento (pasa a b. y c.)
corte**
- b) tipo de actividad planteada:**
**- síntesis conceptual y temática de los
contenidos trabajados, con explicitación
de la transposición didáctica.**
**- apertura de articulaciones temáticas y
conceptuales**
**- planteo de nuevos interrogantes y
problemas**
**- recomendaciones bibliográficas, de
ejemplificación, de aplicación**
- evaluación
- c) estilo de las intervenciones del docente:**
**- señalamiento de dificultades y logros en
relación a contenidos,**
- proposición de ajustes y adaptaciones
**- señalamiento de dificultades y logros en
relación al vínculo del grupo con la tarea.**

Los equipos directivos pueden trabajar definiendo los vínculos favorecidos por los docentes.

3. MODALIDAD VINCULAR FAVORECIDA POR EL DOCENTE

3.1. Pertinencia de la interacción respecto a la tarea

- interacción en el grupo respecto al tratamiento de los contenidos**

- interacción en el grupo respecto de contenidos no pertinentes
- ausencia de interacción

3.2. Modalidad de construcción de las normas

- - impuestas por el docente
- - propuestas por el docente y construidas por docentes y alumnos
- - impuestas por los alumnos
- - surgidas de la interacción
- - sin reglas claras

3.3. Estilo de conducción del docente

- - autoritario
- - democrático
- - laissez-faire

3.4. Comunicación

3.4.1. Tipos de redes de comunicación promovidas:*

- unidireccional
- bidireccional
- multidireccional

3.4.2. Grado de adecuación de la red de comunicación a las actividades propuestas

- total
- parcial
- nula

Les proponemos a continuación algunas categorías para tener presentes en el momento de seleccionar o evaluar textos y recursos y para observar cuál es el tratamiento que se hace de ellos.

4. SELECCION Y UTILIZACION DE TEXTOS Y RECURSOS

Entre otros aspectos será necesario tomar en cuenta:

4.1. Características de los textos y recursos

- - adaptados al abordaje temático y conceptual
- - con información actualizada
- - con referencias contextuales
- - con fuentes bibliográficas
- - con conceptos definidos y explicados

4.2. Tratamiento de textos y recursos:

- caracterización de los autores y la corriente de pensamiento en la que se inscriben
- apertura a otras fuentes
- explicitación de la transposición didáctica
- recurso único.

* No incluimos en este texto conceptos comunicacionales y nociones sobre estos puntos ya que son conocidos y su bibliografía es accesible para quien desee profundizar en ellos.

A partir de la guía le solicitamos:

a -Relea cada uno de sus ítems:

- - **¿Hemos olvidado incluir algo importante? Agréguelo**
- - **¿ Le parece que algunos puntos deben abrirse y desagregarse con más detalle? Amplíe la guía**
- - **¿Puede articular categorías trabajadas por otros autores? Compatibilícelas e intégrelas, o bien reemplace las que no considere de *utilidad*.**

b- organice una reunión con los coordinadores de área para intercambiar opiniones acerca de la nueva guía. Solicíteles su aporte para revisar cada punto y formulen entre todos una *justificación de su elección*.

c- Solicite a los *coordinadores de área* que revisen conjuntamente *con los docentes y que efectúen los ajustes necesarios*. No olvide que *todo ajuste conlleva una fundamentación*.

d- *Efectúe* una revisión del producto-instrumento

e-Solicite opinión de otros directivos y la asistencia y consejo técnico con expertos de cada área.

f-Seguramente, como ocurre con todo *instrumento*, éste será perfectible. *Pruébelo*, en acuerdo de algunos docentes y controle *que su aplicación le proporciona información pertinente*. *Modifíquelo si fuera necesario y luego...* organice la *agenda y pase a la segunda etapa*.

3.2. La entrada al territorio

Después de haber trabajado con el equipo docente y de contar con los instrumentos, estamos en condiciones de entrar al aula, al laboratorio, a los talleres. También habremos tenido la precaución de elaborar una consigna general para cada espacio, dirigida al grupo. Con el tiempo, cuando su presencia se integre a la cotidianeidad escolar su consigna podrá limitarse a "recordar" que esta actividad forma parte de la planificación institucional y de las tareas que lleva a cabo un directivo con el fin de "conocer", "pensar" y "conducir" el establecimiento a su cargo y de dar cuenta de la trayectoria del mismo a los actores, las autoridades y la comunidad. Es posible que esta práctica se haya vuelto un recurso de aprendizaje entre pares (docentes) y que se haya vuelto "rasgo" institucional.

3.3. Las reglas que se observarán durante la estadía en el territorio

No se olvide de respetar el contrato establecido en cada caso. Fechas, tiempos, modalidades del registro, etc..ya han sido fijados en la primera etapa.

Este es el momento de utilizar las guías que se hayan elaborado en el trabajo conjunto con los coordinadores de área y docentes.

Para que la información obtenida sea rigurosa le aconsejamos asistir a "secuencias" (temáticas, conceptuales). Esto, a su vez, permite a cada docente un desarrollo completo de la propuesta. No olvide que en una observación única intervienen demasiadas variables que ni usted ni el docente pueden controlar totalmente. Todos sabemos que algunos días tenemos más confianza, o más creatividad, que otros. También sabemos que podemos tener un "mal día" o que algunas veces salimos ampliamente satisfechos de nuestra prestación. Una serie de observaciones permite relativizar el impacto de ciertos factores puntuales y contar con información más confiable.

3.4. La salida del territorio

Se ha compartido un tiempo y un espacio con un docente y con alumnos. Antes de cerrar su estadía en la clase, taller o laboratorio, es importante hacer una devolución al grupo de aquello que ha observado. Esta debe tener consideraciones generales, no ejemplos individualizados, y destacar los aspectos valiosos de lo que ha observado.

Es preferible limitarse en esta ocasión a algunos comentarios y organizar una devolución conjunta con el docente después de que ambos hayan trabajado sobre el material para que la devolución sea un instrumento de trabajo y no un obstáculo al mismo.

Si hubiera aspectos sobre los que aparecieron dificultades y los señala, debe hacerlo con precauciones y ofrecer siempre una propuesta superadora, después de sistematizar la información, analizarla e interpretarla. Estas serán las tareas para la etapa siguiente.

3.5. El trabajo institucional después del pasaje por el territorio

Recogida la información comienza otra etapa: transformarla en un insumo para trabajo institucional. Esta fase requiere muchísima atención y cuidados. La conducción deberá recurrir a perfiles del rol tales como "analizador", "evaluador", "orientador", "asesor".

El diccionario acuerda a esos términos significados relacionados con:

Analizar: "hacer análisis de alguna cosa"

Análisis: "examen detenido; descomposición de un todo con distinción de sus partes o elementos constitutivos";

evaluar: señalar, estimar, apreciar el valor de una cosa;

orientar: reconocer el lugar en el que cada uno se halla y determinar la buena ruta para no perderse;

asesorar: dar consejo, asistir, ayudar a otro.

Al analizar la información usted se dará cuenta de que lo hace desde una perspectiva, una experiencia personal y profesional que constituyen un "marco no explícito" y seguramente también lo hará desde un marco teórico conceptual. Es importante que reflexione sobre ambos: ellos orientan su mirada, agudizan su percepción para ciertos detalles, descuidan o dejan pasar otros. Si usted sabe desde

dónde mira, podrá primero discutir con usted mismo, luego intercambiar con los demás. En un primer momento, puede ser importante comunicar su marco de referencia. Esto facilitará que los demás comprendan porqué procesa la información de una manera y no de otra, por qué acuerda particular significación a ciertos elementos o procedimientos.

¿Qué más es necesario tener en cuenta?

Para que el trabajo sea pertinente y facilitar su aprovechamiento es necesario que la devolución se efectúe siempre en un *registro pedagógico*. Éste es el único tipo de intervención pertinente en el ámbito escolar. Insistimos en la necesidad de recurrir a distintas disciplinas para enriquecer nuestro conocimiento, pero éste debe "traducirse" en *intervenciones pedagógico didácticas*.

No hay que olvidarse de preparar antes de las reuniones las sugerencias que se presentarán. Es importante que las intervenciones incluyan *propuestas alternativas* para intercambiar sobre aquellos aspectos en los que es necesario producir cambios.

Habrá también que encontrar el modo de que todo lo producido y trabajado se traduzca en la planificación institucional.

Desde un punto de vista conceptual sería necesario desarrollar en esta dimensión cuestiones relativas a la evaluación. Como el tema es sumamente complejo y admite múltiples perspectivas aquí sólo comenzaremos a trabajarlo. Usted encontrará otros aportes en el capítulo VI.

4. Acerca de la evaluación

No cabe duda de que la calidad de la educación es el concepto que vertebra la mayoría de los discursos pedagógicos de nuestros días. Las proposiciones de mejoramiento están integrándose en las propuestas que se hacen para el sistema educativo. La centralidad atribuida a la calidad ha generado cierto consenso alrededor de la necesidad de introducir elementos de *evaluación*. Si bien el concepto de evaluación no es nuevo, han ido cambiando los criterios que la guían.

La evaluación concierne a todas las dimensiones del campo institucional así que su tratamiento podría integrarse al conjunto de los temas cuestiones y dimensiones que estamos tratando.

Consideramos a la evaluación como un mecanismo de aprendizaje, como un procedimiento para obtener información y constituir un saber acerca de las instituciones educativas para su mejoramiento.

Estas líneas no pretenden abordar en profundidad todas las cuestiones relativas a la evaluación y sus modalidades, sino solicitar a favorecer un intercambio.

Para comenzar surge una interrogante: ¿Quién necesita evaluar?

Esta pregunta conduce a una serie de respuestas.

1. Los poderes públicos necesitan evaluar para gobernar, garantizando que la equidad y el rendimiento.
2. Quienes tienen la responsabilidad de conducir el sistema educativo necesitan evaluar para rendir cuentas al Estado y a la comunidad de su gestión, conducir el sistema y diseñar políticas para mejorarlo.
3. Quienes producen el servicio necesitan evaluar para tener información

acerca de la pertinencia de sus estrategias de conducción y de enseñanza. Tienen la responsabilidad de la calidad de la prestación.

4. Quienes recurren y utilizan el servicio necesitan de la elaboración-acreditación, porque la misma interviene directamente en su vida, ofreciéndoles posibilidades para la redefinición de los lugares que ocupan en la sociedad.
5. Los beneficiarios indirectos (la comunidad en general) evalúan de forma no sistemática el impacto de la socialización de las instituciones educativas en el conjunto de instituciones de la sociedad.

Así como se ha ido generando consenso acerca de la necesidad de la evaluación, ésta aún ofrece obstáculos que hay que superar y genera resistencias, en muchos actores, que es necesario elaborar.

¿Qué obstáculos suelen encontrarse?

Objetivamente, los que se proponen pensar estrategias encuentran, entre otros, que:

- la complejidad de las misiones y objetivos generales de los sistemas educativos componen un todo complejo, a veces general y difuso, para cuya evaluación es difícil establecer parámetros;
- la ausencia de tradición en materia de evaluación global dificulta el desarrollo de un sistema de evaluación útil para todos;
- la tradición que existe en materia de evaluación se limita a controles individuales y descontextualizados.

A estos obstáculos es necesario agregar que no siempre hay relación entre el esfuerzo individual y el resultado colectivo. Muchos actores se destacan por su capacidad en generar logros en pequeños grupos; sin embargo, esto no siempre se traduce en términos de logros del sistema. Obtener esa relación puede constituirse en su proyecto institucional y del sistema.

Por otra parte, subjetivamente, la palabra evaluación suele despertar ciertas inquietudes y resistencias. Estas podrán superarse a partir de una adecuada utilización de la misma; para ello será necesario pensar en cómo comunicar.

En primer lugar, cómo comunicar que la evaluación tiene por finalidad identificar nudos problemáticos, deficiencias y logros institucionales con la intención de planificar estrategias de superación de los problemas o de consolidación de logros.

En segundo lugar, cómo comunicar que la evaluación no tiene por finalidad responsabilizar por los fracasos a los actores individuales, sino comprometerlos para que el esfuerzo individual se traduzca en un logro colectivo.

La comunicación debería precisar algunos de los aspectos que reseñamos a continuación y que los equipos de dirección pueden trabajar con los equipos docentes respecto a la evaluación:

- a) Toda propuesta pedagógica-didáctica conlleva a propósitos y objetivos, implica la puesta en circulación de ciertos contenidos así como el diseño de enfoques didácticos y modelos de desempeño docente y determina estrategias de evaluación de la propuesta.
- b) La evaluación constituye un aspecto insoslayable de todo proceso de formación y debería convertirse en una instancia de aprendizaje, para lo cual debe incluir un tiempo de reconsideración y trabajo sobre cada producto.

- c) La evaluación a su vez implica no sólo un producto, sino que ella misma constituye un proceso y como tal sería un reduccionismo limitarla a una instancia y/o momento.
- d) La modalidad de evaluación constituye parte del contrato pedagógico-didáctico que el docente establece con el alumno y requiere ser explicitada tanto en su carácter, frecuencia, contenidos y consecuencias. En tanto instancia que condiciona la acreditación, debe fijar pautas y criterios y hacerlos igualmente explícitos.
- e) La modalidad de evaluación constituye también parte del contrato organizacional que todo directivo establece con los docentes respecto del concepto que se elaborará sobre las prácticas docentes.
- f) La definición y claridad acerca de aquello que va a ser evaluado permitirá la elección de la mejor estrategia. Este *qué* dependerá de los objetivos (sensibilización, adquisición, capacitación, formación, integración interdisciplinaria, profundización, aplicación, etc) y deberá constituir a su vez un producto comunicable. Aquél que va a ser evaluado debe conocer a priori lo que se espera de su producción, así como los criterios de medición y/o conceptualización (escala cuanti o cualitativa) que se aplicarán a la misma. Por ello *cada evaluación exige una consigna explícita previa*.

Integramos ahora el nivel de análisis que corresponde a la evaluación de una institución.

Entendemos por evaluación institucional al proceso de recolección de información necesaria y el análisis que permite construir un saber acerca del establecimiento, diseñar estrategias y tomar decisiones.

Esto requiere, necesariamente, incluir la información referida al funcionamiento del establecimiento, al modo y grado que se cumplen sus objetivos y a la relación que guardan las tareas sustantivas con éstos.

Es conveniente diferenciar y analizar tres tipos de actividades: las que conciernen al logro de los objetivos sustantivos pedagógicos-didácticos, las que son requeridos para el mantenimiento del sistema, y las que implican la necesaria articulación con otras instituciones y con la sociedad en su conjunto. Para cada uno de estos tipos de actividad pueden diseñarse procedimientos específicos de evaluación y definir la conveniencia de recurrir a un evaluador externo, a un evaluador interno o de componer un equipo mixto.

La evaluación de logros de los alumnos, ocupa en las instituciones un lugar de importancia. Sin embargo no siempre se considera en sus distintos sentidos.

Generalmente suele limitarse a la necesidad de acreditar los conocimientos de los alumnos. Es menos habitual utilizar la evaluación de los alumnos como indicador de la calidad de las prácticas docentes. Los niveles de logros de los alumnos son de enorme utilidad para el docente, ya que constituyen una manera de obtener información acerca de los resultados de sus propuestas y, en consecuencia, un insumo para la posible redefinición de sus prácticas.

Los equipos de conducción deben integrar ambas perspectivas: un saber sobre los logros de los alumnos es lo que les permite cumplir la función de acreditación y certificación y es un indicador para redefinir, consolidar o modificar las prácticas

pedagógicas de los docentes.

Hemos visto algunas cuestiones sobre evaluación, quedan pendientes otras:

- a) **elabore un listado de temas que han sido tratados y piense cómo podría abordarlos con su equipo.**
- b) **¿Tiene usted analizado cuales son, en su equipo docente, los criterios y las tendencias en materia de evaluación?. Si su respuesta es sólo aproximativa (del estilo: tengo una idea general, creo que, en principio.....) ¿Por qué no organizar un instrumento para recoger mas información?. Consigne las características generales que ese instrumento debería tener.**
- c) **Cheque su “borrador” de instrumento, trabajándolo con los coordinadores de área. Proponga, si hiciera falta que se construya una bibliografía que servirá de apoyo para establecer los criterios más pertinentes para evaluar cada área.**
- d) **Piense acciones a realizar para avanzar en la medición de logros en el próximo semestre. Fíjese propósitos alcanzables, de impacta en las prácticas y, ¡ por supuesto! Evaluables.**
- e) **¿Qué puntos trabajados en este apartado podrían ser también utilizados para la evaluación que debe efectuar del equipo docente?**

A continuación le propondremos, a modo de síntesis e integración de los tres capítulos anteriores, la siguiente actividad

En función de lo trabajado en este capítulo e integrado lo leído en capítulos anteriores:

- a) Reflexione acerca de qué puntos, temas y cuestiones de su saber anterior sobre las instituciones han encontrado soporte conceptual; cuáles se encuentran con interrogantes; qué perspectivas se han abierto; cómo integrar aquellos aspectos del libro que le parezcan significativos para su accionar.
- b) Defina una serie de tres acciones concretas usted podría realizar, en podría realizar, en un periodo de tres meses, en la dimensión pedagógico-didáctica. Haga una breve fundamentación de cada una.
 - 1.
 - 2.
 - 3.
- c) Organice una manera de trabajar estos propósitos con el equipo de conducción, los productos que solicitará, los tiempos que dará, los criterios con que delegará, la información que dará, la que solicitará.
- d) Agende y respete su organización del tiempo.
- e) No olvide evaluar al terminar el tiempo previsto . Señale, par usted y los otros, las explicaciones necesarias y las propuestas superadoras.