

CONCURSO DE ASCENSO 2016

Cargos para Directivos y Supervisores

Convocatoria 2016 - Resolución N° 0007-ME-16

NOVIEMBRE de 2017

Supervisores y Directores: producción de conocimiento; evaluación y uso de la información para la elaboración de Proyectos Educativos

GUIA DE TRABAJO DE INTERVENCION EN LAS ESCUELAS MODULO 4

DIRECTORES

La evaluación: de las aseveraciones a los problemas concretos.

*“Educar para la vida”,
“aprender a través de la experiencia”,
ir de lo cercano a lo lejano”,
“tomar los conocimientos previos”
“Hay que evaluar todo el tiempo”
“Hay que evaluar el proceso”
“Del error se aprende”*

Marco Referencial

El conocimiento escolar y la evaluación como procesos de trabajo colectivo constructor de realidades y sentidos

La construcción colectiva del conocimiento y de las prácticas evaluativas áulicas e institucionales

El conocimiento es un proceso de construcción social, es decir colectiva, sujeto a permanentes contingencias y contradicciones en su devenir, en las que se van generando saberes con diversos sentidos y significaciones que son

la resultante de luchas y conflictos por la hegemonía social. Siguiendo esta línea de pensamiento, Entel (1988), señala que “el conocimiento no sería una sumatoria de saberes sino el producto objetivado y siempre contradictorio de procesos sociales, históricos, culturales y psicológicos”. Desde esta concepción, que asume al conocimiento desde una perspectiva eminentemente política, Edwards (1992) sostiene que el conocimiento en el ámbito escolar se materializa bajo la forma de “contenidos académicos”, los que son presentados con carácter de “verdaderos conocimientos”; es decir, que pueden transmitir una visión autorizada (por el poder) de lo que el mundo y las cosas son, definiendo implícitamente lo que es válido o legítimo conocer de lo que no lo es.

Gutiérrez (2005) enriquece este enfoque acerca de las políticas educativas como políticas públicas de Estado y del modo en que el conocimiento es usado con fines político-ideológicos cuando sentencia: “La escuela es la institución social que, por su naturaleza, sus funciones y estructura, cumple como ninguna otra con objetivos políticos. El sistema escolar, de cualquier sociedad, es reflejo fiel de la política e ideología de los grupos gobernantes o de los partidos políticos en el poder” (p. 17). Tamarit (1990) añade algunas apreciaciones importantes a esta línea de pensamiento cuando afirma que el Estado no sólo controla los contenidos escolares, establece criterios de evaluación y otras cuestiones, sino que mediante toda un andamiaje de regulaciones normativas tales como: reglamentaciones, normas, circulares, disposiciones, etc., de diverso tipo y alcance, procura actuar sobre la vida de la escuela.

El sistema educativo proyecta sobre la escuela y el colectivo docente relaciones desiguales de fuerza que se expresan en los cortes cada vez más profundos entre la organización escolar y la organización del trabajo; entre los modos y formas de producir conocimiento y los modos y formas de ejecutarlo; entre los espacios y tiempos de su producción y aquellos referidos a la evaluación de los mismos.

Por lo anteriormente expuesto, un análisis crítico y reflexivo de la dimensión política de la educación deberá ser capaz de develar las

variables de las relaciones asimétricas como una cuestión nodal en la construcción de una escuela pública, popular y democrática.

Nuestra centralidad es poder discutir y analizar la organización del trabajo en relación a los procesos de enseñanza (sistemático/intencional) y sus modos de intervención desde los distintos puestos de trabajo, partiendo de la conceptualización de que enseñar es un trabajo colectivo, que dista de ser “la actividad individual” de cada docente.

Al igual que aquello que ocurre con el conocimiento, la evaluación de aprendizajes que cotidianamente realizan los docentes en sus aulas, como la evaluación de las instituciones escolares tiene direccionalidad definida desde un sentido político. Por esta razón, se constituye en una práctica enraizada en la operación de control habitual de los sistemas educativos, en la forma más común, llevada a cabo a través de los esquemas de conducción y supervisión que forman parte esencial de las estructuras intermedias de la organización escolar. En algunos casos, a cargo de organismos especializados, en combinación con las anteriores o por sí solas, las autoevaluaciones que llevan a cabo las propias instituciones escolares constituyen también una práctica promovida, normada y apoyada por las autoridades educativas.

Es bien sabido que la evaluación se puede realizar con distintos propósitos: acreditación, ordenamiento, rendición de cuentas, toma de decisiones sobre las posibilidades de mejora del sistema educativo y de la escuela. En otras palabras, al igual que los otros ámbitos de la educación y los sistemas educativos que hoy en día son objeto de evaluación, las instituciones educativas experimentan y enfrentan procesos de evaluación que pueden conducir tanto a la toma de decisiones “blandas” como “duras”.

Pero, en forma similar a lo que el análisis de las evaluaciones que se realizan a los alumnos y sus profesores; al personal directivo y de apoyo a las instituciones; al currículo; los programas e innovaciones o al propio sistema educativo en su conjunto, la evaluación institucional –sea de nivel básico o superior- no necesariamente se realiza en forma adecuada ni logra los objetivos perseguidos.

No es evidente –en todo caso habría que documentar esta afirmación- que los procesos y resultados se expresen o traduzcan en sistematizaciones

con proyecciones concretas para generar información que sea útil para saber cómo lograr mejorar sus propósitos políticos y pedagógico-didácticos.

Tiene mucho sentido, sin duda, pensar que la evaluación –como herramienta política y construida en términos de procesos participativos-, pueda dar pautas para identificar posibilidades de acción, al igual que marcar áreas de oportunidad (entre otros aspectos) para que las mismas contribuyan a garantizar, en todos los niveles, el derecho social a la educación de los niños y jóvenes que habitan estos espacios.

La evaluación siempre se mueve en la tensión entre dos grandes funciones:

- ✓ como mecanismo interno de regulación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y
- ✓ como acreditación de los aprendizajes frente a distintas agencias sociales externas a la escuela.

Un programa de evaluación constituye siempre una articulación entre requerimientos de orden político y necesidades pedagógicas.

En las últimas décadas, los aportes desde distintos campos disciplinarios (Psicología, Pedagogía, Didáctica, Antropología, Sociología, etc.) abriendo la “caja negra”, han permitido una comprensión más profunda de los procesos de aprendizaje y han enfatizado la importancia de la evaluación formativa.

Paralelamente, la crítica al tecnicismo, y la denuncia de las corrientes crítico-reproductivas de las funciones de selección de los sistemas educativos, han llevado a mirar con desconfianza o culpa a la evaluación en sus funciones de certificación. Y estas aseveraciones expresan este “clima de época”.

Sin embargo, cuando dichas funciones son analizadas, se advierte que, separadas de las teorías psicológicas o pedagógicas que las fundamentan, juegan más como slogans que como principios

didácticos; de todos modos, funcionan en el contexto escolar delimitando márgenes para lo aceptable, lo deseable.

Queremos señalar que, dada la función social que cumplen los sistemas educativos, **la evaluación que hace la escuela no es un asunto interpersonal sino colectivo; es decir, un asunto público.**

Se evalúa a otro y en la interacción con otro, lo cual no nos exige de establecer procedimientos y criterios que permitan darle cierta racionalidad al proceso y controlar la implicación personal que pueda distorsionar nuestros juicios acerca del otro. Por el contrario, los aspectos evaluados y los procedimientos y criterios utilizados deben hacerse explícitos a fin de que puedan ser sometidos a las críticas por parte de los distintos actores sociales.

Dadas las consecuencias sociales y políticas de la evaluación, la democratización de los procesos educativos exige incorporar consideraciones acerca del bien y la justicia. Sin duda, la construcción de una educación más inclusiva requiere definir claramente los bienes sociales que la escuela es responsable de distribuir, invertir en ello todos los esfuerzos necesarios y poder mostrar honestamente los logros conseguidos y las deudas pendientes.

Al igual que la enseñanza, la evaluación es una práctica reflexiva, ética y política.

Atento al marco referencial:

A.- Seleccione situaciones en las que se visibilicen procesos de construcción de conocimiento y evaluaciones que hayan sido elaboradas para instancias de trabajo en el aula en una determinada disciplina. (Según nivel, ciclo o modalidad)

B.- Selecciones del PEI institucional aquellas cuestiones que sintetizen los rasgos fundamentales de la construcción de saberes y de la evaluación institucional. (Formatos que encuentren)

Actividades a realizar

1.- Revise las afirmaciones y fundamentaciones presentes en los Insumos recogidos (Planificaciones, Proyectos Curriculares, Pruebas escritas, Proyectos de evaluación, etc.)

Recuerden que son ejemplos de diversas aseveraciones que pueblan el discurso pedagógico. Antiguos o recientes, forman parte de las culturas de la enseñanza transmitidas y compartidas cotidianamente en ámbitos escolares y profesionales; y el campo de la evaluación no está exento de expresiones de este tipo.

En todos los casos, se destaca un rasgo propio de las aseveraciones pedagógicas: su **“carácter prescriptivo”**.

En lugar de describir un estado de cosas, se trata de afirmaciones que recomiendan, indican, exhortan. Son generalizaciones de carácter sistemáticamente ambiguo. Exigen una interpretación y un proceso de delimitación de su significado. Precisamente, en esa vaguedad reside su fuerza, porque suscitan una rápida adhesión a imágenes atractivas, por ser a veces retazos de teorías pedagógicas o restos de slogans de políticas educativas, pero sin las restricciones que puede imponer una propuesta que expone sus fundamentos

2.- Fundamente el análisis hecho en base a:

- ❖ ¿Qué significan?
- ❖ ¿Qué afirmaciones resumen?
- ❖ ¿Qué supuestos asumen?

3.- Reconozca algunas de las aseveraciones en el material analizado e interpele las concepciones de conocimiento y evaluación explícitas e implícitas observadas, reflexionadas.- Construya conclusiones.-

4.- Pensándose como directora/ director de una entente el recorte teórico construido (Fundamentos / conclusiones) y diseñe un plan de intervención, un sencillo plan de trabajo a corto, mediano y largo plazo desde el lugar de conducción para resignificar los procesos de construcción de conocimiento y evaluación de una institución escolar.

Criterios de evaluación para el trabajo final

Se considerará la:

- ✓ Claridad y precisión comunicativa de la producción.
- ✓ Originalidad y pertinencia del análisis realizado.
- ✓ Identificación de categorías teóricas derivadas de la exploración bibliográfica (textos, normativas) y su apropiación en relación a la consigna propuesta.
- ✓ Selección de categorías pertinentes con el propósito del análisis.
- ✓ Recuperación adecuada de las dimensiones, categorías y normativas seleccionadas en relación las consignas de trabajo.

Aspectos formales a tener en cuenta en la presentación del trabajo final del módulo

Elaborar una producción escrita teniendo en cuenta los siguientes criterios formales:

- En copia papel con carátula donde detallen datos personales: nombres y apellido y dirección de correo electrónico.
- El cuerpo del trabajo de análisis deberá constar de hasta 8 (ocho) páginas (sin contar el detalle de la carátula y la bibliografía citada y consultada en diferentes soportes).

En el total de páginas referido deberá integrarse el conjunto de todas las actividades realizadas hasta el momento. Es decir, identificación de una "Situación Educativa"; problematización e

interpelación de la misma; sistematización de información referida a cuestiones pedagógicas, institucionales y del trabajo; análisis de cuestiones inherentes al conocimiento y a la evaluación vinculada a dicha Situación Educativa y la propuesta de líneas de acción concretas a realizar para actuar sobre la cuestión educativa identificada.

- Los criterios formales son los siguientes: presentación en hoja A4, márgenes de 2,5 cada uno, interlineado 1,5 y fuente Arial 12.

Referencias

- Edwards, V. (1992). *Los sujetos y la construcción del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México.
- Entel, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Bs. As.: FLACSO.
- Gutiérrez, F. (2005). *La educación como praxis política* (10ª ed.). México: Siglo XXI.
- Tamarit, J. (1990). *Estado, hegemonía y educación*. Propuesta Educativa FLACSO, 2, 64-71.