

GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN INTEGRAL

Sánchez, Sandra

Gestión de la evaluación integral : aportes para una práctica áulica e institucional democratizadora / Sandra Sánchez ; Néstor Zorzoli ; prólogo de Ruth Harf. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2020.

Libro digital, PDF - (Gestión)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-538-727-0

1. Ciencias de la Educación. 2. Evaluaciones. I. Zorzoli, Néstor. II. Harf, Ruth, prolog. III. Título.

CDD 371.5

Corrección de estilo: Liliana Szwarczer

Diseño de portada: Déborah Glezer / Pablo Gastón Taborda

Ilustración de portada: 123rf.com/sodis

Diseño y diagramación de interior: Déborah Glezer

Los editores adhieren al enfoque que sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para evitar un uso sexista que invisibiliza tanto a las mujeres como a otros géneros. No obstante, a los fines de hacer más amable la lectura, dejan constancia de que, hasta encontrar una forma más satisfactoria, utilizarán el masculino para los plurales y para generalizar profesiones y ocupaciones, así como en todo otro caso que el texto lo requiera.

1° edición impresa, marzo de 2019

1° edición digital, junio de 2020

noveduc libros

© del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico SRL

Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) - Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 5278-2200

E-mail: contacto@noveduc.com

www.noveduc.com

I.S.B.N. Nº 978-987-538-727-0

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723



No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor.

Sandra Sánchez - Néstor Zorzoli

GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN INTEGRAL

Aportes para una práctica áulica
e institucional democratizadora



SANDRA SÁNCHEZ. Licenciada en Calidad de la Gestión Educativa (USAL), Profesora de Enseñanza Primaria. Maestra especializada en la enseñanza de adolescentes y adultos. Además, es abogada (Universidad Siglo XXI).

NÉSTOR ZORZOLI. Profesor de Química (UBA) y Profesor en Docencia Superior (UTN). Magíster en Educación en Ciencias (Universidad Nacional del Comahue) con Planificación y Formulación de Políticas Educativas del IIPE-UNESCO.

Ambos son coautores de los libros *Cómo concursar cargos directivos y de supervisión*; *Gestión de una articulación educativa sustentable* y *Didáctica de la gestión-conducción*. Tienen una extensa trayectoria en gestión educativa desde el desempeño en cargo de Supervisores en la provincia de Buenos Aires. Codirigen la Consultora Integral de Gestión Educativa.

Índice

■ Prólogo

Ruth Harf	11
-----------------	----

■ Introducción

La evaluación. ¿Y la punta del ovillo?	15
--	----

PRIMERA PARTE

ABORDAJE DESDE DISTINTAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS. UN CAMINO NECESARIO

■ Capítulo 1. ¿De qué hablamos

cuando hablamos de evaluación?	21
--------------------------------------	----

Una importante pregunta inicial	21
---------------------------------------	----

A desanudar el ovillo	22
-----------------------------	----

De modelos y tejidos.....	23
---------------------------	----

 ACTIVIDAD 1	27
---	----

Desde una definición más o menos clásica	27
--	----

Y, nuevamente, ¿para qué?	30
---------------------------------	----

Palabras... palabras... palabras.....	32
---------------------------------------	----

Evaluación versus calificación	32
--------------------------------------	----

Evaluación versus acreditación	33
--------------------------------------	----

Evaluación y trayectorias	34
---------------------------------	----

Clasificaciones tradicionales.....	35
 ACTIVIDAD 2	38
La evaluación en las aulas: un primer acercamiento.....	38
La evaluación de la institución educativa: otra mirada necesaria	41
Algunas consideraciones para empezar a pensar con criterio democratizador	42
De madejas y nudos	44

■ Capítulo 2. ¿Por qué hablar de democratización?

Acuerdos institucionales de evaluación	45
Evaluación y control: una perspectiva ¿superada?.....	45
 ACTIVIDAD 3	47
Un breve recorrido histórico	48
El desafío de superar ritos y etiquetas.....	53
Dar sentidos: las funciones de la evaluación	54
<i>Evaluación y enseñanza</i>	54
<i>Evaluación y aprendizaje</i>	56
 ACTIVIDAD 4	57
<i>Las funciones de la evaluación</i>	57
Actores participantes: fundamentación de un enfoque democratizador	58
 ACTIVIDAD 5	59
La autoevaluación y la coevaluación como estrategias de reflexión.....	61
Una mirada analógica entre la evaluación democratizadora y la división de poderes en una República	62
El proyecto institucional de evaluación (PIE)	63
<i>Planificar la evaluación</i>	65
<i>Evaluación de los acuerdos didácticos</i>	67
De madejas y nudos: el nudo gordiano en evaluación.....	69

■ Capítulo 3. La atención a la diversidad y los procesos evaluativos	71
Diversidades	72
Atención a la diversidad: la evaluación “mediadora”	72
Equidad.....	74
 ACTIVIDAD 6	78
Una tensión no resuelta: los diseños “comunes” y el trabajo en la diversidad	78
Educabilidad y evaluabilidad.....	79
Una mirada indispensable: representaciones que generan categorizaciones.....	81
Complejizando la definición a la luz del debate.....	82
De nudos y de vuelos	83

SEGUNDA PARTE

ANÁLISIS SITUADOS DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS

■ Capítulo 4. Importancia de los indicadores y su entrecruzamiento	87
El indicador como herramienta.....	87
Cómo construir indicadores.....	89
Clasificación de los indicadores	91
Sistema de indicadores.....	92
Importancia pedagógica de la dimensión administrativa.....	94
 ACTIVIDAD 7	97
Indicadores de contexto	98
<i>Un insumo posible</i>	99
De contextos y realidades.....	101

■ Capítulo 5. Evaluación de las prácticas áulicas	103
¿Proceso de enseñanza-aprendizaje o dos procesos diferentes?	103
La evaluación de la enseñanza.....	105
<i>El rol del jerárquico escolar como garante en la implementación de la política curricular</i>	107
<i>Acciones de obtención de información</i>	108
<i>De los equipos de trabajo a los equipos de reflexión</i>	110
<i>Diversidad de insumos para una evaluación diversa</i>	113
<i>De docentes y modelos...</i>	122
La evaluación de los aprendizajes.....	124
<i>La importancia de buena comunicación en los procesos evaluativos</i>	126
<i>Hacia la construcción de una evaluación compartida de los aprendizajes</i>	127
<i>¿Individual o grupal?</i>	129
<i>Algunos ejemplos para analizar</i>	131
De la interconexión entre enseñantes y aprendices	132
■ Capítulo 6. La evaluación institucional en las diferentes dimensiones	135
El proyecto institucional como objeto de evaluación.....	135
A. <i>Cómo somos y cómo nos vemos</i>	137
 ACTIVIDAD 8	138
<i>Un dispositivo posible para analizar “cómo somos”</i>	140
B. <i>Qué hacemos y cómo lo hacemos</i>	140
C. <i>Cómo nos relacionamos</i>	150
D. <i>Con qué contamos</i>	158
E. <i>El proyecto institucional y la confluencia de sus dimensiones</i>	162
F. <i>El proyecto institucional y los subproyectos que lo constituyen</i> ..	166

 ACTIVIDAD 9	171
<i>Acuerdos pedagógicos y toma de decisiones</i>	174
■ Capítulo 7. Evaluación de la gestión-conducción	175
Evaluación del PES	176
De estilos y marcas	182
De batutas y sonidos	183
■ Conclusiones y proyección: evaluamos... ¿y ahora qué?	185
■ Epílogo	
<i>María del Huerto Revaz</i>	189
■ Bibliografía	193

Prólogo

Escribir un prólogo resulta siempre una tarea multidimensional y a menudo dilemática: constituye un honor, un compromiso, es más fácil que escribir el libro y también más difícil, porque ya está dicho en ese trabajo lo que puede decirse sobre el tema. Y si a esto agregamos que el prologuista también ha escrito algo acerca del mismo, entonces la tarea se convierte en un asunto muy dificultoso.

La primera decisión que adopté en este caso fue no esperar a terminar de leer la obra, sino ir tomando nota de ideas, opiniones e incluso de sentimientos a medida que avanzaba. El riesgo de esta decisión fue que, a menudo, lo que escribía aparecía pocas líneas después en el libro, como una confirmación de lo dicho, pensado y escrito. Y es justamente esta identificación la que nos empuja a seguir leyendo a lo largo y a lo ancho de este trabajo.

Por suerte, en este caso, escribir el prólogo resulta un placer total; es volver a mirar lo conocido con nuevos anteojos y darse cuenta de que la cuestión no es simplemente desarrollar conceptos, sino que el compromiso de los autores va más allá: se trata de establecer relaciones. Y es aquí donde uno puede preguntarse: ¿es esto lo que los autores quisieron o lo que un lector encuentra? Y de verdad que no importa, ya que retomamos, recuperamos y volcamos la idea de que todo escrito es una construcción conjunta: el o los autores exponen sus ideas y los lectores las entienden, comprenden e interpretan acorde con sus propios esquemas de conocimiento, sus motivaciones y sus necesidades. “El que busca, encuentra”.

Me pregunto entonces qué encontré... Salí de una visión de proceso unilineal hacia una concepción sistémica, que rescata la plena complejidad de la evaluación, atendiendo a la multiplicidad de variables que pueden intervenir en todas sus etapas.

Me hablan de pedagogía del territorio: esto lleva a dejar de lado una visión generalista y universalista para ubicarse en situaciones concretas, instituciones singulares y actores con nombre y apellido. Y en este libro se ahonda en la relación de la pedagogía del territorio con la evaluación, facilitando de este modo que los lectores sean también lectores situados, situados desde sus propios territorios y verdaderos protagonistas de todo proceso evaluativo.

La próxima relación que encontramos es sumamente provocadora y abre a nuevos caminos: se refiere a unir o poner en una trama la evaluación con la didáctica de la gestión-conducción. Así podemos comenzar a comprender, desde nuevas miradas, la responsabilidad que le compete al equipo de conducción de una institución en los procesos evaluativos de alumnos, de docentes, del mismo equipo de conducción, de sus planes y proyectos, etcétera.

Doy por sentado que hablar de didáctica de la gestión-conducción provoca una diversidad de sensaciones y pensamientos: estarán los que ya saben de qué se trata y aquellos que por primera vez encuentran esta propuesta de un nuevo campo de conocimiento y práctica, que los autores han desarrollado en diversos textos, en esta misma editorial (Sánchez y Zorzoli 2016, 2017 y 2018).

Y ya mismo nos vamos encontrando con aspectos que no son los habituales, por eso dije al principio que lo que más me impactaba era la riqueza de las relaciones que se iban estableciendo.

En la primera parte, me pregunto qué se entiende por lo que entendemos. La imprescindibilidad (o necesidad y demanda) de definir y redefinir términos: cómo se entendieron, cómo se entienden hoy y cómo se podrían mantener o modificar. La comunicación no se da en el vacío; la transmisión no es un proceso neutro: siempre hay una historia que la sustenta y siempre responde a concepciones y marcos teóricos. No es simplemente cuestión de cambiar o inventar términos, sino de entender en qué contexto histórico-situacional se han producido, para decidir desde allí qué mantener, qué modificar y qué generar.

El segundo capítulo del libro me lleva a pensar y repensar los nudos que podemos encontrar entre control y democratización. Y digo nudos porque siento que, en ciertas oportunidades, interrumpen y perturban y, en otras, permiten unir lo que se ha separado. Es a partir de allí que puedo comprender cómo la idea de control ha atentado (no puedo pensar en un mejor término) para impedir que la evaluación pase de mirar el “qué se aprendió” al “cómo se aprende”.

Al recordar que este prólogo se propone compartir con los lectores algunas impresiones (y no ser un índice conversado), me detengo en otra de las relaciones que siempre requieren nuevas miradas, en algunos casos porque estas no se habían producido o, en otros, porque nos obligan a ello los cambios vertiginosos en los que estamos inmersos.

Aclarado esto, rescato con profundo interés la relación que se establece entre las ideas que los autores sostienen acerca de la evaluación y la necesidad de que el tema de la diversidad y las diversidades se establezca como motor de toda propuesta de cambio, mejora e innovación.

Y es así que nos acercamos a la segunda parte de este libro, con pasos lentos y actitudes inciertas: si las concepciones se han revuelto en nuestras cabezas al leer

la primera parte, ¿qué sucederá en esta segunda, que nos enfrenta a ese famoso “cómo” y al “ahora, ¿qué hacemos?”.

Y es aquí donde la marca de un enseñante (mejor dicho, de dos enseñantes) se nota con suma claridad: Sandra y Néstor no solo me dan ideas acerca de qué hacer, sino que me explican cómo y por qué.

Tropiezo ya a la entrada con los indicadores y me doy cuenta de que pocas veces he encontrado tanta claridad en una explicación; ¡hasta dan ganas de buscarlos cual peces en un estanque!

Paulatinamente, el libro me sumerge en un espacio de comprensión del lugar de los equipos de conducción en los procesos evaluativos: se trata de mirar no solo cómo aprende el alumno sino, de un modo preponderante, el lugar del docente y de las prácticas que pone en juego. Mirar no solo el aula-clase sino la institución en su totalidad.

A lo largo del libro, los autores proponen actividades que me llevan a repensar mi propia biografía y en qué medida ciertas actividades aún condicionan muchas prácticas. Al mismo tiempo, sugieren otras que ayudan a continuar, repensar o iniciar caminos: preguntas que movilizan, planillas que organizan, propuestas que incentivan nuevas búsquedas.

Sandra y Néstor, Néstor y Sandra, han recorrido y recorren numerosos senderos, y, por suerte para todos nosotros, siempre encuentran otros nuevos para recorrer.

Este libro es producto de experiencias, pero agreguemos que las mismas, tan necesarias como son, por sí solas no alcanzarían: este libro es también producto de reflexiones y conceptualizaciones, búsquedas e indagaciones. Y tengan por seguro que esta obra, asimismo, es producto de encuentros y desencuentros de dos personas únicas, con sus aspectos comunes y sus divergencias. Yo hubiera deseado ser mosca para presenciar ese proceso de producción compartida, con toda la riqueza que entraña.

Al cerrar un poco el conjunto de ideas y percepciones que este texto me provocó, una idea fuerte quedó prendida a mis esquemas: la evaluación no puede entenderse solo conceptualizando acerca de ella o proponiendo acciones. Es necesario entenderla como una producción cultural, es decir que variará en función del tiempo histórico y también del espacio o lugar en el que se produce y lleva a cabo. La evaluación ayuda a tomar decisiones y ellas se ven definidas, determinadas o condicionadas por cada uno de esos contextos.

Y fue así como recordé un texto escrito por Tolba Phanem (mujer, poeta, africana, defensora de los derechos civiles de las mujeres). Dejo en manos de ustedes construir o detectar las relaciones que pueden haberse dado en mi cabeza y corazón para hacer esta elección.

Tu propia canción

Cuando una mujer de cierta tribu de África sabe que está embarazada, se interna en la selva con otras mujeres y juntas rezan y meditan hasta que aparece la canción del niño.

Saben que cada alma tiene su propia vibración que expresa su particularidad, unicidad y propósito. Las mujeres entonan la canción y la cantan en voz alta. Luego retornan a la tribu y se la enseñan a todos los demás. Cuando nace el niño, la comunidad se junta y le cantan su canción. Luego, cuando el niño comienza su educación, el pueblo se junta y le canta su canción.

Cuando se inicia como adulto, la gente se junta nuevamente y canta. Cuando llega el momento de su casamiento, la persona escucha su canción. Finalmente, cuando el alma va a irse de este mundo, la familia y amigos se acercan a su cama e, igual que para su nacimiento, le cantan su canción para acompañarlo en la transición.

En esta tribu de África hay otra ocasión en la cual los pobladores cantan la canción. Si en algún momento durante su vida la persona comete un crimen o un acto social aberrante, se lo lleva al centro del poblado y la gente de la comunidad forma un círculo a su alrededor. Entonces le cantan su canción.

La tribu reconoce que la corrección para las conductas antisociales no es el castigo; es el amor y el recuerdo de su verdadera identidad.

Cuando reconocemos nuestra propia canción ya no tenemos deseos ni necesidad de hacer nada que pudiera dañar a otros. Tus amigos conocen tu canción y te la cantan cuando la olvidaste. Aquellos que te aman no pueden ser engañados por los errores que cometes o las oscuras imágenes que muestras a los demás. Ellos recuerdan tu belleza cuando te sientes feo; tu totalidad, cuando estás quebrado; tu inocencia, cuando te sientes culpable y tu propósito, cuando estás confundido.

Ruth Harf

Introducción

LA EVALUACIÓN. ¿Y LA PUNTA DEL OVILLO?

¿Cómo lo resolvemos?/ ¿Cómo hacemos un ovillo con todo lo que sabemos?/ No me guardes en cajones lo que se merece incendios/ Ni me llesves la contraria con recelos sin conciencia.

Vanessa Martin

En el ámbito educativo hay temas recurrentes, con extenso desarrollo bibliográfico, con interesantes y necesarios aportes teóricos, pero con avances parciales e impactos no del todo efectivos.

En producciones anteriores (Sánchez y Zorzoli, 2017) intentamos desentramar y avanzar sobre uno de estos conceptos: el de articulación.

En esta oportunidad nos abocaremos a analizar otra temática recurrente, siempre vigente por su complejidad: la evaluación. Realizaremos un recorrido con algunos aportes teórico-prácticos desde dos concepciones centrales: la evaluación integral y situada de las diferentes dimensiones áulicas e institucionales y la necesaria democratización de las prácticas evaluativas.

Pero, ¿por qué abordar la evaluación desde la mirada de la gestión-conducción? Precisamente, porque sostenemos que es necesario superar el sesgo con el que se aborda esta problemática en la que, desde la definición, se establece la necesidad de recopilación y análisis de información para la toma de decisiones mientras que, en la práctica, “esas decisiones” parecen seguir enfocándose –con más y menos, con claros y oscuros– en las continuidades de trayectorias escolares, centradas casi con exclusividad en el actor-alumno. Por ello estamos convencidos de que vincular definitivamente la evaluación a la gestión (institucional y áulica) implica definirse ética y políticamente con un posicionamiento más acorde a una mirada desde la comple-

alidad, es decir, especificando qué hacemos con la información recopilada y analizada. Si pensamos en armar un ovillo, empecemos por buscar la punta en la madeja...

Entonces, si se trabaja desde una perspectiva ética y profesional, las acciones deben tender inevitablemente a la mejora en alguna, varias o todas las dimensiones que corresponden a las realidades áulicas e institucionales y su gestión. Por lo tanto, si tenemos un propósito final definido (la mejora) y un análisis de situación de partida que surge de la recopilación y análisis de datos, se hace necesaria la planificación. Planificación participante, activa, desde una perspectiva estratégica y situacional (Sánchez y Zorzoli, 2018).

Desde una lectura primaria y rápida, no pareciera que la diferencia sea sustancial, pero si nos detenemos en ese punto planteado surge la pregunta del millón: "Evaluamos.... ¿y ahora qué?".

La madeja se enreda... y nos proponemos desenredarla.

Pero, además de pensar estos procesos desde una ineludible perspectiva ética, se requiere considerar la evaluación como proceso sistémico. ¿Por qué? Un sistema no consiste solamente en una suma de elementos en una estructura más o menos organizada, sino que las diferentes interrelaciones determinan que el sistema en su conjunto tiene una potencia mayor que la suma de las partes en forma aislada. Por ende, una evaluación sistémica implica pensar en cada una de las "partes" y cómo la mejora de ellas determina a una mejora integral del conjunto que, por la interrelación, tiene un efecto multiplicador. Para que sea posible la mirada sistémica es fundamental la participación de la mayor cantidad de actores, más miradas, más voces... Esto implica democratizar los procesos. Pero también significa habilitar el pensamiento complejo.

Pensar en evaluación desde una perspectiva compleja nos lleva irrevocablemente a considerar los fines, los procesos y los actores, así como la totalidad de esas interrelaciones posibles mencionadas. Y, entonces, al comenzar a pensar nos invaden conceptos como sujetos sociales, diversidad, homogeneización, enseñanza, calificación, reflexión colegiada, prácticas docentes, organización institucional, clima escolar, confianza, democratización, acreditación, organización graduada de la enseñanza, cronologías de aprendizaje, equidad, educabilidad, evaluabilidad... Y, a medida que seguimos pensando, la lista se incrementa y la madeja –pareciera– continúa enredándose...

En este propósito de desenredar para intentar "tejer" en torno al núcleo central de la evaluación, tomamos el ovillo "por una punta". Seguramente, como todo aquello que pueda analizarse desde la perspectiva de la complejidad de Edgar Morin (2002), no debe haber una única punta, ni siquiera un único nudo en este ovillo. Intentaremos un camino e invitamos a cada uno de los lectores a que, a partir de esta

propuesta, desaten su propio ovillo para lograr así, conjuntamente, un tejido con un entramado nuevo que considere de una vez por todas que la evaluación es fundamental para que las condiciones de enseñanza garanticen el derecho a la educación de nuestros niños/jóvenes y no siga siendo explícita o simbólicamente un mecanismo de control y castigo.

En este sentido, y tal como lo sostienen Ardoino y Berger (1998), “la noción de control fue mal tolerada porque se asimilaba al control social, policial o jerárquico”, aunque en lugar de cambiar las prácticas se ha modificado el vocabulario “para hablar de evaluación allá donde se trata solamente de control disfrazado”.

Si bien, son numerosas e indispensables las teorías provenientes de distintos ámbitos académicos, aún no se ha valorado lo suficiente el cúmulo de conocimientos que se obtiene a partir de lo que efectivamente sucede en la esfera de concreción: en la escuela y en el aula, en la práctica profesional del docente en campo y en el cúmulo de información y conocimiento que en dicho ámbito se produce. Es por ello que avanzamos ya desde propuestas anteriores (Sánchez y Zorzoli, 2018) en dos conceptos que creemos resultan necesariamente complementarios –y nunca excluyentes o sustituyentes– en el análisis profesional de la problemática educativa: la pedagogía del territorio y la didáctica de la gestión.

Entendemos como pedagogía del territorio al conjunto de prácticas pedagógicas que analizan desde las distintas miradas y disciplinas constitutivas lo que efectivamente ocurre en el acto educativo, en el proceso interpersonal particular, específico, situado; en cada una de las instituciones educativas, en cada una de las aulas, y en relación con el contexto y todos los actores participantes (alumnos, docentes, personal no docente, familias, comunidad).

En esa pedagogía del territorio, los profesionales especialistas indispensables son los docentes en cada aula y los jerárquicos en educación (directivos y supervisores) en el territorio en su conjunto, es decir, la conjunción de miradas internas y externas promotoras de una reflexión de la escena escolar. Desde la perspectiva sostenida en producciones anteriores, el rol central del jerárquico en educación es el de enseñante (en equilibrio permanente con el de garante de las políticas a implementarse). Esta perspectiva no busca sustituir la lógica actual centrada en producciones casi exclusivas de ámbitos académicos, sino complementar las visiones para una producción con mayor solidez, que además tengan y fomenten la posibilidad de la retroalimentación.

Y, si nuevamente volvemos a las prácticas de enseñanza –en este caso, de enseñar en las instituciones educativas a organizar dichas instituciones, a interrelacionar las distintas dimensiones que la atraviesan, a garantizar las prescripciones normativas, a que sucedan en las aulas más y mejores prácticas que confluyan en más y mejores

aprendizajes–, se requiere un grado de especificidad que determina la definición de una nueva didáctica especial: la didáctica de la gestión-conducción.

En nuestro libro anterior definíamos este campo de la didáctica de la gestión-conducción como la didáctica especial centrada en la enseñanza de las competencias necesarias para la gestión-conducción de las instituciones educativas, en las dimensiones administrativa, sociocomunitaria, organizacional y, fundamentalmente, pedagógico-didáctica (Sánchez-Zorzoli, 2018).

Entre las competencias necesarias en la didáctica de la gestión-conducción, se incluyen que se centran en planificar y en analizar la forma de planificar la tarea específica para atender las múltiples demandas inherentes a la función. Esta planificación requiere:

- Conocer formas de realizar diagnósticos institucionales a fin de comprender el contexto de trabajo.
- Considerar las múltiples dimensiones de intervención.
- Determinar tanto aquellas fortalezas que puedan dar lugar a prácticas a institucionalizar como las situaciones que puedan considerarse problemas a resolver.
- Leer de forma sistemática y analítica los datos institucionales, para interpretarlos y reinterpretarlos con el fin de transformarlos en información que permita la definición de distintas intervenciones posibles.
- Definir estrategias de abordaje para el trabajo sobre estas hipótesis en busca de mejoras en las condiciones áulicas e institucionales.
- Definir cronogramas de trabajo.
- Conformar equipos para el desarrollo de esas estrategias.
- Gestionar y potenciar la comunicación entre actores para trabajar con propósitos comunes, cada uno desde su lugar y con su responsabilidad.
- Establecer períodos de corte y monitoreo a fin de considerar el impacto de las acciones planificadas.

Esta didáctica especial, sobre todo en la última dimensión de intervención mencionada, define claramente el rol del jerárquico en educación como enseñante y, como se evidencia de los propósitos, está atravesada e interpelada constantemente por la evaluación y sus prácticas.

Primera Parte

***Abordaje desde distintas categorías de análisis:
un camino necesario***

