

La Plata, marzo de 2020

Honorable Consejo Directivo
Facultad de Odontología
Universidad Nacional de La Plata

Por la presente, me dirijo a ustedes y por su intermedio al Comité de Grado Académico de la Especialización en Gestión de la Educación Superior (EGES) al efecto de presentar mi Trabajo Final Integrador (TFI) titulado "**Aportes para la evaluación de las diferentes estrategias de retención dentro del Plan Integral de Fortalecimiento de la Trayectorias Educativas en el Colegio Nacional**", cuya dirección ejerce Lucila Benito DNI 25.597.082 Licenciada en Sociología de la Facultad de Humanidades y cs de la Educación de la UNLP y con Especialización en gestión y conducción del sistema educativo y sus instituciones de FLACSO (categoría C por CONEAU resolución nro 467/07). Adjunto la versión impresa completa.

Nombre/s y Apellido/s: Cintia Andrea Gasco

Documento de Identidad (Tipo y número): DNI 17815987

Teléfono y dirección de correo electrónico de contacto:

221 5374312 cintiaagasco@gmail.com/cintiaagasco@hotmail.com

Sin otro particular, saludo atentamente.



Prof. Cintia Andrea Gasco

ESPECIALIZACIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR-UNLP

TALLER DE PRODUCCIÓN DEL TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Prof Gasco Cintia. Secretaria Académica del Colegio Nacional Rafael Hernández

1- Título

Aportes para la evaluación de las diferentes estrategias de retención dentro del Plan Integral de Fortalecimiento de la Trayectorias Educativas en el Colegio Nacional

2- Resumen

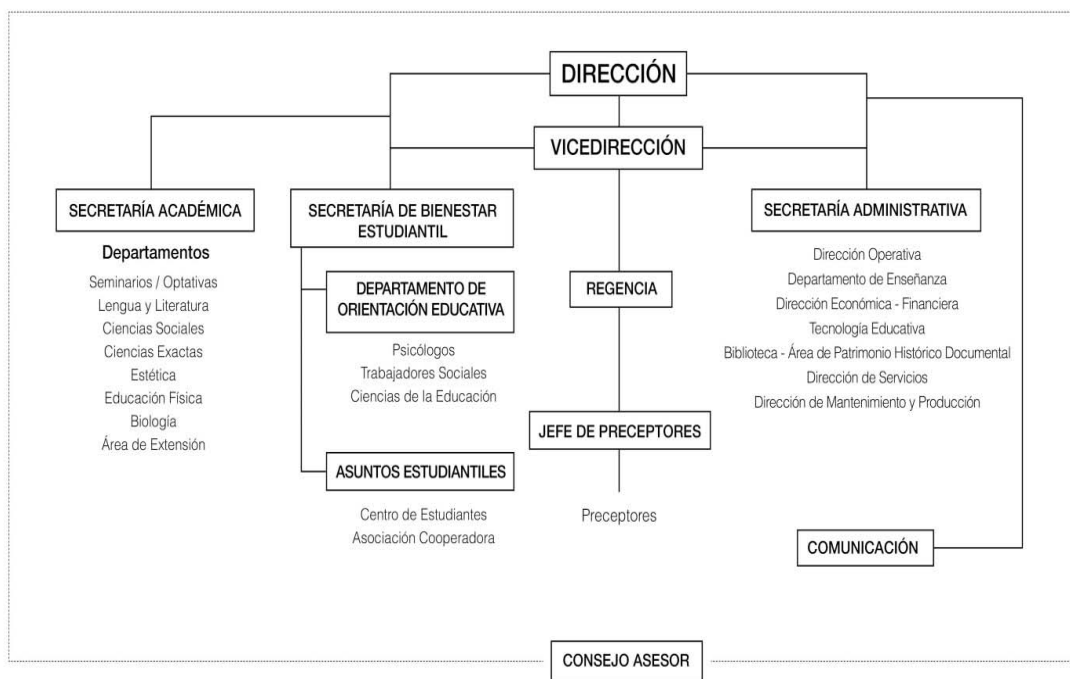
Este trabajo se inscribe en el ámbito de la Secretaría Académica del Colegio Nacional UNLP. Se centra en generar formas de evaluación de las diferentes estrategias de atención a las trayectorias educativas con que cuenta el Colegio buscando la inclusión ante la diversidad. Para ello abordamos la discusión sobre las trayectorias reales y las alternativas disruptivas del formato escolar, y las formas de procesar la información, de percibir y hasta de socializar mediatizada por las tecnologías de la información y comunicación de nuestros/as adolescentes, que es constituyen en mediadoras culturales e impactan de lleno en los procesos de enseñanza aprendizaje. Este trabajo se propone ser el primer paso para una elaboración participativa y colaborativa de los actores institucionales en el CNLP de las herramientas evaluativas. Esto implica indagar sobre las cuestiones teóricas ligadas a la evaluación y su desarrollo.

3- Caracterización del ámbito de gestión y justificación del tema o problema de interés

Nos ubicamos dentro del espacio de trabajo de la Secretaría Académica en el Colegio Nacional Rafael Hernández, institución de enseñanza de pregrado dependiente de la UNLP.

La Secretaría Académica se ubica en la institución de acuerdo al siguiente organigrama:

ORGANIGRAMA



La enseñanza de pregrado y su gestión integra una de las seis líneas de acción que orientan las estrategias que dan fundamento a la gestión del Plan Estratégico 2018/2022 (pag 10) presentado por el Dr Tauber.

Pensando en las funciones que lleva adelante esta Secretaría, las mismas se inscriben en el Reglamento general de los establecimientos de Pregrado de la UNLP. (capítulo III artículo 80) Las funciones se desarrollan dentro del equipo de gestión de la institución y se centran en la funciones de diseñar, planificar y gestionar intervenciones en la currícula, coordinando actividades para mejorar las propuestas didácticas y generar proyectos innovadores, entre otras. Y, cabe destacar, lleva adelante la importante tarea de diseñar aquellos programas de trabajo alternativos que atiendan a las problemáticas pedagógicas que se presentan. Esta función exige una continua mirada sobre las cambiantes condiciones de aprendizaje y enseñanza, y el desafío de planificar y replanificar,

reconociendo “que no todo pasó como se había pensado que debía pasar” (Bonicatto clase 2 TPTF)

Cabe destacar que *“Desde su Proyecto académico y de gestión el colegio inicia un trabajo de construcción que tiene como premisas promover y desarrollar una institución humanista, democrática, inclusiva, convocante para brindar el derecho a aprender con igualdad de oportunidades y posibilidades, con una política de inclusión pedagógica que permita el acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes con calidad educativa. El ingreso por sorteo es la mejor garantía de la igualdad de oportunidades educativas. (García Munitis, Proyecto Gestión Institucional 2014-2018). www.nacio.unlp.edu.ar/archivos/proyecto2018_2022.pdf*

Siguiendo en el mismo sentido *“La igualdad de oportunidades educativas no significa que todos los alumnos deban aprender lo mismo en el mismo tiempo, sino que tal como lo refiere el actual Proyecto Académico y de Gestión Entendemos que “Igualdad de oportunidades educativas, inclusión y calidad” aluden a un derecho” (García Munitis, Proyecto Gestión Institucional 2018/2022)*

Cabe hacer referencia a que el Dr Tauber pone en el eje del análisis del pregrado el aumento del índice de retención valorizando la puesta en marcha de los programas de Fortalecimiento de las Trayectoria Académicas, considerando que dichos programas parten de “un reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho, garantizan el acceso, la continuidad y el egreso así como las condiciones pedagógicas, materiales y vinculares que hacen a la trayectoria por la escuela” (Tauber Pensar la Universidad pag 22)

En el ámbito de la Secretaria Académica nos encontramos ante desafíos, en la búsqueda de respuestas acerca de cómo y desde qué lugar definir acciones concretas que aseguren trayectorias educativas continuas y completas para todos los estudiantes. Es nuestra tarea generar acciones que se orienten hacia una política de ensayos, de innovación, de cambios que permitan pensar formatos variados que alteren, recreen y reinventen la organización general de la escuela

El concepto de “trayectoria educativa”, que visibiliza los aspectos únicos inherentes a cada sujeto, nos permite concebir el paso por la escuela de grupos de adolescentes sin que el esquemas rígido del formato escolar establecido se transforme en un obstáculo al avance, e implica buscar alternativas en espacios que intentan acompañar de múltiples formas la ruptura del formato escolar para respetar esa heterogeneidad en las trayectorias de nuestros alumnos.

La tarea en este ámbito se centra mucho en pensar en las trayectorias y las múltiples formas y reformas que deberían habilitarse sobre el formato escolar, pensando y repensando la diversidad de aprendizajes y subjetivaciones, en habilitar espacios flexibles de aprendizaje que complementen y ayuden a las tareas en las aulas heterogéneas

El Colegio cuenta con varios espacios y estrategias que tienen este sentido: las Trayectorias Educativas Alternativas, el Espacio Puente, los Planes de Previas, las Tutorías, los Períodos Complementarios de Enseñanza y Evaluación, los Apoyos Académicos de Lengua y Literatura, los Talleres de Técnicas de estudio, la pareja pedagógica en Matemática y la red de Apoyos disciplinares derivados.

Una de las estrategias implementadas que tomaremos para el análisis es el denominado **Espacio Puente** para alumnos de 2do año. Este surgió después de haber observado un aumento de las dificultades que se le presentan a los alumnos en la preparación de materias que deben rendir en las mesas examinadoras, lo que trae aparejado el fracaso de parte de ellos y su consecuente repitencia. Estas dificultades se presentan en forma acentuada para los alumnos que deben pasar de 2do a 3er año. Un factor importante es que en 2do año es la primera vez que los alumnos se enfrentan a una mesa de examen. Desde febrero del 2017 se desarrolla esta propuesta de trabajo académico dirigido a alumnos de 2do año. La principal finalidad de esta estrategia es colaborar en el tránsito exitoso en instancias decisivas de las trayectorias de nuestros alumnos como son las mesas de febrero/marzo. Dado el éxito de la misma, se puso en práctica en febrero del 2018 y, por tercer año consecutivo, en febrero de 2019. Este espacio

es de carácter optativo tiene como eje el trabajo con los contenidos de distintas asignaturas. Está destinado a aquellos alumnos que, al finalizar el turno de examen de regulares del mes de diciembre adeuden tres o más asignaturas para rendir en el llamado de febrero/marzo. Esta estrategia se constituye como un **punto académico** para aquellos alumnos que tienen una alta probabilidad de repitencia del 2do año, incluyendo a cada alumno en el trabajo en dos asignaturas. Para aquellos alumnos que cursaron 2do año en calidad de repitentes, se los incluye a partir del 2018 en 3 materias. Los profesores de dichos estudiantes, junto con los encargados de curso y las Secretarías Académicas, analizan y establecen las materias que cursara cada uno de los alumnos en condiciones de acceder a esta modalidad de trabajo. La cantidad de encuentros semanales de cada materia depende de la carga horaria que tenga durante el ciclo lectivo. Para este espacio de trabajo se designan docentes del nivel que estén interesados y capacitados en participar de esta experiencia. Cabe destacar que los docentes que llevan adelante esta propuesta integran las respectivas mesas de examen. En este espacio puente se trabajan y evalúan los contenidos abordados durante el año en la asignatura, sin que esta instancia reemplace la evaluación que debe hacer el alumno en el llamado de mesas de febrero/marzo.

Otra de las estrategias son los **periodos complementarios de aprendizaje y evaluación, que atiende a las heterogeneidades de los estudiantes del nivel inicial de primer año buscando generar espacio para recrear** el proceso de enseñanza y aprendizaje una vez finalizado el año. Se reemplazan las mesas de examen de diciembre y de febrero, con un régimen de trabajo durante dichos meses para los estudiantes de primer año (primer periodo complementario). Para aquellos estudiantes que quedaran adeudando un o dos materias se genera un segundo periodo complementario a contraturno durante el primer cuatrimestre a cargo de ayudantes de departamento

Las Trayectorias Educativas Alternativas (TEA) constituyen una de las propuestas pedagógicas que el Colegio tiene para atender las dificultades de los alumnos, reconociendo la diversidad en los procesos de aprendizaje. Se encuentran en funcionamiento desde el año 2012. Las TEA es otro de los

programas que se organizan a partir del reconocimiento del proceso de aprendizaje como un camino con múltiples posibilidades y alternativas. En esta modalidad de trabajo se analiza cada situación para garantizar una atención integral y una respuesta acorde a las necesidades detectadas, surgida de la interacción de los diferentes actores institucionales. De esta manera, las TEA se constituyen como otra opción desde el punto de vista académico para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos, empleando para ello estrategias cognitivas que permitan superar las dificultades detectadas. Acceden a las TEA aquellos alumnos que hayan cursado 3º, 4º y 5º y que, habiéndose presentado a las mesas del turno febrero/marzo, adeuden tres materias. Las TEA otorgan la posibilidad de cursar nuevamente esas materias no aprobadas de un ciclo lectivo, durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo siguiente de modo presencial, a excepción de las materias optativas. El plan consiste en una cursada con uno o dos encuentros semanales de 80 minutos cada uno a contraturno, durante el primer cuatrimestre, con un plan de trabajo elaborado especialmente para tal fin. Los docentes de la Secretaría de Bienestar Estudiantil realizarán el seguimiento de cada alumno incorporado a las TEA, trabajando conjuntamente con los docentes a cargo de cada materia. Los estudiantes que accedan a las TEA, cursarán en el ciclo lectivo todas las materias del nivel correspondiente, aunque no tengan aprobada aún la correlativa anterior. Se constituyen como cursadas cuatrimestrales y, por lo tanto, las condiciones de asistencia y promoción son equivalentes a las materias cuatrimestrales curriculares.

El Plan de Materias Previas está destinado a los alumnos que en ciclo lectivo vigente estén cursando 3º, 4º o 5º año. El plan es optativo y consiste en una cursada de carácter cuatrimestral en la segunda mitad del año. Incluye uno o dos encuentros semanales de 80 minutos a contraturno. El plan se extiende entre ocho y diez semanas a partir de su inicio. La aprobación de las materias cursadas en este plan dependerá del cumplimiento de la asistencia establecida (85%) y la obtención de una nota igual o mayor a seis (6). Dicha calificación se establece a partir de la consideración del Plan de Materias Previas como una mesa de

examen. Ingresan al plan aquellos alumnos que, habiéndose presentado al turno de examen de materias previas de agosto, no presentaron una evaluación exitosa.

Las Tutorías para primero y segundo año son las estrategias cuya característica fundamental como todos los sistemas tutoriales, es la de cumplir la función de nexo entre la institución y los alumnos, un puente que permita personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de pasar de lo meramente informativo a lo comunicativo-educativo. La función prioritaria del tutor es complementar actualizar, facilitar, y posibilitar la mediación pedagógica. Acompañará un proceso, lo enriquecerá desde su experiencia y desde los conocimientos que posee. Asimismo, intenta crear condiciones favorables para que los estudiantes tengan la posibilidad de aprovechar lo que la escuela les ofrece y permanecer en las aulas aprendiendo. Por lo tanto, constituye una instancia clave para la escolaridad de aquellos alumnos que por distintas circunstancias tienen dificultades para responder a las exigencias de la escuela secundaria. En este sentido, nos centramos en el primero y segundo año del CBS, con el objetivo de complementar actualizar, facilitar y posibilitar la mediación pedagógica. Asimismo el trabajo tutorial se lleva a cabo en dos niveles: el individual en la medida que aborda situaciones o problemáticas que sólo pueden comprenderse en función de las necesidades de los alumnos que las atraviesan y el grupal, dado que el curso constituye el ámbito de pertenencia y de referencia de los alumnos. Los encargados de curso del Departamento de Orientación Educativa (DOE) analizan cada situación y aconsejan la pertinencia de acceder a este espacio. El tutor no será portador de contenidos, sino que será un facilitador del aprendizaje. La tutoría debería ser un espacio transitorio, una vez logrados los objetivos que se persiguen, los alumnos ya no deben concurrir, pues se busca mejorar los desempeños de manera tal de que logren una mayor autonomía.

Estos serían los espacios dentro del PIFTE en los que centraremos el análisis

4- Objetivos del TFI

Objetivo general:

En este trabajo nos proponemos elaborar procedimientos y herramientas orientadoras en los diferentes momentos del proceso educativo que se constituyan en instrumentos de recolección de información para permitir una evaluación integral de las estrategias de inclusión y retención académicas en el Plan Integral de Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas (PIFTE).

Objetivos específicos:

- Reconocer la importancia en el diseño institucional de estrategias para la atención a la diversidad que atiendan a la trayectorias educativas reales
- Generar lineamientos de trabajo y procedimientos que sirvan para evaluar las estrategias de retención en los diferentes programas que conforman el PIFTE
- Reconocer la importancia de la evaluación como proceso generador de mejoras en la inclusión educativa, incorporándola como parte importante de los programas académicos educativos
- Indagar sobre la incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje del uso de estrategias vinculadas a la virtualidad, reconociendo la importancia de la mismas en los procesos de formación de identidades juveniles mediadas por las TICs
- Indagar sobre las formas de evaluación educativa y sus dimensiones
- Indagar e identificar factores que impacten en el proceso de enseñanza en cada programa
- Identificar las dimensiones evaluativas relevantes para la evaluación de los programas educativos
- Generar formas de organizar y sistematizar la información para la posterior mejora del programa

- Construir como primer avance, matrices orientadoras para evaluación para los diferentes programas que componen el Plan integral de Fortalecimiento de las Trayectorias
- Generar una dinámica colaborativa para diseñar indicadores e instrumentos de recolección de información de los diferentes espacios del PIFTE con profesores, alumnos, preceptores y la Secretaría de Bienestar estudiantil

5- MARCO CONCEPTUAL

De una manera muy sintética, el análisis de este trabajo no puede dejar de abordar estos núcleos de problematización conceptual:

5-1-Contextos institucionales, marcos legales y sujetos de derecho en la escuela media

El lugar del Colegio Nacional como institución de experimentación pedagógica de la UNLP que incluye la transferencia educativa. Desde este punto de vista se generan tensiones entre la incorporación de una heterogeneidad de puntos de inicio de los estudiantes en la escolarización secundaria y la obligatoriedad que plantea la ley de Educación 26206 y la necesidad de, como institución educativa pública de generar todo tipo de estrategia para posibilitar la retención, Cómo sostiene Tauber “un reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho, garantizan el acceso, la continuidad y el egreso así como las condiciones pedagógicas, materiales y vinculares que hacen a la trayectoria por la escuela” (Tauber Pensar la Universidad pag 22)

En el proyecto de la Ana García Munitis se reconoce la necesidad de avanzar en el reconocimiento de las diferencias y generar el marco para posibilitar trayectorias alternativas

Responsabilidad en el hacer y responsabilidad en el estar que produce tensiones continuas en la cotidianidad escolar.

5-2- Identidades juveniles, desafíos, interrogantes y nuevos modos de comunicación: Las nuevas subjetividades de los jóvenes

No es posible hablar de educar sin indagar en aspectos referidos los jóvenes, nuestros jóvenes, en la escuela actual, que la habitan de diferentes y diversas formas y significaciones. Esto implica trabajar desde una perspectiva que piensa la escolaridad de los jóvenes interpelada desde las denominadas nuevas identidades juveniles, análisis que considera que las bases cognitivas de las subjetivaciones actuales en niños y adolescentes están mediadas y marcadas por la fuerte impronta de las redes sociales y la circulación de la información propia de este siglo.

La enseñanza implica una permanente indagación acerca de cómo son y qué saberes les son necesarios a estos niños y jóvenes que habitan hoy nuestras aulas, o sea requiere analizar las características de la cultura juvenil actual. La enseñanza debe incorporar las nuevas formas de “leer” la realidad de los jóvenes, mediada por las tecnologías y su inmediatez para transmitir información. Las cuestiones que atraviesan la cultura tanto de niños, jóvenes como también de los adultos, es la entrada en juego de otras formas de acercamiento, apropiación y recreación del lenguaje, producto del uso de las tecnologías.

La irrupción de los medios masivos de comunicación ha transformado de manera drástica la sociedad, y en particular ha impactado fuertemente en los grupos de niños y jóvenes que conviven desde que nacen con ellos. La expansión tanto de los mass-medias como de las tecnologías de almacenamiento y transmisión de la información, han modificado radicalmente las formas de percepción de los individuos de su realidad, y generan nuevas formas de construcción de subjetividades e identidades. En particular en niños y jóvenes, que definen gustos y eligen sus modos de vida, organizando mapas mentales en una fluidez continua de información e inmersos en intangibilidades constantes. Estos procesos nos ha puesto a los docentes en la necesidad de rediscutir las formas de trabajo áulico, ya que afecta directamente a las instituciones escolares,

fundamentalmente en una de las funciones de la escuela moderna, la transmisión cuasi monopólica de información y saberes socio-culturales. A partir de ello se convierte en central plantearnos acerca de estas “nuevas formas de estar, de interactuar” ante la gran fractura frente a las formas tradicionales de aprender escolares.

Los medios de comunicación e información se constituyen entonces, para las generaciones actuales, en la base para la subjetivación, o sea para procesar sus realidades, independientemente del nivel socio-económico y han modificado radicalmente las formas de percepción de los individuos de su realidad generando nuevas formas de construcción de subjetividades e identidades. Hablo aquí de la necesidad, en palabras de la Prof. Inés Dussel de “nuevas alfabetizaciones”: la tecnológica y la audiovisual o mediática. (Dussel 2006).

Estos cambios cada vez más rápidos y más complejos han ahondado las rupturas entre prácticas docentes y las culturas juveniles. De hecho, en la mayoría de las instituciones educativas, los discursos y las prácticas escolares no reflejan la forma de vivir y experimentar la realidad de los jóvenes.

Estas cuestiones y características relativas a la disponibilidad y circulación de la información han revolucionado y se constituyen en la “normalidad” en la cultura para niños, jóvenes y adultos del siglo XXI. La masividad, la velocidad, la instantaneidad y la fugacidad en la obtención y el valor de la información, sumadas a la individualidad, la simultaneidad, la multiplicidad y la superposición del trabajo con planos de información, constituyen la base perceptiva de formación y conformación actual de los individuos. La formación de criterios para la valoración de la realidad en generaciones anteriores provenía, en mayor parte, de la escuela, que, a través de la lectura de textos escritos, construía la denominada “identidad”. A través del lenguaje basado en la lectura y escritura, se recreaban las formas de interpretar y juzgar el mundo.

La masividad, la velocidad, la instantaneidad y la fugacidad en la obtención y el valor de la información, sumadas a la individualidad, la simultaneidad, la multiplicidad y la superposición del trabajo con planos de información, constituyen

la base perceptiva de formación y conformación actual de los individuos. Nuestros jóvenes y niños enfrentan un mundo con oferta y demanda rápida de datos y conceptos, con accesibilidad desordenada, precipitada, prepotente, todo en el “ya”, en el momento, que es reemplazada por otra demanda sin reflexiones posteriores. Pasan inmediatamente a otro tema, con la velocidad de una apertura de ventana en el windows o una búsqueda en internet. Eso genera una ansiedad desmesurada, una impaciencia y falta de interés por lo no inmediato, se acostumbran desde que nacen a la satisfacción en el corto plazo, sin mediar la palabra del otro.

Como plantea claramente la Prof. Tiramonti ” Al mismo tiempo, la mediatización de lo público exige una escuela capaz de proporcionar a las nuevas generaciones las habilidades cognitivas necesarias para leer e interpretar los mensajes mediáticos que los interpelan como ciudadanos. El ejercicio actual de la ciudadanía exige decodificar críticamente estos mensajes para establecer relaciones de sentido entre ellos: entender los intereses que están en juego, los propósitos subyacentes y los objetivos declarados. La escuela debería proporcionar a los niños y a los jóvenes un “filtro cognitivo” que los desplace del lugar de espectador pasivo y los transforme en lectores inteligentes de los mensajes que se les dirigen, ya sea como consumidores a través de las propagandas, o como receptores culturales.”(Tiramonti, 2009).

Estas palabras de Néstor García Canclini resultan elocuentes para describir nuestra encrucijada docente “¿Cómo re-situar la diversidad de lenguajes y saberes que el alumno recibe diariamente fuera de la escuela, su fragmentación desjerarquizada, en una gramática de comprensión que no reduzca la potencialidad representativa y expresiva de las imágenes y los sonidos a la lógica letrada? En la medida en que la escuela logre trabajar con esta variedad de formas cognitivas y representacionales podrá ser una escena que vuelva aptas a las personas no solo para leer libros y diarios, sino también para la comunicación televisiva, los videos, la publicidad y las redes digitales. De este modo, la escolarización, además de capacitar para el trabajo, y sobre todo para trabajos

aún referidos a la cultura letrada, formará ciudadanos y consumidores.” (García Canclini (2006)

La formación de criterios para la valoración de la realidad en generaciones anteriores provenía, en mayor parte, de la escuela, que, a través de la lectura de textos escritos, construía la denominada “identidad”. A través del lenguaje basado en la lectura y escritura, se recreaban las formas de interpretar y juzgar el mundo. Inés Dussel sostiene que “Hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral u escrito. Buckingham señala que la alfabetización hace referencia a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje y también de comprenderlo y usarlo creativamente (...) Se habla de alfabetizaciones emergentes, y también de alfabetizaciones múltiples, para referirse a la adquisición de un conjunto de saberes que abarcan otras áreas. Entre esas alfabetizaciones, se menciona a la alfabetización digital y la alfabetización mediática, pero también a la alfabetización ciudadana, la económica, e incluso la emocional. (..)Hablar de "lenguaje" no es inocente: supone pensarlos como códigos, y también como formas culturales que deben ser objeto de reflexión y de producción dentro de la escuela. Incluirlos no significa seguir las modas del mercado o de la economía, sino ampliar la porción de la cultura que la escuela pone a disposición de las nuevas generaciones” (Dussel y Southwell, 2008) .

En numerosos trabajos se ha planteado el impacto de estos cambios en la subjetivación de los individuos. Marcelo Urresti en uno de sus trabajos, plantea que la subjetividad se reconoce como mínimo en dos ejes centrales: las narrativas y la experiencia histórica. Esta narrativa, en donde los individuos se colocan de protagonistas para ordenar sus experiencias, ya no está dirigida por la transmisión de la escuela, sino que se puede afirmar que en la actualidad son los medios masivos los que crean y recrean la experiencia histórica de cada individuo. Por ende, la potencia del lenguaje audiovisual, en ese contexto, repercute negativamente en la capacidad de reflexión y abstracción de nuestros jóvenes en el ámbito escolar, con la entrada de mensajes desde lo audiovisual fáciles de

interpretar, cortoplacista y hedonista que se opone a los de esfuerzo y largoplacistas de la escuela. Este autor sostiene “se ha visto que la experiencia de massmediatización conlleva una suerte de ruptura entre las fronteras de los géneros. La escuela secundaria basa gran parte de su relación con el conocimiento en el supuesto del género, no solamente en su acepción circunscripta a la de “género literario”, sino como una categoría de organización del discurso que establece fronteras entre lo verdadero y lo falso, la ficción y la realidad, la información y el entretenimiento, lo culto y lo no culto, etc. El universo mediático parece trazar un mundo en donde las distinciones culturales canónicas en las que se basa el currículum se ven diluidas. Esta afirmación es válida para el conocimiento en general y para distintos campos del conocimiento en particular, sus distinciones internas y las jerarquías culturales que contribuyeron a construir. Una cultura impregnada de la experiencia massmediática instala nuevos regímenes de verdad, diferentes a los de la escuela moderna.” (Urresti, 2009)

Es evidente entonces que los textos escritos han cedido importancia en la construcción de la realidad individual y social a otros soportes textuales, hipertextos y audiovisuales, que se constituyen en la centralidad de la nueva “lectura” de niños y adolescentes, punto central de la escolaridad. Un nuevo escenario se plantea si no consideramos este proceso como una cuestión negativa ni que entre en colisión con la escuela, sino por el contrario, considerarlo como un desafío para la recreación de las formas de enseñar, de recrear las formas de trabajo escolar. Desde ya que no sólo la lectura se realiza sobre cánones absolutamente diferentes, sino que abarca también la recreación de todo el lenguaje a través del chateo y el uso de los celulares con las nuevas formas de escritura.

Estas nuevas modalidades de “estar” y “socializar” están generando hasta posturas corporales muy diferentes a las tradicionales, recostados más que sentados en el banco, como frente a la compu, con mirada extraviada, absolutamente distraídos en apariencia, pero sin embargo atentos, lo que hace

reflexionar acerca de lo que pareciera ser una diferente forma de percibir, de escuchar, de atender.

Surge entonces como criterio de trabajo imperioso la búsqueda de formas que recirculen y reciclen la cultura juvenil en el aula para preparar a nuestros alumnos como ciudadanos activos, para lograr autonomía en la producción y recepción de discursos que ya no se agotan en los soportes tradicionales. Esto es la búsqueda, sin lugar a dudas, de nuevas formas de lograr **“transmisión cultural”**, que deja aparecer la diferencia, un acto en donde se pasa la cultura, se deja un legado, y donde aparece algo nuevo.

Para ir cerrando, un aporte interesantísimo por sus implicancias sobre la escuela es lo sostiene Jesús Barbero cuando expresa que los medios de comunicación y las tecnologías de la información se han llenado de “densidad simbólica” en la actualidad. Y se han convertido en una dimensión estructural en la sociedad, de tal manera que se convirtieron en la forma en que se socializan los adolescentes, copiando modelos y pautas de comportamiento. Este autor habla de una doble revolución en este sentido: la de las identidades y la de las tecnicidades. De tal manera que impactan y generan “nuevas formas de percepción y de lenguaje, nuevas sensibilidades y escrituras” (Barbero, 2009)

En síntesis, reconocer la necesidad de saber escuchar y reinterpretar las voces de nuestros alumnos actuales, que pertenecen a nuevos entornos socio-culturales, pues allí reaparece la necesidad de autoridades adultas que les permitan constituirse como ciudadanos críticos, con la necesidad de niños y adolescentes de la presencia de adultos que les faciliten los bienes culturales, sin dejarlos solos, en un autonomía sin reglas que termina siendo con reglas de otros “otros” que no son docentes. O sea generar en aulas, y pre- aulas y post- aulas, trabajos que vayan configurando la identidad propia en los alumnos, pues los niños y adolescentes construyen su subjetividad con ayuda, en dependencia de adultos responsables pero ahora no solo frente a libros, sino a series televisivas, películas, infoteiments, Messenger, Facebook , blogs, wikis, plataformas varias, Instagram, wasap y demás virtualidades.

3- El concepto de trayectoria escolar y la tensión entre trayectorias ideales y trayectorias reales. El fracaso escolar desde nuevas perspectivas

Pensar y repensar las formas de aprender (y de enseñar) en nuestra escuela es imposible si no tenemos en cuenta a las instituciones educativas como el ámbito en donde se visibilizan la diversidad de que los factores que impactan en las trayectorias educativas y sus diferentes posibilidades.

En relación al concepto de trayectoria escolar, en la última década muchos trabajos lo han abordado con diferentes aportes dado, a mi entender, la fertilidad explicativa en relación a los recorridos escolares de nuestros estudiantes. Uno de los aportes significativos es el Terigi, que reflexiona sobre las condiciones institucionales y sociales que diseñan trayectorias pautadas y basadas en la “normalidad” de condiciones de aprendizaje y enseñanza, que denomina teóricas, y las efectivamente realizadas (o inconclusas) de muchos alumnos. Este análisis nos lleva al tema de la inclusión /exclusión escolar en base la posibilidad de las instituciones escolares para considerar y crear condiciones de posibilidad para las mismas. Y en consecuencia indagar los factores que inciden en las mismas (Terigi 2007)

El concepto de “trayectoria educativa”, que visibiliza los aspectos únicos inherentes a cada sujeto, nos permite concebir el paso por la escuela de grupos de adolescentes sin que el esquemas rígido del formato escolar establecido se transforme en un obstáculo al avance, e implica buscar alternativas en espacios que intentan de múltiples formas la ruptura del formato escolar para respetar esa heterogeneidad en las trayectorias de nuestros alumnos/as.

En palabras de la prof García Munitis, directora actual de la institución, “*La trayectoria nos remite a un proceso, una historia, un recorrido que se va trazando y que tiene su origen en el nacimiento. Si bien todo sujeto al nacer es heredero de un capital económico y cultural y cada familia lega un patrimonio que condiciona una posición de origen, no necesariamente define una trayectoria.*”

Los alumnos van configurando trayectorias educativas diversificadas en función de su pertenencia de clase, género, grupo étnico. Según Bourdieu, en la configuración de las trayectorias escolares interactúan las condiciones objetivas y subjetivas, y a partir de las relaciones entre ambas el alumno construye determinadas acciones y estrategias con cierta autonomía para mantenerse y/o mejorar su posicionamiento escolar. La trayectoria es comprendida como el resultado de las acciones que un sujeto desarrolla a partir de sus disposiciones subjetivas y su posición social. (Dávila 2006).

Pero también es importante considerar que la experiencia escolar se construye en las instituciones educativas que aportan su impronta y cumplen tres funciones diferenciadas y complementarias: dispone de calificaciones a los sujetos que les permite posicionarse socialmente, ofrece un capital cultural, educativo para su formación, y procura socializar, es decir lograr que los sujetos se integren y adapten a la sociedad. (Dubet 1989).

Quiere decir que cada sujeto se incorpora a la experiencia escolar desde su trayectoria, y en esta interacción cada uno se va posicionando de un modo particular que no siempre es coincidente con las expectativas que la institución se plantea.” (García Munitis, Ana M Proyecto de Gestión 2018-2022)

Las trayectorias escolares implican un entre sujetos, por eso rescato la noción y el análisis realizado por Nicastro y Greco cuando recuerdan que subjetivarse es “un modo de estar, hablar, pensar, transitar, construir, habitar” Las condiciones de la palabra, la igualdad, la relación a otros que sostienen las autoras, nos llevan a pensar la escuela como el lugar donde se pueden pensar las trayectorias entre sujetos (docentes-estudiante) en donde se debe recrear constantemente la educación. (Nicastro y Greco 2012)

Partir desde la perspectiva de pensar los recorridos dentro del formato escolar como factible de tener interrupciones, interrupciones, que puede ser diferente a lo esperable, a la imagen de ritmo de aprendizaje “media” delineado por generaciones, ha permitido a la escuela pensar en soportes para aquellos que

“no ajustan” a la ideal. Visibilizar la diversidad es lo real, no atender solo la homogeneidad

Repensar y recrear condiciones de aprendizaje atendiendo a aquellos factores que surgen dimensiones que desde el saber pedagógico, nos es posible visibilizar en el aula y trabajar sobre ellas.

En este sentido, cabe destacar lo que sostienen Arnaiz, Morera y Abellán “El hecho de la diversidad humana es una realidad evidente que se manifiesta en las diferencias de capacidad, intereses, motivaciones, actitudes, experiencias de interacción con el medio, estilos de pensamiento, etc. (Arnaiz, 2003). Puesto que éste es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación tendrá que asegurar un equilibrio entre las necesidades de comprensividad del currículo y la innegable diversidad de los alumnos. La heterogeneidad de los alumnos a lo largo de su trayectoria académica, y de manera especial en el período de la Educación Secundaria Obligatoria, no debe entenderse como un obstáculo para lograr los objetivos educativos de la enseñanza, sino como una peculiaridad del desarrollo que ha de ser tenida en cuenta en todo el proceso de enseñanza aprendizaje. La existencia de alumnos diversos es el punto de partida "normal" de cualquier proceso educativo” (Arnaiz, Morera y Abellán 2008)

Se han generado en la última década programas que buscan caminos alternativos en el aprendizaje para atender las diferentes formas de aprender de nuestros alumnos.

Las preguntas se multiplican ¿cómo aprenden mejor nuestros estudiantes? ¿En qué aspectos podemos replantear nuestras estrategias de enseñanza en vistas a la diversidad de formas de aprendizajes de nuestros estudiantes y a la diversidad de contextos de enseñanza que les ofrecemos? ¿Cómo generar intervenciones didácticas que generen una demanda cognitiva en los estudiantes que tenga en cuenta la diversidad actual?

Es interesante lo que plantea Terigi que nos alerta para salir de las interpretaciones desde el modelos patológico individual en donde recae las “culpa”

del fracaso en cuestiones cognitivas individuales de desajuste ante el requerimiento escolar. El surgimiento de corrientes teóricas críticas a este enfoque que miran hacia los factores contextuales generados por la propia selectividad de la escuela en relación a los procesos de aprendizajes más correctos o menos correctos que generan filtros de desempeños más o menos correctos

Desde esta perspectiva, tiene sentido refrescar el debate en torno al concepto de fracaso escolar enfocando el análisis de retención y repensando cómo trabajar con nuestros estudiantes que dentro de su trayectoria manifiestan cuestiones relacionadas con no sostener los ritmos y formas esperables por la escuela y /o acceden a contenidos de poca relevancia que comprometen su trayectoria escolar posterior según lo que sostiene Terigi

En definitiva, se trata de sostener un acompañamiento a docentes y alumnos, y poder registrar para hacer una retroalimentación.

5-4.- ¿Cómo evaluar programas educativos? La importancia de evaluar estrategias de inclusión y retención y toda estrategia alternativa disruptiva del formato escolar.

La importancia de la evaluación para mejorar la calidad de las instituciones y sus programas educativos radica en que es un proceso que tiende a obtener información para mejorar el objeto o sujeto evaluado, por tanto permite dirigir los esfuerzos y la orientación de los procesos de p La evaluación de programas, se entenderá como un proceso sistemático que recopila información basado en indicadores y/o criterios, ya sea cualitativa y/o cuantitativa de diversas fuentes para determinar la situación de un programa, con el fin de brindar la información necesaria que apoye la toma de decisiones eficientes y pertinentes tendientes a la mejora.

Organizar y llevar adelante planes “disruptivos” del formato escolar, generan cambios en la linealidad y secuencialidad del mismo. El concepto de

cronologías de aprendizaje nos sirve para problematizar la organización basada en la idea subyacente de homogeneidad que presenta la organización de la currícula. Se constituyen entonces en estrategias basadas en reconocer y sostener la concepción de la heterogeneidad de las aulas como punto de partida del aprendizaje.

El planteo, análisis, organización y evaluación de los planes académicos alternativos de inclusión y sus variables, que trabajan pensando en las trayectorias reales y no las teóricas. Dichos factores deben ser pensados dentro del aula en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero debe considerar que otros factores contextuales entran en juego para obstaculizar o favorecer el avance del mismo. Un camino a seguir podría ser el enfoque que puede enriquecer este trabajo que es el planteado en los estudios de la OIE en relación a identificar nuevos indicadores en su proyecto de revisión de las metas educativas 2021” Miradas 2018. Por ejemplo, en dicho proyecto, se plantea la necesidad de elaborar indicadores como:

“expectativas parentales sobre el nivel educacional que alcanzaran sus hijos”. (Diferencia de logro entre estudiantes cuyas familias esperan que alcancen la educación superior y aquellos cuyas familias tienen menores expectativas, en el puntaje del área y grado correspondiente),

“uso parental de la información escolar para apoyar el aprendizaje del estudiante”. (Diferencia de logro entre estudiantes cuyas familias usan la información de desempeño escolar para apoyarlos y aquellos cuyas familias no tienen esta práctica, en el puntaje del área y grado correspondiente),

- “supervisión de los estudios y desarrollo escolar”. (Diferencia de logro asociada al cambio en una unidad del índice de supervisión de estudios en el hogar, en el puntaje del área y grado correspondiente).

Este posicionamiento nos abre el abanico sobre múltiples factores a ser tenidos en cuenta ya que ingresan al análisis en la organización y evaluación de los resultados en la educación en general, y en particular, son el puntapié para

evaluar y repensar los planes de fortalecimiento de las trayectorias educativas del Colegio Nacional que son el objeto de este trabajo

Desde otra perspectiva, y asumiendo una posición de evaluar en conjunto lo cualitativo y lo cuantitativo en el proceso de enseñanza aprendizaje, en donde lo narrativo a través del discurso de los actores asume un rol esencial, Ceretto, Leiva y Baez (2009) proponen entonces en un modelo narrativo enfocarse en recopilación de datos a través de entrevistas con los actores.

Lo interesante también es que ponen en evidencia la tensión entre la urgencia de lo planificado en la currícula y el demandado por los estudios que respeta los contextos

Como sostienen Nirenberg, Brawerman y Ruiz “Antes durante después siempre hay que evaluar”. Es interesante lo que plantean lo que para este trabajo es el tipo de evaluación que, entre otros, se ajustaría lo necesario que es la evaluación de proceso y evaluación de impactos que según las autoras es muy utilizada en el campo de los proyectos sociales. La primera busca aplicar la mirada en el valor del desempeño actual del programa, mirar, en forma continua y paralela si se cumplen las actividades previstas y los resultados esperados dentro de los plazos y con los recursos programados. La evaluación de impactos se realiza mirando los resultados logrados, y trata de identificar si hubo resultados no esperados y trata de encontrar sus causas. En ambos casos se procura identificar las causas de los problemas que van surgiendo de modo de corregir y revisar oportunamente la marcha del proyecto.

Pensar en evaluación de los programas educativos no es ni más ni menos que una forma que nos permitiría rescatar aquello que tiene efecto potenciador en el aprendizaje de nuestros estudiantes para replicarlo o recrearlo. En este sentido, Perez Juste sostiene que “crear una auténtica cultura evaluativa tendría unos frutos espectaculares; tal cultura supone la existencia de aptitud y de actitud positiva, a lo que se uniría el conocimiento, la información relevante para la mejora que ofrece la evaluación. Al caer en tierra bien abonada por la actitud favorable, una información de tal naturaleza daría sus mejores frutos en el compromiso con

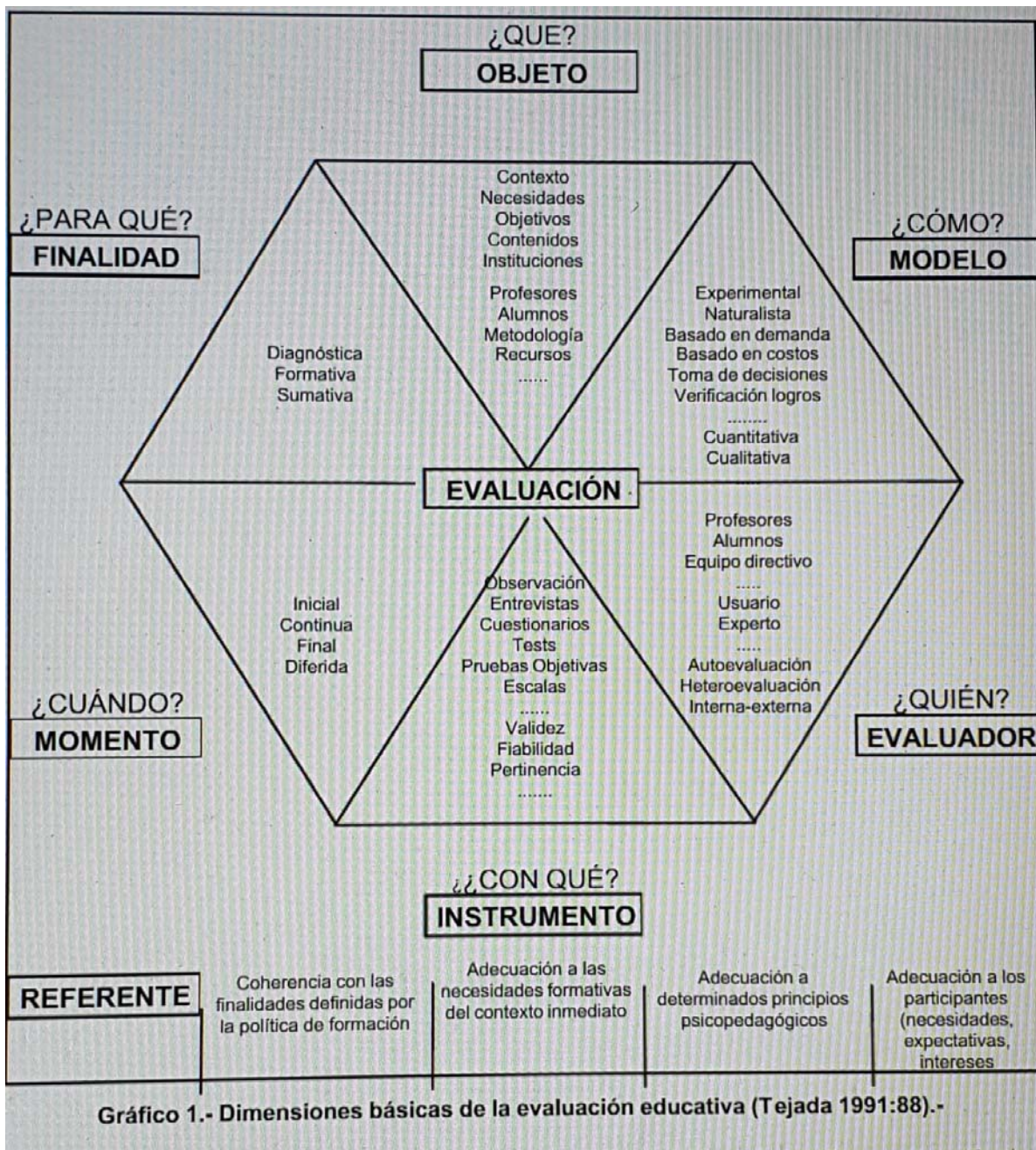
las decisiones de mejora de los planes, proyectos, procesos y resultados.” Este autor considera que el cambio de actitud que conlleva rescatar lo bien hecho en la tarea educativa permitiría reevaluar y mejorar nuestras prácticas, y en este sentido afirma “ Tal vez sería ésta la mayor aportación a la mejora de la Educación; sin embargo, y en el marco del hacer científico, un adecuado estudio de las actuaciones de los profesores podría ser organizado, sistematizado y tratado desde una perspectiva cercana a la replicación, dando lugar al establecimiento de enunciados y conclusiones de cierto nivel de generalidad. La evaluación de programas, pues, puede servir a esos dos grandes objetivos: la mejora de la calidad de la acción educativa dentro de cada aula y de cada centro, y la creación de teoría, aunque, por prudencia y rigor, demos aquí a tal expresión un nivel atenuado.”

Nos resulta sumamente interesante rescatar aquí para cerrar nuestro marco conceptual que plantea Perez Juste, los denominados principios de la evaluación, a saber el relacionado con su carácter instrumental, su carácter de integral, integrador e integrada, y el de tener armonía y unidad y valor ético. Rescatamos aquí las palabras del autor cuando plantea a la evaluación como una acción para la mejora de las personas y sus objetivos, o sea encaminada a ideas superadoras para el bienestar de estudiantes y docentes, o sea integral. También que está integrada al resto de las actividades, como parte de cualquier acción, como reflexión del ¿cómo nos está yendo, podemos hacerlo mejor? Por último una actividad activa y dinámica en servicio para armonizar el medio con los fines, integradora. (Perez Juste 2000)

En particular, lo que significa emprender la tarea educativa con estrategias que, al ser evaluadas, retroalimentan “Pues bien: es este hecho el que concede a la evaluación ese especial valor integrador de la acción de los miembros de la comunidad educativa. Alumnos, profesores, padres, se ven interpelados por lo que representa una evaluación así planteada y se sentirán impelidos hacia un comportamiento coherente con los resultados.” (Perez Juste 2015)

Para finalizar rescatamos las palabras de Nirenberg (2008) “La evaluación implica una reflexión, esto es, “tomar distancia de la acción para tomar ésta como ‘ objeto’ de análisis, para revisar qué es lo que se está proponiendo o qué se está haciendo o qué se ha hecho, analizar las características de las metodologías de intervención planteadas o desplegadas, y determinar si la orientación es efectivamente hacia la direccionalidad deseable, aclarando cuáles escollos y cuáles facilidades se presentan y cuáles logros se esperan y/o se han obtenido”. Y en este caso nuestro objetivo es para sintetizar, mejorar las estrategias que apuntan a permitir el avance de estudiantes atendiendo a la diversidad de situaciones que se presentan en las trayectorias educativas.

Más allá de esta postura teórica moderna sobre el significado y función de la evaluación que adoptaremos, no podemos dejar de reseñar las numerosas dimensiones de la misma que han sido identificadas y abordadas por varios autores. Uno de esos análisis es el planteado por Tejada (1991) y recuperado por otros autores como Morales Artero (2001) que, aunque supera con creces el perfil de este trabajo, plantea perspectivas de ampliación de los aspectos centrales de toda evaluación educativa y nos sirve de disparador en algunas de esas dimensiones. Esta perspectiva plantea las preguntas fundamentales que estructuran la evaluación y sus tipos: ¿Qué? ¿Para qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Con qué? Todas estas dimensiones se muestran en este gráfico que rescatamos de Tejada



Extraído de Tejada 1991

6-Proyecto de intervención:

Acercándonos al proceso de evaluación de los programas educativos: propuesta para la evaluar los diferentes programas del PIFTE en el Colegio Nacional: TEAs Espacio puente Tutorías

a-Presentación y análisis situacional

Adentrándonos en nuestro trabajo, es el momento de retomar y afirmar que consideremos la evaluación como una estrategia para fortalecer las condiciones de enseñanza en el Colegio. Identificar los factores intervinientes coadyuvantes, limitantes o favorecedores del proceso educativo en estas instancias permitiría conocer sus aspectos críticos y sus potencialidades. Y este análisis no debe desconectarse de las nuevas formas de comunicación que conforman la subjetivación adolescente.

Recordemos que nuestra óptica sobre la evaluación genera valor porque nos permitiría contar con información para una retroalimentación positiva o sea para la mejora de los diferentes programas

De los proyectos educativos institucionales se ha escrito mucho pero muy poco de su monitoreo y evaluación. Consideramos fundamental rescatar estos enfoques ya que es indispensable ir fortaleciendo una cultura de evaluación entre nuestras instituciones y el personal de las mismas.

Hacemos un paréntesis para diferenciar entre monitoreo y evaluación, ya que nos parece importante en relación a nuestros objetivos. Siguiendo a la DiNIECE en su Guía para la evaluación de programas, se distingue el monitoreo de la evaluación ya que esta última es mucho más amplia en su alcance, pues se tiene en cuenta los objetivos a los que se apuntan en un programa educativo haciendo una proyección hacia esas metas y si se están alcanzando, más allá de si se ajustan las actividades al plan como es lo que “controlamos” al monitorear. En el monitoreo “ se hace un seguimiento de las acciones de la iniciativa que se evalúa y los productos de dichas acciones; busca detectar de manera oportuna deficiencias en el proceso de ejecución para hacer ajustes en la gestión. Su

marco de referencia es el plan de actividades y, en consecuencia, analiza la ejecución de las actividades en relación a dicho plan. El monitoreo hace un seguimiento de la ejecución de actividades, la asignación de los productos y el modo y cantidad como son usados los recursos. La “evaluación”, tal como se la ha definido, se extiende más allá que el monitoreo porque reconoce que el plan de acción; tal como señala Mokate (2000), constituye una hipótesis con respecto al camino que puede conducir al logro de los objetivos. La evaluación busca comprobar que el camino elegido efectivamente esté conduciendo a las mejoras en las condiciones de vida que se buscaban promover. Como puede advertirse, la formulación de las preguntas define el tipo de evaluación y los procedimientos a adoptar.” (DiNIECE 2007)

Un primer aspecto se relaciona con que la evaluación será más pertinente y precisa en la medida que el proyecto educativo institucional haya sido bien formulado; es decir, que presente objetivos, metas –o resultados- y actividades con suficiente claridad, susceptibles de una medición en el tiempo, con claras responsabilidades de quien asume el total y parte de las actividades programadas, así como dando referencias respecto de los procesos a seguir y cómo medir su eficacia. Creemos que, al hacerse una evaluación de estos programas también redundará en una mirada hacia atrás, o sea hacia la formulación y explicitación de los fundamentos de los mismos y pensar si sirven a sus fines o son suficientes

En realidad la evaluación de los proyectos educativos debe encaminarse y adentrarse en las técnicas de formulación de los marcos lógicos, tan demandados en la formulación de proyectos de diferente naturaleza. Supone que en realidad son parte de una propuesta más amplia y orientadora del quehacer de toda la institución.

Lo primero que hay que preguntarse al momento de decidir un proceso de evaluación de un programa educativo es: ¿qué evaluar? y ¿para qué evaluar? Son dos preguntas claves que determinarán los tipos y alcances de la evaluación, así

como de los instrumentos empleados. Y en un segundo momento sigue la obligada pregunta de ¿cómo evaluar?

Es el momento entonces de preguntarnos dentro de este proyecto ¿qué factores generan efectos positivos en el aprendizaje de nuestros estudiantes? ¿En qué medida incorporar aquello que mediatiza la visión del mundo en los adolescentes mejora nuestra enseñanza e impacta en los aprendizajes? ¿De qué forma nos enteramos si son efectivas las estrategias disruptivas del formato escolar o sea, si contribuyen en generar estrategias de aprendizaje en los estudiantes más allá del programa en sí, que les facilite y permita continuar su trayectoria una vez atendidas las particularidades en el programa? ¿Cómo impacta el uso de medios virtuales en la presencialidad (la cual sabemos que es el núcleo de nuestro sistema educativo) que incorporan formas maneras de conocer, actuar, relacionarse y mirar el mundo de un joven y en particular en estos programas de inclusión? ¿están alcanzando estos programas en la forma que se plantean y se desarrollan, a lo que requieren nuestros/as estudiantes?

El qué evaluar implica definir en qué momento de la ejecución del proyecto educativo se está: en una etapa de iniciación, intermedia o al final del período de programación. En ese contexto, de acuerdo a lo planteado por Niremborg, Brawerman y Ruiz (2000) se pueden definir hasta tres tipos de evaluación que se pueden hacer de acuerdo lo que plantean. Ellos serían la evaluación permanente, básicamente de seguimiento de la ejecución de las diversas actividades programadas observando la forma de su cumplimiento en sus aspectos de gestión, procesos, la progresividad de cumplimiento de las metas previstas, los nudos críticos que se pueden ir presentando para definir la forma cómo resolverlos. Una segunda forma que serían las evaluaciones intermedias, cuyo número dependerá del período de tiempo que cubre la programación total del programa. La característica de esta evaluación es que no es integral; es decir no requiere evaluarse la totalidad de las actividades que se incluyen en cada objetivo o resultado sino unas pocas, las que se consideren las más relevantes para una

evaluación intermedia. Y por último la evaluación final, que es, como su nombre lo dice, al término del período de programación del proyecto educativo institucional. En ese caso si se debe hacer una evaluación de conjunto, que considere el nivel de cumplimiento del objetivo general y los resultados esperados para cada objetivo específico, así como la forma en que esos resultados se fueron alcanzando a lo largo del tiempo. Por lo tanto nos parece apropiado considerar que debe evaluarse en avance parcial y el resultado final de estos procesos.

En sentido acordamos con Perez Juste cuando afirma “ Debemos hacer notar que el carácter de herramienta al servicio de los objetivos educativos que atribuimos a la evaluación exige de ésta que sea continua y formativa, razón por la que, en un primer ciclo o bucle, deberá sobrepasar la clásica etapa final para alcanzar a los procesos e incluso el diseño y la calidad misma del programa; pero, en realidad, nuestra concepción nos conduce a su institucionalización, con lo que, en ciclos o bucles evaluativos posteriores, se da un enlace y entrelazamiento entre la evaluación final de un ciclo y la inicial del siguiente, lo que permite extraer el máximo potencial de mejora a esta función educativa.” (Perez Juste, 2000)

El para qué evaluar significa responderse que productos principales espero que se deriven de la evaluación, por qué los selecciono, en qué medida me ayudarán a resolver los problemas más críticos o a plantearme una nueva estrategia de desarrollo. No responderse esta pregunta es llevar la evaluación a la deriva.

Pensar en el ¿Cómo? y ¿Quiénes? evaluar necesita y demanda (según Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2005) unas condiciones básicas:

1. Un equipo que lidere el proceso, que defina la metodología, las actividades, responsables, cronogramas de trabajo, instrumentos, acciones de capacitación requeridas.
2. Contar con una base informativa suficiente –cuantitativa y cualitativa- sobre el proyecto educativo institucional: datos de la línea de base, informes

sobre la ejecución de sus actividades, planes operativos formulados para implementarlos, estadísticas referenciales asociadas a sus metas y actividades.

3. Identificar qué instrumentos pueden ser los más adecuados a emplearse. No necesariamente los más sofisticados y complejos son los que les dan la mejor información; tampoco los que les demandan el mayor tiempo para conseguir un resultado. Hay que elegir entre aquellos que están en la posibilidad de ser manejados por el personal de la institución y que produzcan la información necesaria oportunamente. Debe tenerse en cuenta que la evaluación no debe ser un proceso demasiado largo. Dos a tres meses para realizarla es el período recomendado.
4. Establecer los usos que se podrá dar a los resultados y cómo se insertarían en políticas de reajuste o actualización del Proyecto Educativo Institucional o de elaboración de uno nuevo.

Siguiendo con lo que debe estar presente y cómo debe organizarse una evaluación de programas educativos, la DiNIECE (2007) propone las siguientes fases de las cuales, en este trabajo, algunas ya están dadas al centrarse en los pertenecientes al PIFTE, a saber: en primer lugar conformar el equipo evaluador, a continuación describir en forma precisa del programa a evaluar, identificar los actores involucrados, recortar y describir el problema, definir las preguntas y enunciar los objetivos, operacionalizar las preguntas, relevar los datos, analizar esa información, elaborar el informe y por último realizar una devolución de los resultados.

En esta misma Guía, se rescata una clasificación propuesta por Xavier Ballart (1992) que recupera cuatro tipos diferentes de evaluación que resulta interesante rescatar. Un primer tipo que aborda la conceptualización y del diseño de los programas, o sea que es una evaluación que intenta vincular el programa con sus objetivos, e intenta dar cuenta si el diseño sirve a los mismos, tanto en su diagramación como en sus resultados del mismo, intentando brindar información

en retroalimentación a los marcos teóricos sobre el problema al que está destinado y con las políticas y programas orientados a su resolución.

Un segundo tipo sería la evaluación de la implementación de los programas, o sea si llega a quien tiene que llegar como se propone, a aquel universo de estudiantes que se define como destino, y la forma en que se administra el programa en cuanto a sus recursos disponibles los servicios distribuidos, identificando factores obstaculizantes o favorecedores de la institución en los procesos de gestión en relación al logro de los objetivos. Requiere de asumir un abordaje tanto cuantitativo como cualitativo y hace uso de fuentes primarias y secundarias. Utiliza distintas técnicas para recolectar información: encuestas, entrevistas en profundidad y grupos focales.

Un tercer tipo es la evaluación de la eficacia o impacto de los programas, que de alguna manera busca evaluar si la aplicación del mismo logra el cambio buscado, si alcanza los objetivos operacionales planteados, que son indicativos del éxito o del fracaso del programa. Para poder hacerlo se intenta aislar la influencia de factores externos, utilizando diseños experimentales, cuasi experimentales y no experimentales

Por último, se plantea un cuarto tipo de evaluación en el aspecto de la eficiencia de los programas. Se mira de esta forma el impacto de un programa deberá también ser evaluado por sus costos, pensando en que podría suceder que estén produciéndose unos resultados que sean escasos considerando los costos en que ha incurrido. Esto supone incluir el análisis costo-efectividad dentro del ámbito de la evaluación. Sin embargo, estos análisis requieren estudios de impacto en tanto suponen conocer los beneficios efectivamente causados por el programa, lo que a nuestro entender una variable muy compleja de sopesar. En los programas en educación la dificultad para adoptar este tipo de modelos tiene que ver con que la educación y sus objetivos no pueden ser cuantificados en valor monetario.

Tanto el segundo como el tercer tipo son los que consideramos que se ajustan a los objetivos de este trabajo

Planteadas las preguntas, y definidas algunas fases de la evaluación, debemos avanzar en la elección y elaboración de los indicadores educativos que abordarán las dimensiones identificadas, o sea en la operacionalización o sea es necesario avanzar en la definición de las variables, los indicadores y las fuentes de datos así como las técnicas a utilizar en la indagación en cada programa. Consideramos fundamental pensar en un trabajo en este aspecto que debe tener en cuenta los aportes de los diferentes actores institucionales: Secretaría de Bienestar Estudiantil, Preceptoría, Jefaturas de departamento y los mismos docentes y estudiantes. Si bien en esta etapa del trabajo seguramente no podremos avanzar, dejaremos planteados algunas indicaciones y orientaciones en este sentido.

Recordemos que las variables son las características, atributos, cualidades o elementos de una unidad de análisis que pueden ser medidas adoptando valores diferentes en cada caso. Las variables y sus dimensiones describen los hechos, fenómenos y realidades sociales en este caso educativas, propias de las acciones llevadas a cabo dentro de un programa. Y los indicadores son aquellos descriptores que expresan de manera directa los cambios de la variable. Más allá de las limitaciones que tienen todos los indicadores, incluidos los educativos, de dar cuenta sesgada de la realidad, tanto en la evaluación como en el monitoreo de programas debemos encontrar aquellos que se ajusten a nuestros objetivos. Siguiendo a Morduchowicz (2006), “los indicadores deben proveer información en contexto, permitir el análisis de tendencias y proyectar situaciones futuras. En tal sentido, los indicadores educativos tienen que transmitir algo sobre un sistema informando algunos de sus aspectos. Los indicadores también marcan tendencias. Esto retroalimenta el conocimiento para la toma de decisiones en caso de necesidad de corregir aspectos de las acciones de política que se están llevando adelante”

Ya adentrándonos en las características y definiciones necesarias del cómo evaluar y con qué, coincidimos en lo que sostiene este autor cuando rescata
” Otros analistas distinguen las propiedades que deben poseer cuando los

indicadores se refieren a las escuelas (UNC-GA, 1996). Entre ellas se pueden mencionar las de ser: a) claros y comprensibles, b) un reflejo de los esfuerzos de la institución, c) mensurables, auditables y no sujetos a manipulación, d) relevantes para las metas y estrategias, e) flexibles para reflejar diferencias institucionales e históricas, f) estables para dar tiempo a la institución a responder a ellos y, g) operacionales, es decir, que se pueda trabajar con ellos. Independientemente de si la dimensión es macro o micro analítica, los atributos señalados constituyen óptimos deseables y no abundan los indicadores que manifiesten todas estas propiedades simultáneamente”

En relación a lo cuantitativo y cualitativo, este autor es claro cuando sostiene “Pero cuando se desea o requiere conocer los juicios, prioridades, actitudes, prácticas, deseos o intereses de la población objetivo, parecería inevitable recurrir a los indicadores de tipo cualitativo (Rotondo y Vela, 2004). La recolección de la información para construirlos es a través de entrevistas, talleres, reuniones, encuestas. En particular, siguiendo a estas autoras, algunas dimensiones como las de empoderamiento, participación o autoestima resultan difíciles de medir, incluso bajo estas técnicas, debido a la inexistencia de consenso o estándares. Para eso debe explicitarse con claridad qué aspectos de cada una de estas dimensiones se desea analizar.” “Por último, los indicadores no son sólo medidas estadísticas que informan sino que, también, permiten construir nuevas visiones y expectativas (Kanaev y Tuijnman, 2001). Por eso el cuidado con que deben desarrollarse y presentar tanto sus alcances como limitaciones. Es decir, su selección y uso no son neutros desde una perspectiva de las políticas públicas. En otras palabras, como se puede ver, los indicadores tienen tanto una dimensión técnica como política. Es importante destacar que el indicador es una propuesta de interpretación de la realidad que se quiere conocer. Por ello, no se puede pretender a través de los mismos tener una visión acabada de la realidad tal cual es. Aportan el marco referencial cuantitativo de fenómenos que tienen componentes cualitativos, en consecuencia, debe interpretárselos sólo como referencias macro que manifiestan diferencias, las que deben ser exploradas con la incorporación de elementos cualitativos que puedan no sólo aportar para la

explicación sino, fundamentalmente, para la comprensión del fenómeno en toda su magnitud y complejidad. “

En general hay un gran consenso en que se requiere un abordaje tanto cuantitativo como cualitativo, que apelen al uso de fuentes primarias y secundarias. y a distintas técnicas para recolectar información: encuestas, entrevistas en profundidad y grupos focales, como se sostiene en la Guía de la DiNIECE. Y en cuanto a los diseños, rescatamos lo que sostiene la misma en cuanto a que “los diseños experimentales: son los más potentes desde el punto de vista metodológico ya que utilizan grupos experimentales o grupos de control. El poder del método reside en que se asignan aleatoriamente a los individuos a cada uno de los grupos (experimental – con programa -- y de control – sin programa--); esta operación asegura la igualación de ambos grupos en todas las demás variables que podrían estar influyendo en el resultado final. Diseños cuasi-experimentales: La implementación de un verdadero experimento resulta difícil tanto en la forma como se administran los programas como porque la asignación aleatoria de personas a grupos experimentales resulta difícil de sostener en un estado de derecho. Por esta razón se adoptan métodos que conforman un grupo experimental y otro de control sin requerir distribución aleatoria. A pesar de esta limitación, mantienen algunas de las ventajas de los experimentos. Las alternativas a adoptar dependen del momento en que el evaluador toma contacto con la evaluación. Diseños no experimentales: Se utilizan en aquellos casos en que la población no puede ser comparada con grupos testigo o control para descartar los efectos exteriores no atribuibles al proyecto.” (DiNIECE, 2007)

Vale aclarar que es posible en algunos programas la comparabilidad en cortes temporales de los/las estudiantes participantes con aquellos que no ingresaron, y que se encuentren en condiciones similares comparables (como en el espacio puente que comparamos éxito en mesa con aquellos que no lo cursaron)

Consideramos importante aclarar que como también sostiene la guía de la DiNIECE, que es válido para este trabajo utilizar tanto fuentes de datos ser

primarias o secundarias. A los efectos de esta evaluación, ingresarán como secundarias toda aquella recopilación de datos de la institución por fuera de la Secretaría Académica. Recordemos que los datos primarios son aquellos que el investigador obtiene de manera directa de la realidad y que son relevados por sus propios instrumentos; mientras que los datos secundarios son registros escritos que proceden del contacto con la práctica pero que fueron seleccionados y procesados por otros actores investigadores o por la propia institución.

A toda la recolección de datos y evaluación del programa en sí, agregamos que debe hacerse un seguimiento de los/as estudiantes en su trayectoria escolar posterior, y evaluar también si la estrategia les permitió para mejorar sus estrategias. O sea la evaluación también debe incorporar la continuidad temporal. Seguir al alumno para saber si adquirió en el programa las herramientas para mejorar su aprendizaje con sus pares, cómo se insertan en el grupo después de transitar algún de los programas

Nos parece oportuno a esta altura rescatar algunas perspectivas como aportes de trabajos de análisis en relación a la desagregación de las variables educativas y la búsqueda de indicadores que realizaron algunos autores. Si bien en ellos se refieren a la educación en general, nos sirven de base para abrir el abanico de posibilidades de la evaluación objeto de este trabajo

Es muy interesante el estudio sobre indicadores educativos realizado por Arnaiz Sanchez, Castro Morera y Martínez Abellán (2008) Si bien ponen el acento en la diversidad. y su análisis se construye exclusivamente en este sentido de evaluar a todo el proceso de educación en una institución, es un aporte más que valioso fundamental pensando en la diversidad y heterogeneidad de formas de aprender de nuestros estudiantes, nos aporta otra posibilidad de pensar la dimensión evaluativa en el sentido de captar la aplicación de este criterio del docente para sus estrategias dentro de dicho marco, indispensable para pensar en la inclusión y las trayectorias reales de nuestros/as estudiantes. En el trabajo de estos autores se definieron cuatro dimensiones para el diseño y construcción de los indicadores. En primer lugar la de contexto escolar, refiriéndose a aspectos

organizativos de la institución para las acciones de atención a la diversidad. La dimensión de recursos, en donde se incluyen tanto los materiales y como los de personal. En tercer lugar la del proceso educativo o sea qué aspectos de la práctica educativa, en relación a las condiciones de trabajo de los docentes presenta la institución. Y por último la de resultado que se refiere al impacto real sobre desarrollo de las capacidades y destrezas de los alumnos dentro del marco de la diversidad

Estas dimensiones coinciden, salvando las circunstancias más restringidas en temática y más amplias en la escala del trabajo en que están pensados, pero no por ello menos importante, con algunas de las dimensiones de la evaluación pensadas dentro de este trabajo.

En relación a este tema muy interesante es el trabajo de Cornejo Chavez y Redondo Rojo (2007) ya que parten de un análisis de las diferentes corrientes de pensamiento y perspectivas teóricas sobre las variables y factores que inciden en el aprendizaje en las escuelas. Identifican a tres grandes vertientes las teorías del aprendizaje, la primera de ellas la denominan por Reestructuración, en donde se pone el foco en las teorías constructivistas del aprendizaje en el marco del aula (significatividad de aprendizaje, valor y sentido social del contenido), aunque estos autores consideran que no hay afán en jerarquizar factores de mayor o menor relevancia en estas corrientes, En segundo lugar identifican a un conjunto de estudios que entienden a la escuela como una institución compleja y sus procesos de aprendizaje, Compare esa visión de causalidad no lineal de los procesos y resultados de la enseñanza, teniendo una óptica con acento en lo cultural, y no racional de estos procesos. Por último se encontrarían las corrientes sobre la eficacia escolar con cinco variaciones y áreas de investigación. Sostienen que “. En un reconocido trabajo Scheerens (1999) identifica cinco grandes áreas de investigación, a saber, los estudios de productividad escolar (funciones de producción educacional) enmarcados más bien en el campo de la economía de la educación (Espínola 2000; McEwan y Carnoy 1999; Mizala y otros 2005, 2000), los estudios de evaluación de impacto de programas compensatorios (Scheerens

1999; Carlson 2000a), los estudios de escuelas inusualmente efectivas (LLECE 2002; Bèllei y otros 2004; Edmonds 1979; Weber 1971; Brookover y Lezote 1977), los estudios de igualdad de oportunidades educacionales (Scheerens 1999; Coleman 1966) y los estudios de “eficacia docente” (Slavin 1996; Arancibia 1991). Las tres grandes tradiciones de estudio sobre factores y variables asociados al aprendizaje escolar mencionadas se han desarrollado utilizando enfoques muy disímiles, que se sustentan en distintas concepciones epistemológicas respecto de la causalidad de las variables y de lo que se entiende por conocimiento y aprendizaje” Señalan que éstos últimos son los más expandidos en las últimas décadas aunque plantean las críticas cada vez más fuertes a este enfoque eficientista.

Más allá del análisis anterior, estos autores consideran que, en un intento de describir el estado de arte actual en relación a las variables y factores que influyen en el aprendizaje, hay un consenso en considerar a los mismos dentro de dos grandes categorías: lo que es relacionan con la familia y el entorno social (comunidad) y los escolares, en particular referidos a la organización escolar y los procesos de aprendizajes el interior de las aulas. Dentro de la primera categoría definen características estructurales (como los recursos materiales y educacionales de los padres) y otras menos estructurales que rescatan como importantes como el clima afectivo y las expectativas educacionales y laborales y el involucramiento con tareas y actividades) También las relacionadas con la comunidad se refieren a las características estructurales del barrio (pobreza, violencia) y no estructurales (como la acción y participación de organizaciones comunitarias) En relación a los escolares identifican los de organización institucional (sentido de pertenencia, formación profesional, participación en la comunidad) o y los del aula, o sea los del proceso enseñanza-aprendizaje (expectativas de docentes, los contenidos, organización del aula, disponibilidad y calidad de materiales, pluralidad y calidad de didácticas) Para cerrar estos autores consideran que la cultura escolar y la variables subjetivas o intersubjetivas (referidas por ejemplo a la participación activa de los estudiantes)

se abren paso en la consideración de los estudios de investigación para poder hablar de un buen aprendizaje.

b- Desarrollo del proyecto de intervención

A continuación presentamos las tablas con las matrices pensadas para la evaluación del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas.

Esta primera etapa contempla diferentes dimensiones e integra análisis e indicadores generales que servirán para identificar otros aspectos a evaluar y construir matrices diferentes para todos los actores involucrados.

En la construcción de esta matriz general evaluamos cinco dimensiones o factores relevantes a considerar. Cada factor es definido y a partir de allí identificar en los indicadores, los actores involucrados y los instrumentos de recolección que construiremos.

Decidimos trabajar con 5 dimensiones de evaluación:

- a- Gestión Institucional.
- b- Proceso de enseñanza aprendizaje.
- c- Trabajo con la familia/comunidad .
- d- Uso de la información
- e- Infraestructura y recursos para el aprendizaje

Y elaboramos matrices para seguir pensando y repensando cada uno de ellas y quede clara la exposición y formulación de cada una de ellos

Cuadro 1

PLAN DE FORTALECIMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

DIMENSIÓN DE ANALISIS	DEFINICIONES DE CADA FACTOR
Gestión Institucional	Visión compartida de la gestión institucional hacia la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y el logro de la formación integral de los estudiantes
Proceso de enseñanza aprendizaje	Orienta la labor docente al logro de los objetivos establecidos en el programa. Identifica potencialidades y necesidades de los docentes, fortalece capacidades y brinda soporte al proceso de enseñanza aprendizaje
Trabajo conjunto con las familias	Acciones de cooperación con las familias para dar soporte al proceso de enseñanza aprendizaje y fortalecer la identidad y compromiso de los estudiantes con el desarrollo de la comunidad
Uso de la información	Aprovechamiento de la información obtenida a partir del proceso de evaluación y monitoreo para identificar aspectos que facilitan y dificultan el logro de las competencias esperadas y para desarrollar acciones de mejora permanente del proceso de enseñanza aprendizaje
Infraestructura y recursos para el aprendizaje	Conjunto de componentes que den soporte al proceso de enseñanza aprendizaje y al desarrollo de las competencias esperadas, que responde a necesidades de los estudiantes y docentes, a normas de seguridad acceso a infraestructura, equipamientos y materiales educativos

Cuadro 2

Dimensión: Gestión Institucional

Indicadores	Actores involucrados	Instrumentos de recolección
Construye un programa educativo pertinente e inclusivo enfocado en la mejora permanente para la formación integral de los estudiantes	Equipos directivos de la institución, secretaria académica jefes de los departamentos, DOE	Entrevistas en profundidad, documentos y registros de avance de armado de proyecto
Asegura que el desempeño de los estudiantes sea pertinente inclusivo y oriente el adecuado proceso de enseñanza aprendizaje	Equipos directivos de la institución, secretaria académica, jefes de los departamentos, DOE	
Adecuada organización y articulación de las funciones para dar soporte a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje	Equipos directivos de la institución, jefes de los departamentos, DOE	

Cuadro 3:

Dimensión: Proceso enseñanza aprendizaje

Indicadores	Actores involucrados	Instrumentos de recolección
Asignación de equipos docentes idóneos y mecanismos de soportes continuos para su desarrollo profesional y la mejora permanente de la práctica	Docentes, jefes de dpto., doe y estudiantes	Entrevistas a docentes, pruebas estandarizadas a estudiantes de rendimiento, observación de clases
Propuesta de estrategias pedagógicas pertinentes y coherentes y flexibles para lograr atender a la diversidad de los estudiantes	Docentes, jefes de dpto., doe y estudiantes	Revisión de los programas y contenidos, encuestas a jefes de dpto. Análisis de transversalidad de contenidos de las materias. Entrevistas a los actores de los departamentos involucrados
Acciones pedagógicas que aseguren que todos los estudiantes desarrollen las competencias esperadas	Docentes, jefes de dpto., doe y estudiantes	Encuestas a estudiantes y docentes
Oportunidades para el trabajo colaborativo entre docentes y equipo académico enfocado en la práctica pedagógica para su mejora	Docentes, jefes de dpto., doe y estudiantes	Entrevistas a jefes de departamento
Inclusión de actividades didácticas mediadas por tecnologías de la información y comunicación	Docentes y estudiantes	Entrevistas/encuestas a docentes y estudiantes

Cuadro 4

Dimensión: Trabajo en conjunto con la familia/comunidad

Indicadores	Actores involucrados	Instrumentos de recolección
Implementación de la comunicación con las familias para dar a conocer los propósitos de aprendizaje de los estudiantes, los avances y las dificultades en el proceso de aprendizaje	DOE, docentes involucrados, estudiantes y familias	Encuestas estandarizadas a las familias que participan del programa, encuestas a docentes y DOE
Desarrollo de estrategias conjuntas entre docentes, familias y directivos para identificar necesidades de los estudiantes en base a la proyección de expectativas sobre el trayecto del alumno	DOE, docentes involucrados, estudiantes y familias	Encuestas estandarizadas a las familias que participan del programa, encuestas a docentes y DOE

Cuadro 5

Dimensión: Uso de la información

Indicadores	Actores involucrados	Instrumentos de recolección
Análisis de la información sobre el progreso en el desempeño de los estudiantes para identificar estrategias de mejoras	Estudiantes y docentes que participan en el programa	Indicadores de rendimiento a través de información del Kimkelem
Implementación de las acciones de mejoras y evaluación de la efectividad para lograr los resultados esperados	Estudiantes y docentes que participan en el programa	Encuestas a estudiantes que han pasado por el programa y a docentes que ya han participado

Cuadro 6

Dimensión: Infraestructura y recursos para el aprendizaje

Indicadores	Actores involucrados	Instrumentos de recolección
Gestión que asegure que los estudiantes y docentes cuenten y tengan acceso a infraestructura, equipamiento y materiales educativos tradicionales y virtuales para dar soporte al proceso de enseñanza aprendizaje	Equipos directivos, equipos de las áreas de administración y finanzas y mantenimiento	Encuestas estandarizadas de registro de información sobre presupuestos para que contemplen el desarrollo del programa educativo
Gestión para disponer de recursos técnicos, económicos, de equipamiento para acciones de mejorar de las estrategias de enseñanza aprendizaje incluido el acceso a plataformas educativas virtuales	Equipos directivos, equipos de las áreas de administración y finanzas y mantenimiento	Encuestas estandarizadas de registro de información sobre presupuestos para que contemplen el desarrollo del programa educativo

7- Reflexiones finales

Finalizando este trabajo, nuestra reflexión es que éste es el primer paso en el objetivo de mejorar ampliar y ensayar las formas de evaluación propuestas para mejorar nuestro PIFTE.

Enfocarnos en el tema de evaluación nos conduce a generar no solo formas de analizar y procesar lo que sucede en cada estrategia del PIFTE, sino también formas de acompañar a nuestros/as docentes y estudiantes.

Recordemos que nuestra meta está puesta en la retroalimentación positiva que genera una evaluación centrada y organizada, que persiga la mejoría de la inclusión de y el reconocimiento de la diversidad, y con un pie puesto en las nuevas sensibilidades y espacialidades de los adolescentes, desde la forma de manejar la legibilidad de los textos hasta en su proceso de sociabilidad mediatizada por la virtualidad en sus múltiples formas y que se nos “cuelan” en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares que tienen como protagonistas a nuestros/as estudiantes.

Lo más importante es reconocer el producto de este trabajo solo como el puntapié inicial para repensar y mejorar el trabajo de la institución.

Y uno de los aspectos es generar, discutir, consensuar los indicadores en trabajo colaborativo con los diferentes actores involucrados sería el siguiente paso. Y sobre ello elaborar los instrumentos de recolección de la información,

Uno de los objetivos inicialmente planteado era avanzar con este proyecto sobre la información de la realización de al menos una de las estrategias del PIFTE, proceso que no pudo ser abordado desde esta Secretaría por los acontecimientos de dominio público. Dicho hecho nos hizo replantear gran parte del trabajo y sus objetivos y reelaborar gran parte de lo escrito

Muchas gracias

Prof Cintia Gasco

8 Bibliografía:

ANTELO, Estanislao. (2015) Tarea es lo que hay EDUFIS
En:<http://cefmatanza.blogspot.com/>

ANIJOVICH, R. y otros. (2004) Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

ARNAIZ SANCHEZ, P; CASTRO MORERA, M Y MARTINEZ ABELLÁN, R (2008) Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en educación secundaria obligatoria En Revista interuniversitaria del EDI Universidad de Zaragoza en <http://www.grupo-edi.com/anuarios.php?user=>

BARBERO, Jesús (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En SAN MARTÍN ALONSO, A. (Coord.) Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech. En: Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 1. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta:20/01/2020].http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf

BARROS, Adriana Verónica, (2015). Trayectorias educativas: nuevas perspectivas [en línea]. Disponible en Revista Vinculando:
<http://vinculando.org/educacion/trayectorias-educativas-nuevas->

CERETTO, J LEIVA, M y BAEZ, M (2009) Evaluar programas/proyectos educativos: un desafío para la investigación en Revista Interamericana de Educación

CORNEJO CHAVEZ, R; REDONDO ROJO, J (2007) Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual Estudios Pedagógicos XXXIII, N° 2: 155-175, 2007

DINIECE, 2007 GUÍA PARA EVALUACIÓN de PROGRAMAS EN EDUCACIÓN

DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2005). "Lenguajes en plural". Monitor de la educación común. (13) Dossier "La escuela y las nuevas alfabetizaciones perspectivas.html

Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Joana Lopez "Cómo acompañar las trayectorias escolares". OEI, Buenos Aires.

FANFANI, E. (coordinador) La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Publicación digital.

Fernández Ballesteros, R (1996) Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud, Ed. Síntesis, Madrid

García Canclini, Néstor ¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación. En: Seminario internacional "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas"..Universidad de La Matanza, Buenos Aires. 2006

García Munitis, Ana M (2018) Proyecto de Gestión 2018-2022 Colegio Nacional Rafael Hernández UNLP

Mokate, K. (2000); El Monitoreo y la evaluación: Herramientas indispensables de la gerencia social. Notas de Clase. INDES/ BID. www.indes.iadb.org

Morduchowicz Alejandro (2006) Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran IIPE – UNESCO <http://www.iipebuenosaires.org.ar>

NICASTRO, Sandra; GRECO María Rosa (2012) Entre trayectorias Homo Sapiens ediciones

Nirenberg.O. (2007) "Modelos para la evaluación de políticas: insumos para una mejora de la gestión". En: Chiara, M. y Di Virgilio, M. M. Gestión de la Política Social: Conceptos y herramientas. Co-ediciones UNGS, Buenos Aires.

Nirenberg, Olga; Brawerman, Josette y Ruiz, Violeta (2005) EVALUAR PARA LA TRANSFORMACIÓN Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales Paidós

OIE (2018) Revista Miradas sobre la educación en Iberoamérica Proyecto de revisión de los indicadores de las metas Educativas 2021

Pérez Juste, R. (2015). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista De Investigación Educativa*, 34(1), 13-30. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.239381>

Perez Juste Ramón (2000) LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS: CONCEPTOS BÁSICOS, PLANTEAMIENTOS GENERALES Y PROBLEMÁTICA. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, n.º 2, <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45401>

ROS, BENITO, GERMAIN Y JUSTIANOVICH (2017) Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas en la universidad. EDULP. La Plata

Secretaría Académica del Colegio Nacional documentos de gestión varios período 2014-2020

Skliar, C. y Tellez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Noveduc.

Southwell, M. (2011). "La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo sapiens.

TAUBER, Fernando (2018) *Pensar la universidad Proyecto institucional de la Universidad Nacional de La Plata 2018-2022*

TEJADA FERNANDEZ, José (1991) *La evaluación de la formación*

Tenti Fanfani, E. (coordinador) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Publicación digital.

Terigi, F. (2010). Conferencia: "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Santa Rosa, La Pampa.

Terigi, F. (2013). "Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria" En:

Terigi, F. 2010. "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". Disponible en <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>.

Terigi, F. (2016). ¿El fin de la inclusión educativa? Sobre la educación como derecho u oportunidad. Charla de la licenciada Flavia Terigi. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Tiramonti, G. (2011). "Escuela media: la identidad forzada". En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo sapiens.

Tiramonti, G. (2013). "Dimensiones en la discusión de la problemática en la escuela media". En: Tenti Fanfani, E. (coordinador) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Publicación digital.

Bibliografía Institucional

- Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>) De riquezas, abandonos y oportunidades urgentes. *Revista de la Universidad*, Universidad

Nacional de La Plata (UNLP), La Plata, Argentina, octubre 2010, ISSN: 0041-8625, Páginas: 87-98. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68451>

- Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>) Identidades e interculturalidad en etnografías reflexivas - <http://hdl.handle.net/10915/34604>
- Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>) La universidad pública: trayectorias educativas con producción y transferencia de conocimientos - <http://hdl.handle.net/10915/62468>
- Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>), Díaz Ledesma Lucas Gabriel, Migliorati Mario Andrés, Otrocki Laura, Palazzolo Fernando, Souza María Silvina, Vestfrid Pamela y Vidarte Asorey, Verónica. Hacia la tesis. Itinerarios conceptuales y metodológicos para la investigación en comunicación. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Comunicación. ISBN: 978-950-34-0899-5 - <http://hdl.handle.net/10915/42082>
- Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>). 23 tesis sobre la tesis. La comunicación para la transformación de la gestión educativa. <http://hdl.handle.net/10915/35341> - <https://doi.org/10.35537/10915/35341>
- Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>). La evaluación es educación - <http://hdl.handle.net/10915/54757>
- Tauber Fernando y Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>). Plan Estratégico 2018-2022, <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105678>
- Tauber Fernando, Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>), Tauber Rocío, Cornejo Liliana, Virgolini María Belén, Rimoldi Emiliano. 2017; Bienes, derechos y deberes: la UNLP en la perspectiva de la CRES/Cartagena. Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018. Coloquio llevado a cabo en la Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires

- Tauber Fernando, Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>), Marengo Roberto, Cornejo Liliana, Virgolini María Belén –Planeamiento de la Educación Superior: los problemas que adoptamos y supimos construir - 2015 - Instituto de Investigaciones en Educación Superior - <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69714>

1. F Tauber (2005). Algunos desafíos para la Universidad Pública. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP)
2. F Tauber (2006). Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata (2006)
3. F Tauber (2007). Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata 2007-2010
4. F Tauber (2008). Plan Estratégico Institucional 2007/2010 de la UNLP. UNLP
5. F Tauber (2008). La comunicación en la planificación y gestión para el desarrollo de las instituciones universitarias públicas argentinas: el caso de la Universidad Nacional de La Plata en el trienio junio 2004-Mayo 2007. Facultad de Periodismo y Comunicación Social
6. F Tauber (2009). Comunicación en la planificación y gestión de las universidades públicas argentinas. Ediciones de Periodismo y Comunicación (EPC)
7. F Tauber (2010). Discurso de asunción a la Presidencia de la UNLP
8. F Tauber (2010). Universidad Nacional de La Plata: discurso de asunción y objetivos estratégicos 2010-2014
9. F Tauber (2010). Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata 2010-2014
10. F Tauber (2010). Pensar la Universidad nacional de la Plata (2010)
11. F Tauber, G Nizan, D Delucchi, A Olivieri (2011). Planes directores, proyectos y obras. 2004- 2010. Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
12. F Tauber (2011). Pensar la Universidad Nacional de La Plata 1 (2010-2014). Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
13. F Tauber (2011). Discurso de apertura del III Congreso Internacional sobre Cambio Climático y Desarrollo Sustentable.
14. F Tauber (2011). Universidad pública y medioambiente: responsabilidades y desafíos para los próximos años. Revista de la Universidad
15. F Tauber (2011). Palabras en relación al rol de la universidad pública.
16. F Tauber (2012). El Consejo Social de la UNLP, un camino al compromiso universitario. Diálogos del Consejo Social 1
17. F Tauber, V Urriolabeitia (2012). UNLP: "Pensada y creada para promover el desarrollo nacional". Desafío Empresario 10
18. F Tauber (2012). Inmensas oportunidades. Diario Hoy en la Noticia
19. F Tauber (2013). Pensar la universidad 1 (2013)
20. F Tauber (2013). 30 años de democracia en la universidad pública. De Los Cuatros Vientos
21. F Tauber (2013). Profesionales íntegros y comprometidos. Revista de la Asociación Odontológica de Berisso, La Plata y Ensenada
22. F Tauber (2014). Testimonios: el rol de las instituciones en el desarrollo regional. 75 años sembrando
23. F Tauber, G Nizan, D Delucchi (2014). Planificación y gestión urbano/ambiental de los ámbitos universitarios. XI Simposio de la Asociación Internacional de Planificación Urbana y Ambiente (UPE 11) ISBN: 978-950-34-1133-9 (La Plata, 2014)
24. F Tauber, (Director) (2014). Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata 2014 – 2018
25. F Tauber (2014). Compromiso: Gestión 2010-2014
26. F Tauber (2015). Hacia el segundo manifiesto: los estudiantes universitarios y el reformismo hoy. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP)
27. F Tauber (2015). Hacia el segundo manifiesto: Los estudiantes universitarios y el reformismo hoy. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). ISBN: 978-987- 1985-63-0
28. F Tauber (2015). Presentación del libro Hacia el segundo manifiesto
29. F Tauber (2016). Proyecto Institucional de la Universidad Nacional de La Plata (2018-2022). Pensar la Universidad
30. F Tauber (2016). Pensar la universidad 2. Proyecto institucional de la Universidad Nacional de La Plata 2018-2022
31. F Tauber (2016). Pensar la universidad 2 (2016)
32. F Tauber (2016). Discurso: Pensar la universidad. Proyecto institucional 2018-2022
33. F Tauber (2017). Reseña del Plan Estratégico de Obras de la UNLP
34. F Tauber (2017). Presentación del Dr. Arq. Fernando Tauber del nuevo complejo edilicio en el predio del Ex BIM III.

35. F Tauber (2017). Presentación del nuevo Edificio" Sergio Karakachoff"(UNLP).
36. F Tauber (2017). Discurso en el Seminario Interno de Instrumentos de Planificación Estratégica Participativa.
37. F Tauber (2017). Haciendo realidad grandes proyectos. Econo 8
38. F Tauber (2017). La Reforma y el futuro de la Universidad. Revista Derechos en Acción
39. F Tauber (2017). La Universidad Nacional de La Plata en el contexto actual: la búsqueda de un modelo inclusivo. + E 7 (7. Ene-dic), 132-143
40. F Tauber (2017). Los desafíos que vienen para la UNLP. Bit & Byte 3
41. F Tauber (2018). Pensar la universidad 3 (2018)
42. F Tauber (2018). La universidad pública reformista: un modelo inclusivo y de desarrollo. Eudeba
43. F Tauber (2018). Transcripción del discurso de asunción a la Presidencia de la Universidad Nacional de La Plata, período 2018-2022
44. F Tauber (2018). Conferencia por el Centenario de la Reforma Universitaria en la UNSAdA.
45. F Tauber, (entrevista, de, Santiago, Barcos) (2018). Los dolores que quedan son las libertades que nos faltan. Econo 8
46. F Tauber, R Cereijo, A Palladino (2019). Se cumplen setenta años de la sanción de la gratuidad universitaria en Argentina. Diario Contexto 22
47. F Tauber (2019). UNLP Un Modelo de Universidad Pública Argentina. Revista Universidades
48. F Tauber, V Cruz (2019). El proyecto político-académico de la Universidad Nacional de La Plata y los desafíos de fortalecer la política institucional de géneros y feminismos. Gaceta de la V Circunscripción plurinominal del Tribunal electoral del Poder Judicial de la Federación-Nueva época
49. F Tauber, (compilador, L Quiroga (2019). Extensión universitaria: rupturas y continuidades. Educación
50. F Tauber (2020). Discurso en el marco del Consejo Regional Argentina contra el Hambre.