

Ministerio de
EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA
PROVINCIA DE
CÓRDOBA

Documento para la construcción de la Autoevaluación Institucional

Gobierno de Córdoba
Ministerio de Educación
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa
Córdoba, Santa Rosa 751, Primer piso, TEL: 0351-4462400, Int. 1021

-2013-

DOCUMENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Instructivo

El presente documento para la autoevaluación institucional pretende acompañar a los equipos directivos y docentes en el desarrollo de capacidades de gestión estratégica, a partir de la reflexión y valoración, de manera fundamentada, consensuada y comunicable, de la propia acción desarrollada en las escuelas.

En este sentido, se busca facilitar la planificación, implementación y apreciación de las decisiones que sirvan para mejorar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Sólo es posible incrementar la calidad de la educación, desde el lugar que cada uno ocupa, si se instala una cultura de la evaluación, que supone el establecimiento de metas y objetivos educativos que puedan ser confrontados con lo que ocurre en las instituciones escolares.

Así, los directivos, docentes y supervisores pueden contar con información acerca de los logros y dificultades de su escuela, para tomar decisiones sobre qué estrategias tienen mayor impacto en la mejora institucional; y las autoridades ministeriales con aquella que dé cuenta del estado del sistema educativo para generar políticas que permitan superar las problemáticas planteadas y atender a las demandas priorizadas provenientes de instituciones escolares.

Tal como se la entiende aquí, la evaluación es una oportunidad no de enjuiciamiento (que en caso de ser negativo, genera frustración), sino de producción de conocimiento. Poder aprender desde la propia práctica, a partir de preguntas que interroguen sobre la estructura y funcionamiento de la escuela permite mejorar su calidad y garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan oportunidad de educarse.

En este marco, se adjunta un documento que consta de dos partes. La primera (de 22 páginas) cuenta con un amplio desarrollo teórico, en el que se explican los objetivos, se introducen las categorías de análisis y se ofrecen ejemplos e interrogantes para poder reflexionar. La segunda parte (de 6 páginas) es el propio instrumento de autoevaluación institucional. Los datos que deben completarse y las preguntas formuladas en los cuadros, como guías del debate de cada una de las dimensiones a analizar, deben ser contestados colectivamente y conservados por la escuela a modo de memoria pedagógica institucional¹ (para que pueda ser consultada por los supervisores y compartida con los nuevos docentes). Mientras que las consignas del final que suponen realizar el diagnóstico, relevar los acuerdos alcanzados, así como proponer un plan de mejora deben ser, además de conservadas, remitidas, a la supervisión, para que ésta pueda elevar una copia a las Direcciones Generales de Nivel, que sirva de insumo y aporte para la toma de decisiones de las autoridades.

¹ La memoria pedagógica busca que los docentes y directivos describan y justifiquen –y en ese marco se constituya en un registro– cómo se desarrolla la vida institucional y las prácticas pedagógicas en las escuelas.

Presentación

El presente documento se ha elaborado en forma consensuada, en el marco del Consejo de Políticas Educativas. El propósito de este texto es contribuir con las prácticas de autoevaluación institucional que, en modos diversos, se vienen desarrollando en las escuelas de nuestra provincia durante los últimos años.

En esta ocasión, los esfuerzos se han concentrado en estimular el análisis, debate y la construcción de propuestas pedagógicas en las escuelas, a fin de que lo producido cumpla una doble función.

Por un lado, se espera que se constituya en un registro sobre los modos de trabajo pedagógico desarrollados; la vinculación entre los docentes, con los alumnos y sus familias; los criterios de organización del trabajo escolar, así como las estrategias de resolución de conflictos; que quede archivado a modo de Memoria Pedagógica en la escuela. De esta manera, podrá servir como referencia tanto para posteriores instancias de trabajo institucional, como para aquellos docentes que se incorporen posteriormente a la institución educativa.

Por otro lado, se procura que la producción de las escuelas pueda ser sistematizada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, de modo tal que ayude a comprender la información estadística usualmente procesada. A su vez, permitirá transformarse en un insumo de importancia para analizar lo que es necesario trabajar desde los diferentes dispositivos pedagógicos estatales (programas y proyectos ministeriales).

Este documento se asume como provisorio: los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo deberían realizar aportes que atiendan a su particularidad, sin fragmentar su sentido integrador y común.

Este texto se organiza en torno a cuatro dimensiones de análisis: Las trayectorias escolares; La enseñanza y su régimen académico; La pedagógica institucional; La organización del trabajo escolar y las condiciones de enseñanza.

En una primera parte, se realiza una breve conceptualización de cada una de las categorías a abordar. En un segundo momento, se presentan un conjunto de interrogantes para que sean trabajados en grupo, en cada escuela. En la parte final, se pretende que directivos y docentes rescaten los aspectos comunes de la discusión grupal y las propuestas que consideran viables para llevar adelante en su institución.

Dimensiones trabajadas

- Primera dimensión: Las trayectorias escolares
- Segunda dimensión: La enseñanza y su régimen académico
- Tercera dimensión: Pedagógica institucional
- Cuarta dimensión: Organización del trabajo escolar y condiciones de enseñanza

Las trayectorias escolares

El derecho a la educación implica avanzar en la construcción de la plena inclusión educativa. Esto significa que no alcanza con que los niños/jóvenes estén en la escuela. Es necesario además, generar políticas educativas e institucionales que posibiliten su permanencia en ella, con aprendizajes de calidad. A continuación, presentamos una serie de indicadores vinculados con las trayectorias educativas de los alumnos que posibilitarán saber más acerca de los estudiantes y sus desempeños escolares. Así como analizar colectivamente la pertinencia de las acciones y estrategias que se vienen desplegando para atender el derecho a la educación: de lo que es necesario sostener, lo que se precisa modificar, así como lo que aún no se ha hecho y es posible desarrollar.

Categorías de análisis:

- Los niños/jóvenes en la escuela
- Las estrategias de seguimiento a las trayectorias escolares.
- El aprendizaje de los alumnos
- Nivel educativo de la familia de los estudiantes.

Los niños/jóvenes en la escuela

Conocer cuántos alumnos hay, cuántos ingresaron o permanecen con más edad de la que corresponde y cuántos se cambiaron o abandonaron la escuela a lo largo del tiempo, ayuda a construir una mirada amplia sobre los desafíos educativos que todos los años nos convocan, ya sea para revertir algunas situaciones que consideramos que no se ajustan a nuestras expectativas o para sostenerlas. A continuación les presentamos una serie de interrogantes para alimentar el análisis colectivo sobre el modo en que los niños/jóvenes están pudiendo acceder a su derecho de asistir y permanecer en la escuela pública.

Para analizar, compartir y proponer:

¿Qué les sugiere la diferencia entre la cantidad de estudiantes que comienzan y los que terminan el ciclo lectivo en su escuela? En su grupo de alumnos ¿hubo casos de abandono? ¿Qué motivos pudieron generarlos? Consideran que la (sobre) edad² ¿Es un asunto crítico en su escuela? Si es así, ¿han podido realizar algún tipo de acción para atender esta situación? ¿Qué acciones podrían llevarse a cabo al respecto?

Estrategias de seguimiento y atención a las trayectorias escolares

Las inasistencias de los alumnos, en general, obstaculizan la relación con el conocimiento y los vínculos que la escuela propone. Por ello, adquiere relevancia conocer cuántos estudiantes no asisten de manera regular, o asisten sólo en algunos tramos previstos por la escolaridad, como por ejemplo, la jornada común y/o alguna actividad prevista en algún programa escolar.

En muchas ocasiones, las instituciones educativas despliegan estrategias orientadas a mejorar la permanencia de los chicos: conocer en qué medida estas acciones han contribuido a que los niños y jóvenes estén en la escuela es de gran importancia al momento de analizar las propuestas que son necesarias construir/sostener colectivamente.

Para analizar, compartir y proponer:

¿Qué les sugieren los porcentajes de inasistencia de los alumnos? ¿Cómo creen que esta situación afecta sus posibilidades de apropiarse de los contenidos trabajados durante el año escolar? ¿Qué situaciones recuerdan y les parece pertinente compartir? Si hay casos de estudiantes que asisten a un tramo de la escolaridad y no a otro (por ejemplo, que asisten a CAI/CAJ, pero faltan a jornadas comunes de clase), ¿qué reflexión les merece? ¿Han realizado algún tipo de acción que procure atender esta situación, como visitas a los hogares, reuniones con padres, talleres con los alumnos, etc.? Si es así, ¿cómo les han resultado

² Se adopta esta escritura para dar cuenta de que el concepto se vincula expresamente con una organización escolar que hace corresponder a cada edad un grado o curso escolar.

esas instancias? ¿Qué creen que podría realizarse en el transcurso de este año? Interesa que compartan las experiencias individuales, para, luego, analizar qué actividades podrían pensarse en términos institucionales.

El aprendizaje de los alumnos

El derecho a la educación sólo se atiende en forma completa si se considera cuánto de aquellos bienes culturales que se ponen a disposición de los niños y jóvenes son verdaderamente aprendidos: conocer qué aprendizajes han logrado construir nuestros alumnos nos permite reflexionar sobre el grado en que algo de lo “común” ha sido apropiado. Les proponemos algunas preguntas para considerar esta situación.

Para analizar, compartir y proponer:

¿Cómo interpretan la manera en que los porcentajes de promoción y repitencia se han modificado/mantenido a lo largo del tiempo? Si existen muchos alumnos que debieron rendir en los turnos de diciembre/marzo y que luego aprobaron ¿qué cuestiones creen que les han permitido aprender en dichos turnos, los contenidos que por algún motivo no pudieron lograr en el transcurso del año? ¿Qué es posible pensar para mejorar el actual rendimiento de los alumnos, en términos de prácticas docentes y de acuerdos institucionales?

Nivel educativo de las familias

La posibilidad de que un niño/joven pueda avanzar en su escolaridad muchas veces depende de que exista un familiar que pueda acompañar en las tareas; colaborar en la búsqueda de información (lo cual supone no sólo tener recursos materiales a los cuales acudir, sino también simbólicos que le permitan saber cómo realizar la indagación); e incluso profundizar o aclarar algún contenido que no se haya podido entender. En este sentido, poder conocer los estudios alcanzados por la familia de nuestros estudiantes –y con ello, la posibilidad que tienen de ayudar a sus hijos en el estudio– nos permite adecuar las estrategias

que la escuela debe seguir para que los alumnos alcancen los aprendizajes deseados.

Para analizar, compartir y proponer:

En su escuela, ¿el conocimiento del nivel educativo alcanzado por la familia es tenido en cuenta a la hora de diseñar y planificar estrategias pedagógicas? La propuesta que se realiza en el aula y la posibilidad de dar tareas para la casa ¿tiene en cuenta las condiciones socioculturales de los estudiantes y sus familias (acceso a materiales, revistas, recursos digitales, libros, entre otros)? El conocimiento de los factores que facilitan u obstaculizan la realización de las tareas escolares en el hogar ¿modificó su planificación en cuanto a los tiempos dedicados a consolidar los conocimientos aprendidos en el aula?

La Enseñanza y su Régimen Académico

La enseñanza es una práctica ética y política. Es parte de los esfuerzos que la sociedad realiza, a través de las políticas estatales, para distribuir democráticamente sus bienes culturales. A su vez, es el ámbito donde los puntos de vista de los alumnos sobre los saberes y el mundo son incluidos como una referencia necesaria para la constitución del vínculo pedagógico. En este marco, debe ser parte del análisis de los docentes si aquello que se enseña es racionalmente justificable y debe ser conocido por el estudiante; si es válida, pertinente y/o necesaria la manera en que presentamos, explicamos y ejemplificamos los conocimientos; así como los contenidos que brindamos en poco tiempo de trabajo o directamente no incluimos en nuestras propuestas. La "buena enseñanza" supone colocar en el centro de la reflexión pedagógica las opciones didácticas que contemplen las posibilidades de los alumnos de apropiarse del saber, a fin de promover condiciones de igualdad educativa que les permitan contar con los conocimientos y herramientas que les posibiliten su desarrollo personal y social.

Categorías de análisis

- Los procesos de planificación de la enseñanza
- El desarrollo de las propuestas de enseñanza
- Los procesos y criterios de evaluación y promoción de los aprendizajes

Los procesos de planificación de la enseñanza

La enseñanza es una práctica y un hacer que, es importante recordar, contempla, además del desarrollo de las clases, las planificaciones y la elaboración de pruebas, entre otras actividades que se realizan cotidianamente. Planificar orienta el hacer cotidiano en el aula y posibilita reconocer qué saberes comunes se trabajan con los estudiantes, así como los supuestos sobre los que se parte (qué actividades pueden entender o no los alumnos; qué les va a resultar interesante o

no entre otras cuestiones). Sin embargo, los vínculos entre planificación, enseñanza y aprendizaje no son lineales ni causales. Los procesos de planificación no pueden anticipar lo imprevisible de la práctica de enseñar. Siempre hay una pregunta no prevista, un alumno al que le interesa algo más o algo menos de lo que le proponemos, un recurso didáctico que no está en la forma y/o tiempo en que esperábamos (un televisor, grabador, libro, etc.). De la misma manera, no porque enseñemos un tema o concepto, los alumnos lo aprenderán: pueden hacerlo en un tiempo distinto al previsto, sobre otros temas no propuestos o incluso no hacerlo. La enseñanza no provoca, crea u origina el aprendizaje, en todo caso, lo guía y/o lo facilita; así como la planificación es una herramienta para hacer la previsión de lo que es necesario hacer y el registro de aquello que finalmente sucedió en el trabajo con los alumnos.

A continuación les presentamos una serie de interrogantes, sobre los que les pedimos trabajen en grupo (por ciclos, áreas de conocimiento, etc.) y reflexionen y compartan las similitudes y diferencias sobre las características que ha tenido para ustedes la articulación entre planificación y enseñanza.

Para analizar, debatir y proponer:

¿Cuáles son los aspectos críticos que pueden reconocer en torno a los procesos de planificación? De esos aspectos, ¿cuáles creen que se localizan a nivel de sistema, cuáles a nivel institucional y cuáles a nivel individual? ¿Les parece que es posible establecer acuerdos en torno a cómo construir las planificaciones en la escuela? ¿Cuáles serían? ¿Podrían elaborar un breve relato donde se plasmen los aspectos que consideran necesarios modificar en términos de tiempos, asesoramientos, acuerdos y modos de planificar, así como aquellos que consideran posibles de afianzar? (Por ejemplo, podrían programar reuniones para analizar las planificaciones construidas con diferentes criterios: por ciclos, por áreas de conocimiento, por turno, etc., y dejarlos asentados para, a mitad de año, poder hacer un balance sobre lo que ello ha posibilitado, o no).

El desarrollo de las propuestas de enseñanza

La enseñanza remite a una práctica compleja donde se ponen en juego los mandatos sociales hacia la escuela, las prescripciones oficiales, nuestras intenciones por transmitir algo y el encuentro con “otros” sujetos (nuestros alumnos), que son portadores de historias, expectativas y necesidades que requieren de un lugar en el vínculo pedagógico. La forma de articular ciertas hipótesis sobre lo que los estudiantes pueden aprender en determinado momento, con la organización de determinados tiempos (los de cada clase) y el uso de ciertos recursos, da lugar a determinadas relaciones con el saber, que se les proponen a los alumnos. A continuación, les presentamos un conjunto de interrogantes que pueden contribuir a pensar y repensar esa relación que la escuela establece.

Para analizar, debatir y proponer:

¿Qué cuestiones resultan más problemáticas para los alumnos: las actividades de identificación de hechos y/o acontecimientos; la presentación de explicación; la elaboración de análisis? ¿Esto se presenta en forma similar en todas las áreas de conocimiento? ¿Se diseñan actividades a los fines de atender estas dificultades? ¿Qué de estas dificultades podrían trabajarse colectivamente? ¿Qué propuestas consideran posibles de desarrollar? ¿Qué materiales de consultas son usados de manera más frecuente por ustedes? ¿Qué mecanismos de socialización de recursos para pensar la enseñanza se pueden construir? (Por ejemplo, hacer un blog donde figuren sitios educativos de interés, con recursos didácticos para las diferentes áreas de conocimiento y/o para compartir actividades que se hacen en la escuela). ¿Qué recursos se utilizan de manera más frecuente con los alumnos? ¿Cómo impactan ellos en sus propuestas de enseñanza? ¿Es posible pensar en criterios de uso de los recursos didácticos –videos, libros, etc.–, según áreas o años? ¿Podrían elaborar un breve relato donde se plasmen los aspectos que consideran necesarios modificar sobre los modos en que actualmente están enseñando (tanto acerca de las estrategias de enseñanza como del uso de los recursos)?

Sobre los procesos y criterios de evaluación y promoción de los aprendizajes.

Tradicionalmente, la evaluación ha sido entendida como algo que sucede al final de la tarea de enseñar y que da cuenta sobre lo que nuestros alumnos saben. En esa concepción, el fin es controlar cuánto de lo enseñado ha sido aprendido en determinado tiempo. En esta ocasión, los invitamos a pensar la evaluación como parte de la propuesta de enseñanza, que nos informa, entre otras cuestiones, sobre el modo de relación con el conocimiento que construyen los alumnos y nos permite repensar nuestra tarea. En este sentido, podemos analizar si las dificultades de los estudiantes se producen en preguntas que requieren actividades cognitivas complejas –como la comparación, la interpretación y el análisis– o en otras relativamente más simples –como las de identificación, reconocimiento y/o memoria–; así como cuál es el vínculo con el saber que planteamos a través de las preguntas que realizamos: si nos interesa que los estudiantes den cuenta de cuánto saben, de qué pueden hacer con determinados conocimientos, o ambas cuestiones. Desde esta perspectiva, la evaluación es un insumo que nos permite decidir si continuamos con los temas previstos, nos detenemos por un tiempo en lo que requiere aún ser comprendido, repensar el tipo de actividades ofrecidas a los alumnos mientras enseñamos un tema, o buscar nuevos materiales didácticos para trabajar en nuestras clases.

Sabemos que al evaluar emitimos un juicio de valor sobre lo que los estudiantes saben, o no, sobre determinado tema; juicios que, a fin de año, adquieren consecuencias directas sobre su trayectoria escolar. La decisión de promover o no a un alumno se asienta en ciertas hipótesis (más o menos explícitas) sobre lo que un alumno podrá, o no, aprender más adelante si aún no ha consolidado determinados saberes/contenidos (esto es, si lo que falta, podrá adquirirse, teniendo en cuenta que los tiempos en que uno enseña no son necesariamente los tiempos en que los estudiantes aprenden). Pero para decidir sobre ello, es preciso construir acuerdos de carácter colectivo sobre los criterios a partir de los cuales los estudiantes son promovidos o no de curso.

A continuación les presentamos una serie de indicadores que pueden estimular el análisis sobre la forma en que se construye en su escuela el vínculo entre evaluación y acreditación.

Para analizar, debatir y proponer:

A principio de año, ¿explicitan a los estudiantes los criterios de aprobación de los espacios curriculares/ áreas de conocimiento que ustedes desarrollan? Las diferencias existentes en la cantidad y la forma de evaluar de cada una de las materias/áreas ¿afectan de algún modo, el rendimiento escolar de los alumnos en cada una de ellas? ¿Podrían relatar ejemplos? ¿Comunican a las familias las fechas de realización y los resultados obtenidos en las evaluaciones por sus hijos? ¿Qué incidencia tienen en la nota final las evaluaciones de proceso-seguimiento que realizan a sus alumnos? Al momento de tener que decidir la promoción de un estudiante, ¿cuáles de estas cuestiones consideran en forma central: lo que saben/conocen; lo que pueden hacer con determinados conocimientos, el comportamiento en clases, el cumplimiento de tareas o actividades propuestas por ustedes? ¿Asientan estas decisiones en las evaluaciones escritas, en el cuaderno/carpeta u en otros documentos? Luego del análisis y debate generado en torno a los procesos de evaluación y promoción de los alumnos, les proponemos que registren aquello que realizan en forma similar y lo que hacen de manera diferente. ¿Qué acuerdos es necesario construir al respecto? ¿Podrían asentarlos en un registro que permita en otra instancia, revisar el modo en que dichos compromisos han podido sostenerse y/o los motivos por los cuales ellos no han sido posibles?

Dimensión Pedagógica Institucional

La enseñanza se inscribe en procesos institucionales que configuran los mecanismos de comunicación y circulación de la información, los dispositivos de participación así como los vínculos entre los diferentes actores educativos y el abordaje de las situaciones conflictivas. Estos aspectos, a su vez que posibilitan, también condicionan las propuestas didácticas de los docentes y los proyectos pedagógicos de las escuelas. Prestarles atención permite una comprensión más completa y profunda sobre si las condiciones institucionales favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Categorías de análisis:

- Los vínculos en la escuela
- Canales de comunicación e instancias de participación
- Los conflictos escolares y las estrategias de resolución
- Satisfacción con la tarea de enseñar

Los vínculos en la escuela

El trabajo pedagógico, ya sea en el aula o en el marco de proyectos escolares más amplios, supone modos específicos de relación entre los sujetos. Estos vínculos se construyen desde la confianza (o desconfianza / duda) sobre lo que "otros" pueden hacer, aprender y/o colaborar; a la vez que posicionan a cada uno respecto a los demás actores y la manera en que se "los escucha".

De esta forma, situaciones similares pueden interpretarse de formas diferentes. Una mamá, papá o tutor, hablando con un miembro del equipo directivo sobre su hijo, puede verse como el ejercicio de un derecho (de la familia) que se canaliza institucionalmente a través de las autoridades de la escuela o, por el contrario, como una desautorización hacia el docente que es quien conoce al alumno aludido. Ambas interpretaciones van a generar efectos directos distintos en los modos en que el docente se vincula con los directivos, la madre y

probablemente el hijo también. Algo similar ocurre con los alumnos, interpretaciones diferentes dan lugar a prácticas también distintas. Un estudiante cuyo modo de expresión habitual apela al uso de “malas palabras” es probable que las utilice al momento de dirigirse al docente. Según cómo sean tomadas las expresiones, se generarán reacciones diferentes. Si son consideradas una “falta de respeto”, probablemente se reprenda al alumno; si sólo se las toma como un modo de expresión inadecuado, lo que el alumno debe aprender es cómo debe expresarse en determinados momentos, se hará una intervención señalando los modos de comunicación apropiados según los lugares. En virtud de que los modos de vinculación en la escuela afectan de manera directa tanto la tarea de enseñar, como la disposición a aprender por parte de los alumnos y la confianza que las familias depositan en la escuela, es necesario analizar qué características asumen en la institución educativa la relación entre sus miembros.

Para analizar, debatir y proponer:

¿Qué tipo de vínculos se establecen en la escuela entre los docentes, con los alumnos y sus familias? ¿Cómo condicionan la enseñanza y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos los modos de vinculación en la escuela? Ejemplifiquen. ¿Creen que es necesario y posible establecer otro tipo de vínculos en la escuela? Si es así ¿podrían realizar propuestas al respecto?

Canales de comunicación e instancias de participación en la escuela

Hacer de la escuela un espacio democrático requiere, junto a la construcción de formas colegiadas de trabajo, la atención de otras dos cuestiones: a) una adecuada comunicación de la información y b) la construcción de instancias de participación en diferentes aspectos de la vida escolar. Una adecuada comunicación supone poder transmitir con el tiempo suficiente a los actores involucrados información necesaria para orientar sus prácticas. En este sentido, muchas veces no alcanza con que la información esté, sino que es necesario

preguntarse si los medios utilizados posibilitan efectivamente que todos accedan a ella y que lo hagan en los tiempos adecuados. La generación de espacios de participación en la escuela no anula la existencia de posiciones asimétricas, con responsabilidades diferentes. Por el contrario, posibilita que en el marco de las diferencias de posición (directivos, docentes, alumnos, familias), y por ende, de responsabilidades, pueda construirse un “sentido común” sobre lo que es necesario hacer, los modos en que hay que hacerlo y las estrategias construidas para atender los imprevistos y/o problemas que puedan surgir.

A su vez permite construir ciudadanía, no sólo desde la enunciación de ciertos derechos sino también desde la generación de prácticas y experiencias que posibilitan su valoración como modo de organización social. A continuación les presentamos un conjunto de interrogantes orientados a pensar los mecanismos de comunicación existentes en la escuela y los dispositivos de participación desarrollados.

Para analizar, debatir y proponer:

¿Qué estrategias de comunicación posee la escuela? ¿Son las adecuadas, según su criterio? Si creen que es necesario generar cambios, ¿podrían sugerir alguna/s propuesta/s? ¿Consideran que los modos de comunicación existentes en la escuela afectan de algún modo al trabajo pedagógico? Si es así, ¿podrían poner un ejemplo? ¿Existen espacios que les permitan a cada uno de los actores de la comunidad educativa –docentes, padres y alumnos– participar de la vida de la escuela?

Los conflictos y su resolución

La escuela es un espacio donde coexisten mandatos sociales generales (que definen el sentido social de la escolarización) con expectativas, intereses y necesidades de docentes, alumnos y padres. Las articulaciones entre estos factores no siempre dan lugar a dinámicas institucionales estables y consensuadas. Hay situaciones donde se presentan problemas que adquieren

modos de resolución que en ocasiones posibilitan superarlos y que en otras no logran modificarlos o incluso los profundizan. Podríamos decir que, de algún modo, los conflictos son inherentes a la tarea de educar en tanto intervienen sujetos con diferentes expectativas, intereses y necesidades. Como tales los conflictos no siempre dan cuenta de algo negativo. En todo caso, sí expresan un momento de desequilibrio entre un “deber ser” (lo que esperamos, nos interesa o necesitamos) y lo que “es” o existe.

Así por ejemplo, nosotros queremos que los alumnos en determinado momento del año sepan ciertos contenidos. Sin embargo, ellos han adquirido menos saberes de los esperados. En esa distancia emerge un problema, cuya magnitud va a estar en función de cómo valoremos dicha brecha. Un organizador para el análisis de los conflictos es considerar qué cuestiones del orden de lo “común” que la escuela debe asegurar –los saberes, valores y experiencias definidas por el Estado como deseables–, se encuentran afectados en determinadas situaciones. Otro organizador remite a la forma en que son reconocidos y/o incorporados los puntos de vista individuales y finalmente la manera en que ellos son abordados. Es decir, conocer cómo dialogan las cuestiones vinculadas al orden normativo, con las estrategias orientadas a la construcción de consensos entre los diferentes actores involucrados en ellos.

A continuación, les proponemos una serie de interrogantes para analizar, con el propósito de conocer tanto los tipos de conflictos que se presentan en la escuela, como los modos de resolución que hasta el momento se han elaborado.

Para analizar, debatir y proponer:

¿Qué tipo de problemas son los más frecuente en la escuela y cuáles las principales estrategias para abordarlos? ¿Los modos de resolución elaborados hasta el momento les parecen adecuados? Si creen que ellos requieren cambios, ¿cuáles creen que deberían ser? ¿Creen que los conflictos existentes en la escuela afectan de algún modo las actividades de enseñanza y las

posibilidades de aprender de los alumnos? ¿Podrían compartir a modo de relato algunos ejemplos?

Satisfacción con la tarea de enseñar

La enseñanza se encuentra influida, como hemos visto hasta aquí, por muchos factores: institucionales, organizativos y didácticos. Junto a ellos, un aspecto poco considerado, pero de gran relevancia, se vincula al grado de satisfacción con la tarea de enseñar. Esta dimensión de análisis no remite solamente a la elección profesional de ser docente, sino que incluye, además, los sentimientos, el reconocimiento y el grado de bienestar que se produce cotidianamente en nuestra tarea como maestros y profesores. A continuación les proponemos un conjunto de interrogantes orientados a compartir percepciones que actualmente poseen en torno a la enseñanza en esta escuela.

Para analizar, debatir y proponer:

¿Están satisfechos con su trabajo como docentes? ¿Ello está vinculado con la escuela en donde desarrollan su tarea? ¿Creen que esto incide de algún modo la tarea de enseñar? Si es así, ¿cómo? ¿Qué cuestiones creen que es posible proponer para aumentar el grado de satisfacción?

Organización del trabajo escolar y condiciones de enseñanza

En la escuela, la enseñanza requiere un conjunto de condiciones institucionales, edilicias, didácticas, laborales y organizativas para desarrollarse. En sí mismas, ellas no “hacen” que los alumnos aprendan, pero sí generan mayores posibilidades para que los docentes implementen mejores propuestas de enseñanza.

Categorías de análisis:

- Condiciones laborales de enseñanza
- Condiciones de organización del trabajo pedagógico
- Condiciones institucionales, edilicias y didácticas de enseñanza

Condiciones laborales de enseñanza

La tarea de enseñar se puede ver afectada por aspectos que hacen a la relación laboral, que tanto el Estado, los empleadores, como los docentes deben cumplir, a fin de que los alumnos reciban la mejor educación posible. Por ejemplo, la ausencia de maestros y profesores es, en este sentido, un aspecto delicado: a la vez que se produce en el marco del ejercicio de un derecho (el de los docentes), genera una tensión con respecto al que poseen los alumnos de no perder días de clase e instala el interrogante sobre los tiempos y estrategias que emplea el Estado para atender ambas situaciones. Otro aspecto vinculado a las condiciones de enseñanza, pero también de trabajo, se refiere al tiempo utilizado para elaborar las propuestas de enseñanza, que no se reduce al dedicado a estar frente a alumnos (planificar, evaluar, participar en proyectos, atender a padres forma parte de la tarea de los docentes, que muchas veces no se tiene en cuenta). De la misma manera, la posibilidad de contar con herramientas que permitan hacer frente a la tarea diaria depende de las oportunidades de formación y actualización profesional, que el Estado pone a disposición de los educadores. Otro aspecto a tener en cuenta está directamente relacionado con los saberes que se construyen

en la práctica, así como los que se derivan del conocimiento de la comunidad escolar. Por ello adquiere relevancia la antigüedad en la docencia, así como la que se posee en la propia escuela. A continuación les proponemos analizar la manera en que la tarea de enseñar se ve afectada por determinadas situaciones laborales en su escuela.

Para analizar, debatir y proponer:

¿Consideran que la antigüedad en la docencia y en la escuela incide en la enseñanza, así como en los aprendizajes alcanzados por los alumnos? Fundamente. ¿Qué otras condiciones laborales la afectan? ¿Podrían compartir situaciones en donde la incidencia de los aspectos relacionados con el trabajo haya sido positiva y otra en la que no lo haya sido? ¿Cómo valoran el tiempo dedicado a las diferentes actividades que es necesario realizar en la escuela: enseñar, participar en proyectos escolares, etc.? ¿Cómo valoran las instancias de formación ofrecidas por el Estado? ¿Y el asesoramiento recibido para trabajar con los nuevos diseños curriculares? ¿Qué aspectos de las situaciones por ustedes analizadas consideran como más relevantes y entienden que son responsabilidad del Estado de atender? ¿Cuáles creen que podrían abordar ustedes (por ejemplo, pensando en criterios de organización del trabajo escolar que les permita optimizar el tiempo)? ¿Podrían elaborar un breve registro de lo compartido en torno a esta categoría?

Condiciones de organización del trabajo pedagógico

La enseñanza siempre se desarrolla bajo condiciones organizativas específicas y mediante estrategias especialmente construidas tanto a nivel áulico (al momento de planificar la clase); como a nivel institucional (a partir del trabajo con proyectos específicos, como radios, revistas y/o huertas escolares). Las reuniones docentes, los espacios de trabajo por ciclos, turnos, áreas de conocimiento, etc., constituyen modos diversos de organizar el trabajo escolar. En muchos casos, las opciones institucionales realizadas afectan las formas clásicas de pensar la enseñanza. Así, por ejemplo, en algunas escuelas se han generado talleres que, actuando como

“centros de interés” trabajan una vez a la semana sobre temas específicos, que convocan a alumnos que se encuentran en diferentes grados y/o años. Muchas veces, en contra de lo previsto, los modos de organización del trabajo escolar dejan de ser un apoyo a la enseñanza y se transforman en obstáculos. A continuación les presentamos una serie de interrogantes para pensar la incidencia del modo de organizar el trabajo escolar en la escuela.

Para analizar, debatir y proponer:

¿Cómo valoran las reuniones docentes realizadas? ¿Creen que en estos espacios es posible construir decisiones consensuadas? Si les parece que aún no es posible, ¿qué sugieren para que se pueda lograr? En su escuela ¿existen pautas sobre tiempos y características que deben tener las planificaciones, devoluciones de exámenes, reuniones de padres y otras demandas administrativas y pedagógicas? ¿Podrían poner ejemplos? Si no es así, ¿podrían seleccionar dos aspectos problemáticos y consignar sobre ello algunas propuestas? Sobre las propuestas por áreas de conocimiento, ciclo y/o turno, ¿creen que deberían sostenerse como están o que es posible y/o necesario pensar en modificaciones? Si es así, ¿podrían esbozar algunas propuestas para ser compartidas colectivamente?

Las condiciones institucionales, edilicias y didácticas de enseñanza

La presencia y/o ausencia de recursos –edilicias, materiales, didácticos– para la enseñanza es de gran importancia, pues es un indicador de las facilidades y/o dificultades para construir una propuesta que resulte atractiva, motivante y deseable para los alumnos. A continuación les presentamos una serie de aspectos vinculados a esta categoría de análisis, con la finalidad de que analicen su incidencia en los procesos de enseñanza.

Para analizar, debatir y proponer:

¿Cómo inciden los aspectos edilicios en sus propuestas de enseñanza? ¿Los recursos didácticos son suficientes en cantidad y variedad? ¿El acceso a dichos recursos, al interior de la escuela, es ágil o se ve obstaculizado por algún motivo? Seguramente que han compartido diferentes experiencias sobre lo que la presencia/ausencia de recursos posibilitan u obstaculizan al momento de enseñar: ¿podrían realizar dos breves relatos? Es probable que algunas de las situaciones analizadas no puedan resolverse a nivel institucional, pero otras sí. Les proponemos ahora que hagan un listado de aquellas cuestiones que podrían atenderse en el plano institucional y que sobre ellas propongan alternativas.

INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Dimensión: Las trayectorias escolares

Niños/jóvenes en la escuela	Año 1	Año 2	Año 3
Matrícula inicial			
Matrícula final			
Cantidad y porcentaje de alumnos salidos con pase			
Cantidad y porcentaje de alumnos salidos sin pase			
Cantidad y porcentaje de alumnos con (sobre)edad ³			

Estrategias de seguimiento y atención a las trayectorias escolares	Año 1	Año 2	Año 3
Cantidad y porcentaje de alumnos con más de 25 inasistencias anuales			
Cantidad y porcentaje de asistencia a jornada extendida			
Cantidad y porcentaje de asistencia a CAI o CAJ, según corresponda al nivel			

Aprendizajes de los alumnos	Año 1	Año 2	Año 3
Cantidad y porcentaje de promoción anual (n° estudiantes promovidos/matrícula inicial x100)			
Cantidad y porcentaje de repitentes (n° de estudiantes que repitieron/matrícula inicial x100)			
Cantidad y porcentaje de alumnos repitentes del establecimiento que este año cursan allí			
Cantidad y porcentaje de alumnos que rinden en diciembre			
Cantidad y porcentaje de alumnos que aprueban en diciembre			
Cantidad y porcentaje de alumnos que rinden en febrero-marzo			
Cantidad y porcentaje de alumnos que aprueban en febrero-marzo			
Cantidad y porcentaje de alumnos que el año anterior no han estado escolarizados			

Nivel educativo de la familia de los estudiantes (*)					
Porcentaje con primaria incompleta	Porcentaje con primaria completa	Porcentaje con secundaria incompleta	Porcentaje con secundaria completa	Porcentaje con superior incompleto	Porcentaje con superior completo

(*) Tomar como referencia al padre, madre o tutor que tenga el nivel educativo más alto.

³ Los alumnos con (sobre) edad son aquellos que tienen un año más del que les corresponde en función del grado/año escolar que cursan.

Dimensión: La enseñanza y su régimen académico

Los procesos de planificación de la enseñanza
A nivel institucional, ¿se han podido generar espacios para el trabajo colectivo en torno a las planificaciones de clases realizadas? ¿Podría contar si estas instancias fueron por ciclo-curso/grado-área? ¿Cuántos espacios de este tipo y qué periodicidad tuvieron?
La planificación anual de su/s materias/áreas ¿la han realizado en forma individual o colectiva (con colegas de su misma área y/o del mismo ciclo)? ¿Cree que hubiera sido necesario hacerla de otro modo (es decir, si lo ha hecho en forma individual, qué hubiera sido preferible, construirla con otros colegas o viceversa)?
La planificación realizada ha tomado como referencia: los diseños curriculares provinciales, los N.A.P., libros de textos (manuales, revistas educativas, etc.); u otros recursos.
En la formulación de sus planificaciones anuales, ¿ha incluido la previsión de qué recursos didácticos utilizar (películas, libros, visitas escolares, laboratorios) o a estos los ha ido definiendo en el curso de la implementación de su propuesta?
En la planificación de su propuesta de enseñanza ¿contó con algún tipo de informe pedagógico sobre los alumnos con los cuáles trabajaría ese año? Si no contó con él, ¿cree que hubiera sido necesario tenerlo? Si contó con él, ¿le resultó de utilidad? ¿Qué otras cosas cree que podría haber incluido? ¿Pudo, a partir de él, pensar en estrategias diferenciadas para el trabajo con alumnos que presentaran aprendizajes de baja intensidad (notas mínimas de promoción y altos porcentajes de inasistencias en el año previo)?
Al momento de organizar la planificación de su espacio curricular, ¿qué dudas se le plantearon? Por ejemplo: qué temas incluir o no; cómo secuenciarlos; qué actividades proponer a los alumnos para los diferentes temas; cómo evaluar los temas trabajados, u otros (por favor, especificarlos). ¿Pudo resolverlas? Si es así, ¿de qué modo?
¿Han contado con instancias de asesoramiento para elaborar su planificación: de equipos directivos, supervisores, equipos técnicos u otros? Si han existido, ¿han sido individuales o colectivos? ¿Con qué frecuencia se han dado?
¿Han contado con devoluciones de sus planificaciones por parte de sus colegas? Si es así, ¿de quiénes? ¿De directivos, docentes de su escuela, de supervisores, equipos técnicos? Dichas devoluciones ¿han sido escritas u orales? A partir de ellas, ¿ha tenido que reformular su propuesta inicial o no ha sido necesario?
La planificación anual realizada ¿se articuló inicialmente con aspectos o acciones definidas en el marco de proyectos institucionales y/o por áreas o la misma se fue produciendo a lo largo del año?
Siempre las planificaciones anuales poseen cambios. ¿Esos cambios pudieron asentarse en la misma planificación o sólo se fueron incorporando en el desarrollo de las mismas clases?
¿Tuvo que realizar adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad? ¿Para cuántos alumnos? Para trabajar con dichos alumnos ¿tuvo asesoramiento de las maestras de apoyo a la integración? Si fue así, ¿fue suficiente? ¿Por qué?

El desarrollo de las propuestas de enseñanza
¿Pudieron desarrollar todos los contenidos previstos al principio del año, la mayoría o solo algunos? ¿A qué creen que se debió ello? ¿Podrían describirlo brevemente?
¿Qué contenidos que no pudieron enseñarse (por falta de tiempo, por otras decisiones didácticas, etc.) consideran prioritarios para el año siguiente y creen que debería conocer el/los docente/s que trabaje/n con dichos alumnos?
¿Cuáles fueron los materiales de consulta que utilizaron para el desarrollo de sus clases: los NAP, los cuadernos del aula; documentos producidos por la Provincia; los diseños curriculares; manuales; libros de textos, etc. ¿Podrían colocarlos en orden decreciente: los más importantes primero y los menos importantes después?
En el desarrollo de sus propuestas de enseñanza ¿qué materiales utilizaron como principales referencias para el trabajo con los alumnos: libros de textos, películas, salidas educativas, imágenes, trabajos en internet, etc.? ¿Su uso forma parte habitual del trabajo con los alumnos o se dio solo en ocasiones?

¿Contaron con instancias durante el año para compartir con otros colegas la construcción de actividades; las producciones de los alumnos; los interrogantes que le surgían del desarrollo de sus clases u otras cuestiones?
¿Realizaron proyectos de integración curricular con docentes de otras áreas? Si es así, ¿podrían contar cuáles y registrarlos brevemente?
Les proponemos compartir aspectos de sus propuestas de enseñanza que presentaron mayor complejidad para sus alumnos, por ejemplo: identificación de hechos, acontecimientos; presentación de explicaciones; elaboración de análisis.

Sobre los procesos y criterios de evaluación y promoción de los aprendizajes
Las evaluaciones realizadas se dirigen a conocer: qué saben los alumnos; y/o qué pueden hacer con lo que saben los alumnos.
Tipos de pruebas/trabajos prácticos realizados: grupales; individuales; sobre preguntas para contestar en la hora de examen (con textos/fichas o no) o para hacer en la casa y presentar en clase; para hacer en la casa y defender en clase; etc. Especificar la cantidad de cada uno de ellos.
Para definir la promoción de un alumno, ¿qué criterio privilegia (lo que el alumno sabe de determinados contenidos, lo que con ellos puede hacer y/o la relación entre lo que saben y su comportamiento) Ejemplifique

Dimensión: Pedagógica institucional

Los vínculos en la escuela
¿Cómo valorarían los vínculos entre los docentes en esta escuela: muy buenos, buenos, no tan buenos? Si tuvieran que describirlos, ¿dirían que son cordiales, tensos, conflictivos? ¿Podrían seleccionar algunas situaciones que grafiquen su valoración?
¿Cómo valorarían los vínculos con los alumnos en esta escuela: muy buenos, buenos, no tan buenos? Si tuvieran que describirlos, ¿dirían que son cordiales, tensos, conflictivos? ¿Podrían seleccionar algunas situaciones que grafiquen su valoración?
¿Cómo valorarían los vínculos con las familias en esta escuela: muy buenos, buenos, no tan buenos? Si tuvieran que describirlos, ¿dirían que son cordiales, tensos, conflictivos? ¿Podrían seleccionar algunas situaciones que grafiquen su valoración?

Canales de comunicación e instancias de participación en la escuela
Los medios más frecuentes de comunicación en la escuela son: notificaciones escritas u orales, reuniones, medios digitales (correo electrónico, página web, etc.), interpersonales (en el encuentro entre las personas en la misma escuela).
La comunicación entre los docentes sobre cuestiones pedagógicas, normativas, administrativas, de los alumnos y/o de sus familias, ¿es muy buena, buena o no tan buena? ¿Podría comentar por qué, a través de la selección de una experiencia y/o ejemplo que haya surgido en el grupo?
La comunicación en esta escuela con los alumnos sobre cuestiones pedagógicas, normativas y/o administrativas, ¿es muy buena, buena o no tan buena? ¿Podría comentar por qué, a través de la

selección de una experiencia y/o ejemplo que haya surgido en el grupo?
La comunicación entre la escuela y las familias sobre cuestiones pedagógicas y administrativas de los alumnos y/o de sus familias, ¿es muy buena, buena o no tan buena? ¿Podría comentar por qué, a través de la selección de una experiencia y/o ejemplo que haya surgido en el grupo?
La comunicación con las familias ¿es frecuente? ¿A través de qué medios suele darse: notas, reuniones, encuentros ocasionales, u otros?
¿Existen espacios de trabajo/reunión entre los docentes para abordar asuntos específicos, como por ejemplo, análisis de las prácticas de enseñanza, las relaciones con los padres, el trabajo con proyectos escolares? Si es así, ¿con qué frecuencia se realizan? ¿Participan todos los docentes o solo algunos? ¿Son un aporte a la tarea de enseñar, o no?
¿Existen espacios de participación de los padres en la escuela? Si es así, ¿funcionan en el marco de la socialización de la propuesta pedagógica de la escuela; de la cooperadora escolar; asociaciones y/o clubes de padres; de las reuniones convocadas por grado/curso; para la organización de actividades específicas (viajes, ferias, arreglos de la escuela)?
¿Existen espacios de participación de los alumnos (centros de estudiantes, asociaciones; clubes de ciencias, etc.) en asuntos de la escuela como por ejemplo la organización de actividades específicas (viajes, ferias, arreglos de la escuela, actividades recreativas, etc.), discusión de las normas escolares u otras actividades?

Los conflictos escolares y las estrategias de resolución
En las escuelas siempre existen conflictos. Estos suelen ser en algunos casos muy frecuentes y en otros esporádicos. En su escuela, ¿ustedes perciben que ellos son esporádicos o frecuentes? Comente brevemente por qué.
¿Los problemas en la escuela se producen con algún actor en particular –alumnos, padres, colegas, autoridades– o con todos? ¿Sobre qué cuestiones se suelen producir las situaciones conflictivas: malos entendidos, agresiones verbales o físicas, incumplimiento de acuerdos, diferencias de criterios u otros? ¿Podrían seleccionar los que consideran como más relevantes y relatar brevemente un ejemplo de ellos?
¿Consideran que los problemas en su escuela tienden a resolverse adecuada y oportunamente? Ejemplifique.
Los problemas que suelen presentarse en su escuela ¿tienden a resolverse en forma individual y/o existen mecanismos institucionales para su tratamiento? ¿Podrían seleccionar algún ejemplo sobre el modo en que los problemas escolares usualmente son resueltos?
¿Se cuentan con normas/pautas que orientan el funcionamiento de la escuela: acuerdos de convivencia u otros similares? ¿Con qué frecuencia son revisados?

Satisfacción con la tarea de enseñar
En esta escuela, ¿qué grado de satisfacción sienten con respecto a su labor como docentes? (Muy satisfechos, satisfechos, poco satisfechos, nada satisfechos) ¿Podrían comentar por qué?
¿Qué grado de satisfacción sienten con respecto a lo que aprenden los alumnos en esta escuela? (Muy satisfechos, satisfechos, poco satisfechos, nada satisfechos) ¿Podrían comentar por qué?

¿Siente que en la escuela se reconoce el trabajo que realizan como docentes? (Nos referimos aquí tanto a colegas, como directivos y/o familias)
¿Qué grado de satisfacción siente con respecto a la participación de las familias en los asuntos escolares de sus alumnos? (Muy satisfechos, satisfechos, poco satisfechos, nada satisfechos) Comente por qué.

Dimensión: Organización del trabajo escolar y condiciones de enseñanza

Condiciones laborales de enseñanza
Cantidad y porcentaje de docentes Titulares Interinos Suplentes
Cantidad y porcentaje de Docentes con Título Docente; con Título Habilitante; con Título Supletorio sin Título.
Cantidad y porcentaje de docentes que se han ausentado más de 10 días de clase en el año
Cantidad y porcentaje de horas/días de clase previstos que no pudieron ser dictados. Explicar brevemente las causas y señalar las más recurrentes.
Cantidad y porcentaje de docentes que poseen menos de cinco años de antigüedad en la docencia.
Cantidad y porcentaje de docentes con menos de dos años de trabajo en esta escuela.
La tarea de enseñar actualmente debe interpretarse en forma amplia, entendiendo que hay otras actividades que también forman parte de ella. Por este motivo, le pedimos que relaten y compartan brevemente las siguientes Cuestiones:
a- ¿Cuántas horas semanales dedicadas a la planificación?
b- ¿Cuántas horas semanales dedicadas a tareas de corrección? (evaluaciones, actividades, carpetas de alumnos, etc.).
c- ¿Cuántas horas semanales dedicadas a acciones que forman parte de programas y/o proyectos escolares? (visitas, armar una revista, buscar presupuestos para realizar determinados gastos, etc.) debe realizar.
d- ¿Cuántas horas mensuales dedica a reunirse en equipo?
¿Han participado de instancias de formación/capacitación brindadas por el Estado? Si es así, ¿le han resultado de calidad?; ¿las consideran como pertinentes a las necesidades que se presentan en su escuela? Fundamente.
¿Han participado de instancias de formación/capacitación brindadas por otras instituciones acreditadas? Si es así, ¿le han resultado de calidad?; ¿las consideran como pertinentes a las necesidades que se presentan en su escuela? Fundamente.
Con relación a los diseños curriculares ¿han tenido acceso a ellos? Si es así ¿los han podido leer? ¿Los han podido incorporar a sus propuestas de enseñanza? ¿Han recibido asesoramiento para trabajar con ellos? ¿Les generan aún dudas? Si es así, ¿podrían comentar cuáles?
Condiciones de organización del trabajo pedagógico
¿Cuántas reuniones de trabajo han sido realizadas? ¿Se han realizado en función de la agenda del Ministerio, de propuestas del equipo directivo o en función de demandas del colectivo docente? ¿Participó la mayoría de los docentes o sólo algunos?
¿Podrían hacer un breve listado de las temáticas abordadas en las reuniones?
En las reuniones ¿es posible abordar los temas previstos? ¿Es frecuente en estos espacios, llegar a decisiones consensuadas por el colectivo docente? ¿Por qué? ¿Se registran los acuerdos alcanzados?
¿Existen en la escuela tiempos pautados para la presentación de planificaciones, devoluciones de evaluaciones, convocatorias a reuniones de padres, participación en actos escolares? ¿Creen que estos son claros y adecuados? ¿Podrían comentar brevemente por qué?
¿Se han organizado propuestas por áreas de conocimiento, por ciclos y/o por turnos? ¿Cómo valorarían los

acuerdos hasta ahora construidos?
¿El ingreso y circulación de los padres en la escuela, ¿están regulados de alguna manera? ¿Creen que es la manera adecuada? ¿Es posible pensar en hacerle ajustes? Si es así ¿podrían grupalmente proponer algunas ideas al respecto?

Condiciones institucionales, edilicias y didácticas para la enseñanza
¿Existen espacios adecuados para el desarrollo de la enseñanza: laboratorios, biblioteca, SUM, patio? ¿Su tamaño al igual que el de las aulas, son adecuados? ¿Por qué? Son de uso frecuente estos espacios. ¿Por qué?
¿La escuela posee recursos didácticos para el trabajo de enseñar como libros de consulta para alumnos y docentes, mapas, grabadores, filmadoras, televisores, netbooks, acceso a Internet, etc.? ¿Son de uso frecuente estos recursos? ¿Por qué?
En el caso en que existan recursos didácticos adecuados, ¿es fácil acceder a ellos en la escuela? ¿Podría comentar por qué?

Hasta el momento ustedes han debatido sobre la información, las interpretaciones, las valoraciones y propuestas para cada una de las dimensiones de la institución escolar. A continuación les proponemos realizar un escrito en el cual se asienten los acuerdos alcanzados en torno a los siguientes aspectos:

- Logros en cada una de las dimensiones institucionales analizadas.
- Problemas más relevantes que deben ser abordados, en cada dimensión, en el presente año lectivo.
- Una propuesta de mejora y las correspondientes metas que atiendan a las problemáticas que se han identificado en el apartado anterior.