

S2

DESARROLLO PROFESIONAL
EN GESTIÓN EDUCATIVA

FORMACIÓN PARA EQUIPOS
DIRECTIVOS Y SUPERVISORES
DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

Guía del formador en gestión educativa

ACOMPañAMIENTO DEL
PROCESO DE ENSEñANZA,
APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

S2

DESARROLLO PROFESIONAL
EN GESTIÓN EDUCATIVA

FORMACIÓN PARA EQUIPOS
DIRECTIVOS Y SUPERVISORES
DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Guía del
formador
en gestión
educativa

ACOMPANIAMIENTO DEL
PROCESO DE ENSEÑANZA,
APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Presidente de la Nación

Ing. Mauricio Macri

Ministro de Educación

Dr. Alejandro Oscar Finocchiaro

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

María de las Mercedes Miguel

Instituto Nacional de Formación Docente

Directora Ejecutiva

Cecilia Veleda

Directora Nacional de Formación Continua

Florencia Mezzadra

Índice

SEMINARIO 2: Acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación	7
Introducción	7
Propósitos y objetivos del Seminario	9
Capacidades	9
Cronograma de Encuentros y contenidos	10
Esquema de momentos y actividades de cada encuentro	11
Descripción de los momentos y actividades de cada Encuentro Presencial o Grupo de Práctica	19
 TEMA 1: Acompañar a los docentes en la enseñanza	20
Encuentro Presencial 1	21
Agenda	21
Desarrollo	23
Grupo de Práctica 1	32
Agenda	32
Desarrollo	33
Actividad virtual sugerida	38
 TEMA 2: Estrategias de enseñanza para el trabajo con la diversidad	39
Encuentro Presencial 2	40
Agenda	40
Desarrollo	42
Actividad virtual sugerida	51
 TEMA 3: La evaluación de los aprendizajes	53
Encuentro Presencial 3	54

Agenda	54
Desarrollo	56
Grupo de Práctica 2	65
Agenda	65
Desarrollo	66
Bibliografía sugerida.....	72
ANEXOS	73
Anexo 1	76
Anexo 2	78
Anexo 3	117
Anexo 4	120
Anexo 5	121
Anexo 6	124
Anexo 7	128
Anexo 8	132
Anexo 9	134
Anexo 10	137
ARTÍCULOS ACADÉMICOS COMPLEMENTARIOS	141
El rol pedagógico del equipo directivo: foco en la acción pedagógica	142
La gestión del trabajo en equipo en las escuelas	157
Claves para promover el aprendizaje significativo	174
La observación: educar la mirada para captar la complejidad.....	190
Evaluar para aprender	201
Sugerencias metodológicas para orientar a los equipos directivos en la producción de su portafolios final.....	221

SEMINARIO 2

Acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Cantidad de encuentros que implica

- ▶ Tres Encuentros Presenciales (EP): EP 1 (8 horas), EP 2 (8 horas) y EP 3 (8 horas).
- ▶ Dos Grupos de Práctica (GP): GP 1 (4 horas) y GP 2 (4 horas).

Introducción

Este seminario focaliza en la función pedagógica del equipo directivo y el seguimiento que éste realiza de los procesos de aprendizaje de sus docentes y estudiantes. Tiene como finalidad acercar conceptualizaciones y presentar instrumentos que permitan garantizar aprendizajes relevantes y perdurables, con orientaciones que contribuyan a sostener las trayectorias escolares de los estudiantes en el marco de una enseñanza inclusiva.

Se abordarán cuestiones concernientes al aprendizaje profundo y significativo, considerando el desarrollo de capacidades, el trabajo con la diversidad de los estudiantes, el proceso de planificación de la enseñanza, el acompañamiento del trabajo docente a través de la observación de clases y de la retroalimentación sistemática. Asimismo, se tratará la construcción de criterios institucionales de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que surjan de un sentido pedagógico consensuado y de propuestas vinculadas con el contexto de los estudiantes.

En este sentido, guiar y monitorear la coherencia y articulación entre actividades de evaluación, enseñanza y planificación a nivel institucional, en relación con quiénes son los estudiantes y las capacidades que se pretenden fortalecer, conforman el marco de la tarea pedagógica que permite al equipo docente mejorar sus prácticas.

Esta guía, orienta el abordaje del segundo seminario, con algunos aportes teóricos claves desarrollados por especialistas. De este modo, se ofrecen cinco documentos portadores de conceptos e ideas relevantes para pensar el liderazgo pedagógico del equipo directivo.

1. “El rol pedagógico del equipo directivo” - Alfredo Vota
2. “La gestión del trabajo en equipo en las escuelas” - Carolina Sciarrotta y Equipo INFoD
3. “Claves para promover el aprendizaje significativo” - Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti
4. “La observación. Educar la mirada para captar la complejidad” - Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti
5. “Evaluar para Aprender” - Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti

Además se acercan sugerencias metodológicas para orientar a los equipos directivos en la producción de su portafolios final dado que ya pueden integrar los aprendizajes adquiridos en el recorrido hasta el momento, avanzando en la elaboración de los primeros borradores.

Finalmente, en lo que respecta al uso del lenguaje, hemos considerado los aportes que muchos de ustedes nos han referido y optado por redactar en infinitivo dirigiéndonos directamente a su rol de formadores, descartando consignas destinadas a los equipos directivos, dado que su experticia profesional les permitirá elaborarlas si fuese necesario.

Nos permitimos explicitar este aspecto para anticipar que de ningún modo se responde a un estilo imperativo o dirigista, sino que se trata de una resolución ágil que hemos encontrado en la vía de la comunicación escrita. Cada formador en acuerdo con su equipo jurisdiccional posee la libertad y autonomía para profundizar, ampliar, modificar o reemplazar las actividades que se sugieren en esta guía. El objetivo primordial será lograr garantizar que los equipos directivos alcancen el logro de los propósitos y objetivos de cada seminario. Confiamos plenamente en que cualquier decisión pedagógica asumida será para garantizar estas expectativas de desarrollo profesional.

Propósitos y objetivos del Seminario

Propósitos

Que el formador logre:

- ▶ acompañar a los equipos directivos en el análisis y la comprensión de su rol profesional, favoreciendo sus procesos de intervención;
- ▶ generar un clima de trabajo colaborativo entre los directivos para que logren socializar sus saberes, compartir sus dudas y aprender del otro y con el otro;
- ▶ ofrecer herramientas teóricas y prácticas para fortalecer el rol pedagógico del equipo directivo;
- ▶ favorecer procesos reflexivos genuinos en los equipos directivos que les permitan problematizar y mejorar sus acciones.

Objetivos

Que los equipos directivos logren:

- ▶ construir una mirada profunda y compleja sobre sus funciones pedagógicas;
- ▶ problematizar las actividades de enseñanza y evaluación naturalizadas en las instituciones en las que se desempeñan;
- ▶ planificar actividades de intervención pedagógica en el marco de sus instituciones escolares, considerando las condiciones contextuales en las que se llevan a cabo.

Capacidades

Este seminario se vincula con el eje denominado “Acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación” y se espera contribuir a desarrollar las siguientes capacidades:

- ▶ orientar y evaluar la planificación de la enseñanza a fin de promover aprendizajes significativos en los estudiantes;
- ▶ promover el desarrollo de actividades diversificadas para trabajar con la heterogeneidad en las aulas y la reflexión en equipo sobre sus resultados;
- ▶ gestionar el asesoramiento técnico-pedagógico para la mejora de la enseñanza e identificar docentes que requieren de un acompañamiento más cercano;
- ▶ promover prácticas de evaluación que brinden información al estudiante sobre su proceso de aprendizaje, basado en criterios transparentes y públicos, que impliquen poner en práctica las principales capacidades.

Cronograma de Encuentros y contenidos

El siguiente cuadro introduce la distribución de temas y contenidos que abordará este seminario en función de los tipos de encuentros planificados:

Progresión temática	Secuencia de encuentros presenciales y grupos de práctica	Modalidad de trabajo y duración
Tema 1 Acompañar a los docentes en la enseñanza	Retroalimentación en el marco de la tarea pedagógica. Observación de clases.	Encuentro Presencial (1 día – 8 h)
	El sentido de la planificación.	Grupo de Práctica (4 h)
Tema 2 Estrategias de enseñanza para el trabajo con la diversidad	Nociones fundamentales de la educación para la diversidad. El aula heterogénea como núcleo básico del trabajo escolar. La planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes considerando la diversidad de los estudiantes.	Encuentro Presencial (1 día – 8 h)
Tema 3 Evaluación de los aprendizajes	Estrategias de evaluación: funciones, propósitos y objeto de evaluación. Evaluación formativa (evaluación para los aprendizajes). Evaluación sumativa (evaluación de los aprendizajes).	Encuentro presencial (1 día – 8 h)
	Diseño de instrumentos de evaluación formativa. Listas de cotejo, rúbricas, protocolos, portafolios.	Grupo de Práctica (4h)

Esquema de momentos y actividades de cada encuentro

EP 1 - 8 horas - Unidad 1

MOMENTO 1

🕒 60 MIN

Actividad 1

Las tareas del equipo directivo

Hojas A4 u oficio, papeles afiches, cinta adhesiva, marcadores

PÁG. 23

🕒 60 MIN

MOMENTO 2

🕒 30 MIN

Componente teórico 1

La observación de clases

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 24

🕒 30 MIN

MOMENTO 3

🕒 60 MIN

Actividad 2

Los instrumentos de observación

Fotocopias de instrumentos

PÁG. 25

🕒 60 MIN

MOMENTO 4

🕒 90 MIN

Actividad 3

Observación de una clase

Videos de clases reales

PÁG. 26

🕒 30 MIN

Actividad 4

Análisis de una clase

PÁG. 27

🕒 60 MIN

MOMENTO 5

 30 MIN

Componente teórico 2

La retroalimentación formativa

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 28

 30 MIN

MOMENTO 6

 90 MIN

Actividad 5

Retroalimentación al docente

PÁG. 29

 90 MIN

MOMENTO 7

 50 MIN

Actividad 6

La retroalimentación a la luz de los componentes teóricos ofrecidos

PÁG. 30

 50 MIN

MOMENTO 8

 30 MIN

Componente teórico 3

La planificación de la enseñanza

PÁG. 30

 30 MIN

MOMENTO 9

 40 MIN

Actividad de cierre

Afiches del inicio de la jornada

PÁG. 31

 40 MIN

GP 1 - 4 horas - Unidad 1

MOMENTO 1

 40 MIN

Actividad 1

Las funciones de la planificación
y el rol pedagógico del equipo directivo

PÁG. 33

 40 MIN

MOMENTO 2

 60 MIN

Actividad 2

Análisis de planificaciones

Planificaciones

PÁG. 34

 60 MIN

MOMENTO 3

 40 MIN

Actividad 3

Análisis de planificaciones reales
de las escuelas de los directivos

Planificaciones

PÁG. 36

 40 MIN

MOMENTO 4

 70 MIN

Actividad 4

Planificación de una jornada institucional

PÁG. 37

 70 MIN

MOMENTO 5

 30 MIN

Actividad de cierre

PÁG. 38

 30 MIN

EP 2 – 8 horas - Unidad 2

MOMENTO 1

 60 MIN

Actividad 1

Análisis de videos

PÁG. 43

 60 MIN

MOMENTO 2

 30 MIN

Componente teórico 1

Una enseñanza que considera la diversidad

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 44

 30 MIN

MOMENTO 3

 60 MIN

Actividad 2

Análisis de tatetí

Fotocopias del tatetí

PÁG. 45

 20 MIN

Actividad 3

Diseño de tatetí

Hojas y biromes para producción de tatetí

PÁG. 46

 40 MIN

MOMENTO 4

 90 MIN

Componente teórico 2

Consignas auténticas y significativas

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 46

 30 MIN

Actividad 4

Análisis de consignas

Fotocopias con ejemplos de consignas

PÁG. 47

 60 MIN

MOMENTO 5

 40 MIN

Actividad 5

Redacción de consignas auténticas

PÁG. 47

 40 MIN

MOMENTO 6

 90 MIN

Actividad 6

Reformulación de una planificación

Planificaciones de clases

PÁG. 48

 90 MIN

MOMENTO 7

 80 MIN

Actividad 7

Análisis de un caso

Hojas y lapiceras

PÁG. 49

 80 MIN

MOMENTO 8

 30 MIN

Actividad de cierre

PÁG. 51

 30 MIN

EP 3 8 horas- Unidad 3

MOMENTO 1

 90 MIN

Actividad 1

Funciones de la evaluación

Copias del caso

PÁG. 56

 90 MIN

MOMENTO 2

 40 MIN

Componente teórico 1

Evaluación “de” y “para” el aprendizaje

Apoyos visuales que se considere (presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 57

 40 MIN

MOMENTO 3

 70 MIN

Actividad 2

Juego torre de papel

Papeles de diario. Tijeras y cinta adhesiva
para cada grupo de 5 integrantes

PÁG. 58

 70 MIN

MOMENTO 4

 40 MIN

Componente teórico 2

Criterios y asistentes de la evaluación

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 59

 40 MIN

MOMENTO 5

 90 MIN

Actividad 3

Análisis de rúbricas

Fotocopias de rúbricas

PÁG. 60

 90 MIN

MOMENTO 6

 120 MIN

Actividad 4

Diseño de rúbricas

Apoyos visuales que se considere (presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 63

 120 MIN

MOMENTO 7

 30 MIN

Actividad de cierre

PÁG. 64

 30 MIN

GP 2 - 4 horas - Unidad 3

MOMENTO 1

 30 MIN

Actividad 1

Recuperación del recorrido

Pizarrón

PÁG. 66

 30 MIN

MOMENTO 2

 80 MIN

Actividad 2

Análisis de pruebas

Copias de pruebas

PÁG. 67

 80 MIN

MOMENTO 3

 50 MIN

Actividad 3

Retroalimentación con protocolos

Impresión de las preguntas para realizar

PÁG. 68

 50 MIN

MOMENTO 4

 20 MIN

Actividad 4

Enriquecimiento de una prueba

PÁG. 69

 20 MIN

MOMENTO 5

 30 MIN

Actividad 5

Escritura de sugerencias

PÁG. 70

 30 MIN

MOMENTO 6

 30 MIN

Actividad de cierre

Papeles afiches

PÁG. 70

 30 MIN

Descripción de los momentos y actividades de cada Encuentro Presencial o Grupo de Práctica

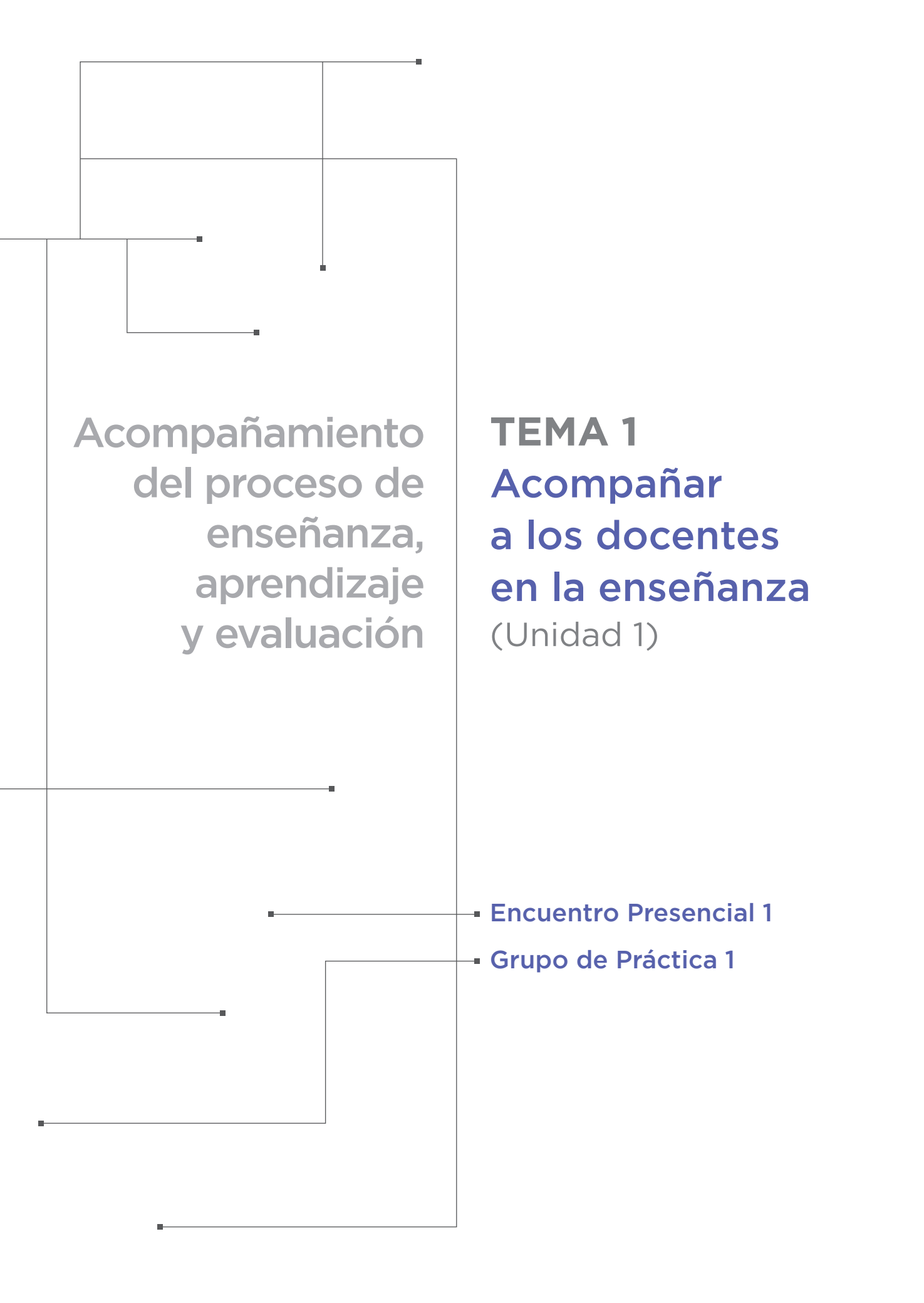


Orientaciones

A continuación incluimos algunas orientaciones generales que pueden ayudar a construir un clima de trabajo armonioso, colaborativo y abierto al aprendizaje durante los encuentros:

- ▶ de ser posible, intentar que los participantes se sienten en ronda o agrupados en mesas. La propuesta es aprender del y con el otro, pensar juntos, socializar saberes y construir comunidades donde el aprendizaje circule entre todos;
- ▶ diseñar un espacio físico que posibilite realizar diversos agrupamientos y desplazarse en el espacio para combinar diferentes metodologías que permitan equilibrar momentos expositivos con actividades de taller, trabajo individual y trabajo grupal, etcétera. Asimismo, en dicho espacio podrá realizar dinámicas grupales que posibiliten jugar, poner el cuerpo, vivenciar situaciones, y reflexionar a partir del juego;
- ▶ incluir en cada encuentro (al inicio, luego del almuerzo o durante el cierre) una dinámica grupal para crear un clima ameno, retomar el trabajo después del almuerzo o relajar la mente luego de una intensa actividad intelectual;
- ▶ incluir recursos musicales, ya sea para recibir a los equipos directivos, para acompañar las dinámicas de trabajo en grupos o para cerrar los encuentros;
- ▶ respetar los tiempos asignados a cada actividad. Los incluidos en la agenda, son tiempos sugeridos pero una vez que el formador los defina en función de su grupo real, es importante respetarlos y ayudar a los equipos directivos a cumplirlos (incluyendo los tiempos de inicio y cierre de las jornadas);
- ▶ si el tiempo no alcanza, es preferible quitar algún tema de la agenda y dar lugar a un cierre armonioso que genere ganas de volver a encontrarse;
- ▶ las propuestas que aquí se presentan pretenden facilitar la tarea. Pueden tomarlas como insumo, recrearlas y mejorarlas. La idea es que se apropien de las actividades y se sientan cómodos y seguro con cada una de ellas;
- ▶ traten de acompañar a los equipos directivos desde un lugar de escucha atenta, de generar espacios de confianza donde todos se animen a compartir sus logros y sus preguntas. Sin duda, ese es el sentido de nuestra tarea como formadores: caminar al lado de ellos y brindar herramientas que les permitan construir mejores escuelas para todos, donde el aprendizaje sea el eje de la tarea y el alumno el centro de cada una de las acciones que realizamos.

¡Esperamos que puedan disfrutar de cada uno de los encuentros como instancias plenas de aprendizajes compartidos!



Acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación

TEMA 1

Acompañar a los docentes en la enseñanza (Unidad 1)

- Encuentro Presencial 1
- Grupo de Práctica 1

TEMA 1

Acompañar a los docentes en la enseñanza

(Unidad 1)

Encuentro Presencial 1

Agenda

MOMENTO 1

 60 MIN

Actividad 1

Las tareas del equipo directivo

Hojas A4 u oficio, papeles afiches, cinta adhesiva, marcadores

PÁG. 23

 60 MIN

MOMENTO 2

 30 MIN

Componente teórico 1

La observación de clases

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 24

 30 MIN

MOMENTO 3

 60 MIN

Actividad 2

Los instrumentos de observación

Fotocopias de instrumentos

PÁG. 25

 60 MIN

MOMENTO 4

 90 MIN

Actividad 3

Observación de una clase

Videos de clases reales

PÁG. 26

 30 MIN

Actividad 4

Análisis de la clase

PÁG. 27

 60 MIN

MOMENTO 5

 30 MIN

Componente teórico 2

La retroalimentación formativa

Apoyos visuales que se considere (presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 28

 30 MIN

MOMENTO 6

 90 MIN

Actividad 5

Retroalimentación al docente

PÁG. 29

 90 MIN

MOMENTO 7

 50 MIN

Actividad 6

La retroalimentación a la luz de los componentes teóricos ofrecidos

PÁG. 30

 50 MIN

MOMENTO 8 30 MIN**Componente teórico 3****La planificación de la enseñanza**

PÁG. 30

 30 MIN**MOMENTO 9** 40 MIN**Actividad de cierre**

Afiches del inicio de la jornada

PÁG. 31

 40 MIN**Desarrollo**

En este encuentro se espera que los directivos profundicen la mirada sobre las fases preactivas, interactivas y posactivas de la tarea docente, con especial hincapié en la retroalimentación formativa.

MOMENTO 1**Actividad 1****Las tareas del equipo directivo**

PEQUEÑOS GRUPOS

Diseñar un afiche que registre “solo en imágenes” las acciones que realizan los directivos en las escuelas usualmente, explicando que se utilizará para dar a conocer la función del rol directivo a aquellos docentes que aspiren a concursar el cargo. Aclarar que podrán incluirse solo algunas palabras “sueltas” y que no es necesario dibujar sino que pueden utilizar imágenes de las revistas que les brinden a cada subgrupo; en caso de no contar con la imagen deseada puede escribirse por ejemplo: “va imagen de libro” ya que eso sirve para delimitar el espacio reservado en el diseño del afiche.

Una vez realizados, solicitar que los ubiquen en las paredes del lugar de reunión, y realizar una puesta en común para que compartan lo que decidieron incluir en el diseño del afiche.

Para esta propuesta deben tener disponibles hojas A4 o cartulina, revistas con imágenes, tijeras y cinta adhesiva para pegar los afiches en las paredes.



Orientaciones

El propósito de esta actividad será relevar las ideas previas acerca de las tareas importantes del rol directivo y además de constituir la actividad de apertura será la actividad que se retome para cerrar la jornada. Del listado de tareas que surja, será importante considerar la observación de clases como una de las funciones pedagógicas destacadas para el rol y sobre ella introducir las actividades restantes del día.

MOMENTO 2



Componente teórico 1 La observación de clases

Para el desarrollo de este momento se sugiere utilizar como referencia el documento *La observación: Educar la mirada para captar la complejidad* de Rebeca Anijovich y Graciela Cappeletti, el cual encontrarán al finalizar esta guía.



Orientaciones

El texto presentado aborda dos aspectos centrales para la formación de equipos directivos: por un lado, una conceptualización del concepto de observación, que incluye algunas dimensiones instrumentales; y por otro lado, cómo el dispositivo observación contribuye a la formación de profesionales reflexivos. Será importante destacar ambos aspectos al momento de introducir este componente teórico.

MOMENTO 3



Actividad 2 Los instrumentos de observación

PEQUEÑOS GRUPOS

Entregar a cada subgrupo los instrumentos de observación que componen el Anexo 1: “Registro categorial 1” y “Registro categorial 2”. Analizar ventajas y limitaciones para aplicar cada uno de ellos y registrar las principales ideas en una pizarra o similar.



Orientaciones

Una definición de De Ketele (1984), pionero en el campo de la observación de clases, expresa que la observación es un proceso que requiere atención voluntaria y selectiva en función del objetivo que se quiere lograr. Se trata, entonces, de un proceso que requiere de algún instrumento cuya función es la de recoger información sobre el objeto o situación que se desea considerar.

La elección del tipo de instrumento que se utilizará dependerá de los propósitos, de la observación y del marco teórico que la sostiene.

Podemos identificar tipos de instrumentos según se centren en el desarrollo de las acciones o en la presencia o ausencia de atributos. Hacer foco en las acciones o en los atributos da lugar a dos tipos de registros muy diversos entre sí: los registros narrativos y los categoriales.

Los registros categoriales se basan en categorías predeterminadas para registrar los hechos, a medida que se producen. Solo se registra lo que está en la lista. Se toma como unidad el tiempo, por ejemplo, una hora de clase o una tarea. El observador cuenta con grillas, listas y escalas en las que puede anotar no solo la presencia o ausencia de un determinado comportamiento, sino la intensidad y frecuencia con que se produce.

En el texto *La observación: Educar la mirada para captar la complejidad* de Rebecca Anijovich y Graciela Cappelletti podrán profundizar sobre los registros categoriales y los registros narrativos.

ENTRE TODOS

Realizar la puesta en común utilizando el registro de ideas llevado a cabo.



Orientaciones

La intención es que se analicen ventajas y limitaciones de los instrumentos, de modo que puedan tomar decisiones fundamentadas a la hora de decidir utilizar determinados modelos de registros. No es la intención ser restrictivo o presentar una visión única en relación con los tipos de registro; sino problematizar y contribuir a la reflexión profunda considerando los aportes de los equipos directivos.

Es importante recuperar en esta puesta en común que los instrumentos más abiertos permiten captar situaciones no previstas, no identificadas previamente. Mientras que los instrumentos más cerrados registran de manera más recortada lo que se observa.

MOMENTO 4



Actividad 3 Observación de una clase

INDIVIDUAL

Utilizando los registros categoriales analizados en la actividad anterior observar el video de una clase y registrar los aspectos que consideren relevantes.

Se proponen dos videos de clases reales de diferentes niveles de enseñanza.

Nivel Primario de enseñanza: Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización

<https://www.youtube.com/watch?v=YQNL4tSQ024>

Descripción del video

Escenas de una secuencia didáctica de alfabetización en donde la docente lee un cuento a sus alumnos (10:01 minutos).

Nivel Secundario de enseñanza: Programa de fortalecimiento de la Enseñanza. Secuencia Didáctica en Ciencias Naturales.

<https://www.youtube.com/watch?v=vEbt9S3qsbo&feature=youtu.be>

Descripción del video

Escenas de una secuencia didáctica en Ciencias Naturales donde la docente junto a los estudiantes realizan una recapitulación de lo abordado a lo largo de la secuencia (7:43 minutos).

Se sugieren estos videos dado que han sido elaborados por equipos de especialistas de nuestro país. Sin embargo, queda a definición del formador si decide incluir otro material audiovisual u otras filmaciones de dictado de clases. Si ese es el caso, se deberá tener en cuenta que el video permita analizar lo que sucede en la clase; tenga un contexto cercano al de la realidad del grupo a cargo; posea un valor educativo y dispere nuevas reflexiones para aportar al rol directivo.

También puede incluirse el uso de otros instrumentos de observación.



Actividad 4

Análisis de una clase

PEQUEÑOS GRUPOS

Formar subgrupos de cuatro integrantes para que lleven a cabo el intercambio y puesta en común de lo que hayan registrado individualmente sobre la clase analizada.

Estas son algunas preguntas que pueden brindarse a los subgrupos para orientar la comparación de sus análisis.



- ¿En qué se centró cada uno de los registros?
- ¿En lo que hizo el profesor?
- ¿En lo que hicieron los alumnos?
- ¿En el intercambio entre alumnos?
- ¿En el contenido de la clase?
- ¿En un momento o episodio de la clase?
- ¿En algún otro aspecto o eje organizador?

Realizar una puesta en común con el grupo total para que todos los subgrupos puedan intercambiar sus conclusiones.

MOMENTO 5



Componente teórico 2 La retroalimentación formativa

1. Leer el texto “¿Qué entendemos por retroalimentación?” del documento *Evaluar para Aprender* de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, el cual encontrarán al finalizar esta guía.
2. Reflexionar en torno a los aportes de la retroalimentación formativa para la mejora de la enseñanza.
3. Definir de qué modo presentar estos aportes teóricos a los equipos directivos.



Orientaciones

El texto presentado aborda la conceptualización acerca de la retroalimentación y, si bien está centrado en la relación docente-alumno, se puede utilizar para tratar la relación entre los directivos y los docentes.

Se consideran valiosos los aportes de expertos para caracterizar a la retroalimentación como formativa:

- ▶ en la medida que la misma modifica los procesos de pensamiento y los comportamientos de quienes lo reciben (Black y Wiliam, 2009; Shute, 2008; Macfarlane, 2006; Ecclestone, 2005; Perrenoud, 1998);
- ▶ cuando la información que se ofrece contribuye a reducir la discrepancia entre el estado inicial y las expectativas de logro y/o estándares, al mismo tiempo que colabora en ese recorrido (Sadler, 2009; Ramaprasad's, 1983; Hattie y Timperley, 2007). Se trata de un proceso que articula las evidencias de aprendizaje y los criterios con los objetivos, estándares, expectativas de logro;
- ▶ cuando se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes (Shute, 2008), ya que siempre impacta sobre la autoestima de los estudiantes (Quinton & Smallbone, 2010);
- ▶ cuando se involucra activamente a los estudiantes en el proceso, focalizando en el desarrollo de habilidades metacognitivas, en la auto regulación. El estudiante no es un receptor pasivo sino un “jugador” activo en su aprendizaje;
- ▶ cuando se utiliza una variedad de evidencias para dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes;
- ▶ cuando es específico y contiene informaciones que el estudiante puede poner en juego en su aprendizaje presente y futuro.

MOMENTO 6



Actividad 5 Retroalimentación al docente

PEQUEÑOS GRUPOS

Proponer a cada subgrupo que a partir del Protocolo SER ofrezcan retroalimentación a los docentes de la clase analizada en la actividad 4 y consideren lo registrado en el instrumento de observación.



Orientaciones

La intención es pasar del análisis crítico a la acción. El formador planteará leer el protocolo o simular la situación de retroalimentación. En cada una de estas propuestas es importante que pueda realizarse alguna pregunta al grupo, con el fin de promover su reflexión en torno al tema, considerando los aportes teóricos presentados.

Por ejemplo:

¿Encierra la retroalimentación una crítica?

¿La retroalimentación es sobre el pasado o mira al futuro?

¿La retroalimentación está centrada en la persona o en la tarea?

El Protocolo SER pretende recuperar las fortalezas de una experiencia, proponer nuevas acciones y suspender aquellas debilidades que no favorecen el aprendizaje. Sus siglas simbolizan lo siguiente:

Seguir haciendo...

Empezar a hacer...

Reformular....

De ese modo permite reconocer fortalezas, establecer sugerencias concretas para la acción y considerar los aspectos que deben reformularse.

MOMENTO 7

Actividad 6

La retroalimentación a la luz de los componentes teóricos ofrecidos



PEQUEÑOS GRUPOS

Proponer que los equipos directivos formulen enunciados sobre la retroalimentación a la luz de los componentes teóricos expuestos y de la actividad anterior compartida. Cada grupo puede comunicar tres enunciados con sus correspondientes ejemplos.

MOMENTO 8



Componente teórico 3

La planificación de la enseñanza

Elaborar una presentación acerca de la planificación de la enseñanza que sistematice los conceptos principales. Lo podrán hacer a partir de bibliografía a la que tengan acceso o bien a partir de los textos que se sugieren a continuación.

- ▶ Gothelf, E. (2003). *Planifico, luego improviso. La planificación de actividades educativas como herramientas de trabajo*. Recuperado de http://www.academia.edu/26614905/PLANIFICO_LUEGO_IMPROVISO_La_planificaci%C3%B3n_de_actividades_educativas_como_herramienta_de_trabajo_PLANIFICO_LUEGO_IMPROVISO_LA_PLANIFICACI%C3%93N_DE_ACTIVIDADES_EDUCATIVAS_COMO_HERRAMIENTA_DE_TRABAJO (última visita 18 de mayo de 2018).
- ▶ Tomlinson, C. & Mc Tighe, J. (2007). *¿Qué es lo que realmente importa de la planificación?* En Integrando. Comprensión por diseño + enseñanza basada en la diferenciación. Buenos Aires: Paidós, pp. 61 – 84.
- ▶ Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (1998). *La planificación de la enseñanza. El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35GVIRTZ-Silvina-PALAMIDESSI-Mariano-Segunda-parte-Cap-6-La-planificacion.pdf> (última visita 18 de mayo de 2018).



Orientaciones

La importancia de realizar una presentación sobre el tema -ya sea utilizando Power Point u otro programa- brinda la oportunidad a los equipos directivos de retomarla luego en una reunión de trabajo con sus propios equipos docentes. Al realizar la misma, será importante dejar una diapositiva abierta que permita registrar todas las sugerencias y nuevos aspectos o preguntas que los equipos directivos planteen durante el desarrollo de la jornada.

Resultará conveniente comentarles esta posibilidad, enviárselas por correo electrónico para que puedan descargarla y alentarlos a que la tomen como punto de partida para modificar o profundizar lo que crean necesario sobre el desarrollo del tema Planificación.

Por otra parte, se sugiere comentarles que llevar a cabo una presentación similar en sus escuelas como la que ustedes están realizando con ellos, constituirá una puerta de entrada concreta para la actividad de establecer acuerdos, criterios y análisis sobre el proceso de planificación.

Otro aspecto a comentar y potenciar es instar a que contemplen la posibilidad de adaptar y llevar a cabo con sus equipos aquellas actividades que vivencien durante el seminario.

MOMENTO 9



Actividad de cierre

PEQUEÑOS GRUPOS

Retomar los afiches pegados en la pared durante la primera actividad de la jornada y solicitar a los subgrupos que los realizaron que modifiquen, profundicen, agreguen y justifiquen por lo menos un aspecto de las funciones pedagógicas del equipo directivo, de acuerdo con lo trabajado durante el día. De este modo, se intenta revisar las ideas previas a la luz de los aportes de esta jornada de formación.

Grupo de Práctica 1

Agenda

MOMENTO 1

 40 MIN

Actividad 1

Las funciones de la planificación
y el rol pedagógico del equipo directivo

PÁG. 33

 40 MIN

MOMENTO 2

 60 MIN

Actividad 2

Análisis de planificaciones

Planificaciones

PÁG. 34

 60 MIN

MOMENTO 3

 40 MIN

Actividad 3

Análisis de planificaciones reales
de las escuelas de los directivos

Planificaciones

PÁG. 36

 40 MIN

MOMENTO 4

 70 MIN

Actividad 4

Planificación de una jornada institucional

PÁG. 37

 70 MIN

MOMENTO 5

 30 MIN

Actividad de cierre

PÁG. 38

 30 MIN

Desarrollo

En este espacio se propone desarrollar un taller, con el fin de generar vínculos entre los distintos equipos y constituir grupos de trabajo que avancen en la reflexión pedagógica y se animen a intercambiar visitas entre instituciones.

Para iniciarlo, se presenta una actividad disparadora que buscará recuperar las ideas que se vinculan con las funciones de la planificación y con el acompañamiento pedagógico que los equipos directivos realizan.

Socializar lo que cada directivo ha vivenciado, y lo que a la vez transita a lo largo del desempeño del rol, puede ayudarlo a sentirse acompañado en este proceso formativo.

MOMENTO 1

Actividad 1

Las funciones de la planificación y el rol pedagógico del equipo directivo



PEQUEÑOS GRUPOS

1. Presentar a los equipos directivos las siguientes opiniones de docentes respecto de la planificación.
 - ▶ “Yo planificaba cuando recién empecé a ejercer la docencia”.
 - ▶ “La planificación es una formalidad para entregar al director”.
 - ▶ “No necesito planificar, lo tengo todo en mi cabeza”.
 - ▶ “Yo siempre planifico, me sirve para poder improvisar si surge algo no previsto”.
 - ▶ “Para la planificación tomo las producciones de las editoriales o hasta de alguna revista y la armo a partir de eso”.
 - ▶ “¡Me encanta hacer todo el tiempo algo nuevo! No me sirve...”.
2. Disponer subgrupos de trabajo y solicitar que cada uno seleccione aquellas que les resulten más significativas y justifiquen por qué lo son.

3. Pedir que escojan una de las opiniones que seleccionaron para imaginar de qué modo acompañarían al docente en su proceso de planificación, precisando los argumentos y las sugerencias.

Puesta en común

Con el grupo total realizar el intercambio de las principales argumentaciones e ideas que hayan resultado para el acompañamiento pedagógico, observando si hay alguna común a los subgrupos y a qué podría deberse.



Orientaciones

La intención es recuperar las ideas que se vinculan con las funciones de la planificación y con el acompañamiento pedagógico que los equipos directivos pueden realizar.

Es importante registrar los argumentos propuestos por cada grupo ya que se volverá a ellos en la actividad de cierre de este encuentro. Se puede alentar a que los mismos subgrupos agreguen otros enunciados que circulan en sus propias instituciones.

MOMENTO 2



Actividad 2 Análisis de planificaciones

PEQUEÑOS GRUPOS

Proponer el análisis de planificaciones didácticas diseñadas por docentes utilizando la siguiente grilla¹.

Para el desarrollo de esta actividad se propone trabajar con planificaciones reales, contando con la autorización formal (de los docentes que las diseñaron) para poder utilizarlas.

¹ Campopiano, R. (coord.) y Emetz, C. (2017). Adaptado de Ficha de registro de revisión de planificaciones. En Clase N° 4. Claves y herramientas de análisis para el proceso de planificación didáctica. Curso: La gestión pedagógica del equipo directivo: estrategias para acompañar las prácticas de enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

¿Cuáles han sido los principales criterios que consideró para la revisión de la planificación?	
¿Cuáles serán los aprendizajes centrales al finalizar la unidad didáctica o proyecto?	
¿Qué cuestiones consideran relevantes necesarias para retomar con el docente que elaboró esta planificación (oportunidades, observaciones, ideas)?	
¿Qué aspectos podrían retomar a nivel general desde la escuela como orientaciones para todo el equipo docente (oportunidades, observaciones, ideas)?	

En el Anexo 2 encontrarán disponibles planificaciones para Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario de modo que puedan seleccionar las que correspondan a su grupo de trabajo:

Nivel Inicial

- ▶ Proyecto “La Expresión Corporal en la Sala de 2 años”
- ▶ Planificación Anual Sección Multiedades

Nivel Primario

- ▶ Planificación Anual Prácticas del Lenguaje 4º grado
- ▶ Secuencia Didáctica Prácticas del Lenguaje 4º grado

Nivel Secundario

- ▶ Planificación Anual Filosofía 6to año
- ▶ Planificación Anual de Historia 5to año.

Entregar dos planificaciones a cada nivel de enseñanza y agrupar a los participantes en cantidad par (de cuatro a 6 integrantes).

Puesta en común

Para esta puesta en común se sugiere juntar de a dos grupos para que compartan entre ellos el análisis realizado. No es necesario que ambos grupos hayan analizado la misma planificación.

MOMENTO 3

Actividad 3

Análisis de planificaciones reales de las escuelas de los directivos



PAREJAS

Esta actividad se realiza sobre planificaciones de las escuelas de los equipos directivos (que se les había pedido que trajeran a este encuentro). Solicitar que las analicen en parejas proponiendo mejoras que se basen en sugerencias concretas y no en simples opiniones.

Puesta en común

En el grupo grande, recuperar cuestiones recurrentes encontradas en las planificaciones analizadas y registrar en el pizarrón aquellas buenas sugerencias de mejora.



Orientaciones

Será importante que como principales conclusiones de la actividad surjan las siguientes comprensiones:

- ▶ La planificación como una hipótesis de trabajo.
- ▶ La planificación es flexible.
- ▶ No existen planificaciones “a prueba” de cualquier tipo de grupos y situaciones.
- ▶ La planificación es siempre contextualizada.
- ▶ Existen distintos modos de documentar la planificación. No es necesario un formato único. Por eso resultará interesante registrar todos los elementos que hayan encontrado en los distintos modelos de planificación.
- ▶ Consideraciones mínimas para su formato de presentación.

MOMENTO 4



Actividad 4 Planificación de una jornada institucional

PEQUEÑOS GRUPOS

Proponer la siguiente actividad hipotética de trabajo.

Imaginen que se los convoca a ustedes y se les solicita que planifiquen una jornada institucional de 3 horas de duración sobre la temática “planificación”. Para ello deberán:

- ▶ Definir los propósitos, los contenidos/capacidades y las actividades que realizarán sus docentes durante la jornada.
- ▶ Escribir la carta que enviarían a las familias explicando la importancia del tema de capacitación.

Puesta en común

En función del tiempo pedir a cada subgrupo que lea su carta o bien que la misma rote al grupo de la derecha, de modo que a todos les llegue una diferente. Instar a que se compartan las sensaciones sobre el escrito y si la carta recibida contempla alguna idea que el grupo no consideró.

MOMENTO 5



Actividad de cierre

PEQUEÑOS GRUPOS

Proponer que se conformen los mismos grupos de la actividad de inicio de la jornada. Pedir que revisen el trabajo realizado de esa actividad, evaluando las sugerencias brindadas al docente para acompañarlo en la planificación. Propiciar que refieran nuevas argumentaciones o modos de acompañar dicho proceso.

Puesta en común

Moderar el intercambio sobre las nuevas ideas o argumentos, registrar dicho intercambio en el pizarrón.

Actividad virtual sugerida

Publicar el siguiente *Foro de discusión*

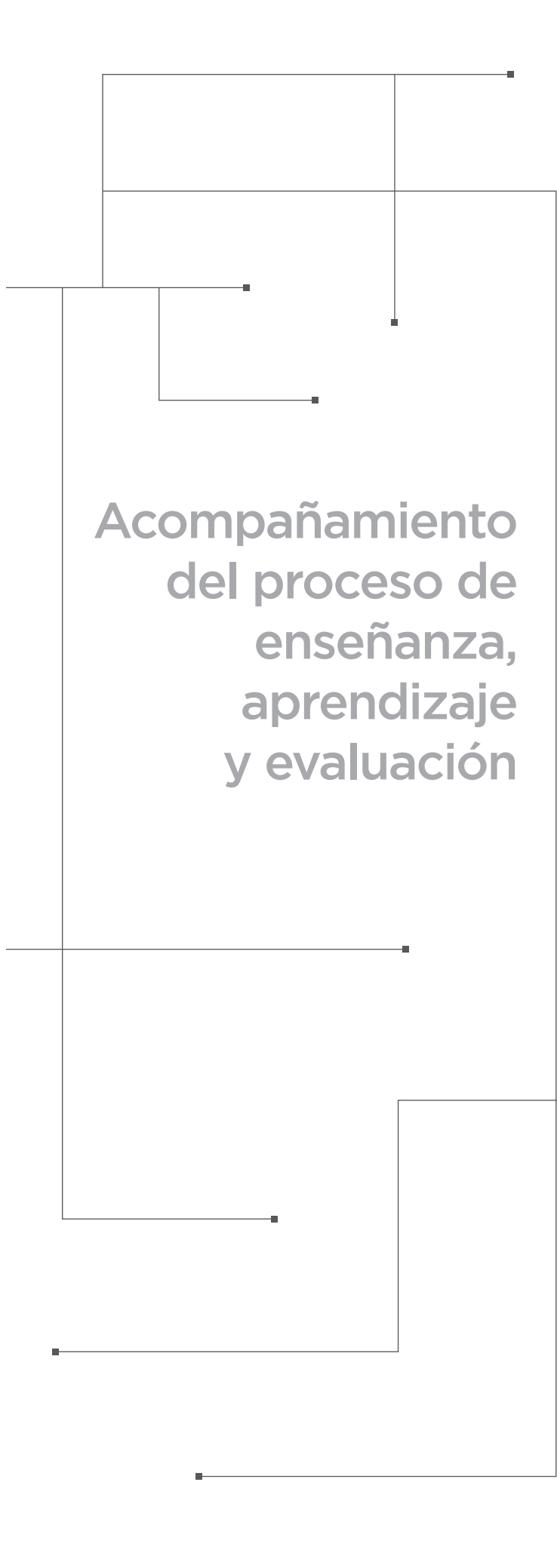
A partir de lo abordado en el encuentro presencial, les proponemos analizar las planificaciones de los docentes, utilizando la guía que se comparte a continuación. Por supuesto, esta puede ser modificada, tanto ampliando como reduciendo opciones, de modo que cada equipo directivo y docente se apropie del material.

Los invitamos a utilizar esta guía para la reflexión individual o el análisis conjunto, y esperamos sus registros en el foro de discusión.



Guía para analizar actividades

- ▶ Claridad de las consignas. Redacción, cantidad de información (¿está claro lo que se solicita a los estudiantes?).
- ▶ Autenticidad: el sentido de la propuesta, ¿contempla algo de lo situacional, del contexto, de la vida real?
- ▶ ¿Ofrece posibilidades para que el estudiante elija (pueden ser recursos diferentes para analizar, o productos diferentes para realizar, por ejemplo)?
- ▶ ¿Propone el uso de diferentes espacios físicos?
- ▶ ¿Contempla contenidos o saberes que atiendan los intereses de los estudiantes?
- ▶ ¿Se propone variedad en los tipos de agrupamiento de los estudiantes?
- ▶ ¿Incluyen consignas referidas a la autoevaluación o reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje?



Acompañamiento
del proceso de
enseñanza,
aprendizaje
y evaluación

TEMA 2

Estrategias de enseñanza para el trabajo con la diversidad

(Unidad 2)

Encuentro Presencial 2

TEMA 2

Estrategias de enseñanza para el trabajo con la diversidad

(Unidad 2)

Encuentro Presencial 2

Agenda

MOMENTO 1

 60 MIN

Actividad 1
Análisis de videos
PÁG. 43

 60 MIN

MOMENTO 2

 30 MIN

Componente teórico 1
Una enseñanza que considera la diversidad
Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)
PÁG. 44

 30 MIN

MOMENTO 3

 60 MIN

Actividad 2

Análisis de tatetí

Fotocopias del tatetí

PÁG. 45

 20 MIN

Actividad 3

Diseño de tatetí

Hojas y biromes para producción de tatetí

PÁG. 46

 40 MIN

MOMENTO 4

 90 MIN

Componente teórico 2

Consignas auténticas y significativas

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 46

 30 MIN

Actividad 4

Análisis de consignas

Fotocopias con ejemplos de consignas

PÁG. 47

 60 MIN

MOMENTO 5

 40 MIN

Actividad 5

Redacción de consignas auténticas

PÁG. 47

 40 MIN

MOMENTO 6

 90 MIN

Actividad 6

Reformulación de una planificación

Planificaciones de clases

PÁG. 48

 90 MIN

MOMENTO 7 80 MIN**Actividad 7****Análisis de un caso**

Hojas y lapiceras

PÁG. 49

 80 MIN**MOMENTO 8** 30 MIN**Actividad de cierre**

PÁG. 51

 30 MIN**Desarrollo**

Luego del trabajo abordado sobre la planificación, la observación de clases y la retroalimentación, se focalizará en la enseñanza, desde la perspectiva de un aula que aloja a todos y todas las estudiantes.

“Atender a la diversidad supone tomar decisiones políticas y pedagógicas, implica debatir y lograr consensos acerca de qué es lo común que todos los estudiantes tienen que aprender y utilizar estrategias diferentes para que todos logren un dominio básico. Una pedagogía de la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar” (Gimeno Sacristán, 2006).

MOMENTO 1



Actividad 1 Análisis de videos

PEQUEÑOS GRUPOS

1. Proponer la observación de los siguientes videos que aluden a cambios esperados en la enseñanza y el valor de la diversidad.

La inclusión en la escuela, Ángel Pérez Gómez:

<https://www.youtube.com/watch?v=VXoUUtsNQqs>

Descripción del video

Ángel Pérez Gómez, experto en educación formal, analiza el papel de la inclusión en la escuela pública, los modelos de aprendizaje actuales y hacia dónde debe dirigirse la educación del siglo XXI. Duración del video: 5:48 minutos.

Para cada persona, un tipo de educación, por Howard Gardner:

<https://www.youtube.com/watch?v=tLHrC1ISPXE&t=9s>

Descripción del video

Howard Gardner, psicólogo norteamericano, habla sobre su Teoría de las Inteligencias Múltiples y cómo se ha aplicado en el mundo. Duración del video: 3:42

Ambos pedagogos son conocidos y frecuentados en el ámbito argentino y latinoamericano. Resultará conveniente que previo a su proyección se realice una breve introducción sobre los autores.

2. Brindar las siguientes consignas para que los equipos directivos analicen el contenido de lo proyectado en ambos recursos:



1. Dialogar en parejas o tríos compartiendo las ideas que presenta cada autor en el video.
2. Vincular las ideas que compartieron con la realidad presente en sus escuelas, compartiéndolas con sus compañeros de grupo, considerando semejanzas y diferencias en los contextos.
3. Formular alguna pregunta que les surja a partir de la observación de los videos. Es necesario que registren por escrito la pregunta para poder compartirla.

Puesta en común

Realizar y moderar un plenario donde se solicite identificar los conceptos comunes de los videos y referir las conclusiones alcanzadas.



Orientaciones

En la intervención que se lleve a cabo durante la moderación del plenario se sugiere retomar el intercambio sobre los siguientes aspectos su nivel de relevancia sobre el tema:

- ▶ Pluralización e individualización de las actividades que se lleven a cabo en el aula; ventajas y desventajas y la posibilidad de contemplar ambas instancias al proponer actividades.
- ▶ Escuela de talle único, que busca homogeneizar versus una escuela que contempla lo diverso y comprende las diferencias como punto de partida valioso.
- ▶ La confusión entre el concepto de ofrecer opciones de trabajo a los estudiantes, la personalización como posibilidad de acceso a la consigna versus enseñanza personalizada (una actividad para cada alumno).

Por supuesto, tratándose de un plenario podrán surgir otras ideas destacadas que también serán consideradas. Se recomienda recuperar y registrar los conceptos emergentes en relación a la posibilidad de inclusión que brindan y analizando la tensión homogeneización vs diversidad.

Resultaría importante que al presentar el componente teórico del momento siguiente se retomen los ejemplos, indagaciones o conceptos que hayan surgido del plenario.

MOMENTO 2



Componente teórico 1

Una enseñanza que considera la diversidad

Para el desarrollo de este momento se contempla la lectura del texto denominado *Claves para promover el aprendizaje significativo* de Graciela Cappelletti y Rebeca Anijovich, el cual encontrarán al finalizar este documento.



Orientaciones

Esta presentación no es exhaustiva, sino que plantea las ideas centrales para transmitir, considerando la intervención que los equipos directivos realizan con los docentes. Es posible complementar esta presentación con los capítulos 1 y 2 del libro Anijovich, R. (2016). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires: Paidós.

MOMENTO 3



Actividad 2 Análisis de tatetí

PEQUEÑOS GRUPOS

Entregar el tatetí que corresponda al nivel de enseñanza del grupo (ambos disponibles en el Anexo 3), solicitar que lo lean y que respondan las siguientes preguntas orientadoras.

- ▶ **Pregunta 1.** ¿Por qué creen que todas las opciones pasan por el número 5?
- ▶ **Pregunta 2.** ¿Los estudiantes, al elegir opciones diferentes, aprenden lo mismo?

Moderar un intercambio en el grupo total para que compartan las distintas respuestas.



Orientaciones

La intención de esta actividad es que los equipos directivos puedan visualizar esta modalidad de planificación de la tarea, en relación con las características de atención a la diversidad que fue presentada antes.

De ese modo, lo central en las distintas respuestas que aparezcan sobre ambas preguntas reside en lo siguiente:

Pregunta 1: en lo no negociable, lo que todos los estudiantes tienen que aprender, lo que responde a los contenidos comunes a cualquier estudiante de una escuela argentina y que es necesario garantizar.

Pregunta 2: aprenden lo común todos los estudiantes y otros podrían alcanzar un mayor grado de profundidad.

Podría comentarse otro ejemplo de uso del tatetí.

Cada estudiante deberá resolver tres cuadrados considerando lo siguiente:

1. Resolver el cuadrado 5.
2. Elegir uno de los cuadrados restantes de acuerdo con su interés.
3. El docente podría proponer un cuadrado a cada estudiante, de acuerdo con lo que tiene que mejorar.



Actividad 3 Diseño de tatetí

PEQUEÑOS GRUPOS

1. Solicitar a los grupos de trabajo ya conformados en la actividad anterior que diseñen un tatetí de 3 cuadrados para ser utilizado en una reunión con sus docentes, en una capacitación o en alguna otra instancia que represente un desafío docente.
2. Moderar el intercambio de los ejemplos construidos y guardarlos para publicarlos en la plataforma virtual.

MOMENTO 4



Componente teórico 2 Consignas auténticas y significativas

Para el desarrollo de este momento se sugiere utilizar como referencia el documento *Claves para promover el aprendizaje significativo* de Graciela Cappelletti y Rebeca Anijovich, el cual encontrarán al finalizar esta guía. Como también facilitar una copia de las características de las consignas, disponible en el Anexo 4, para cada subgrupo.



Actividad 4

Análisis de consignas

PEQUEÑOS GRUPOS

Entregar a cada subgrupo, según corresponda, una de las propuestas de análisis dada a los estudiantes por sus docentes que se encuentran disponibles en el Anexo 5. Los nombres de las mismas son los siguientes: “Don Quijote de la Mancha” y “El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde”.

Solicitar que la lean detenidamente, que analicen las consignas en función de su autenticidad y grado de significatividad y que propongan sugerencias para su mejora.

Puesta en común

Proponer compartir algunas características de las consignas auténticas y significativas encontradas en el ejemplo de trabajo analizado y algunas de las mejoras propuestas por cada grupo.

MOMENTO 5



Actividad 5

Redacción de consignas auténticas

PEQUEÑOS GRUPOS

Plantear a los pequeños grupos que redacten una consigna auténtica y significativa, sobre una temática que elijan para llevar a cabo una capacitación docente.

Liderar el intercambio de las consignas formuladas en cada grupo para que reciban una valoración de algún aspecto positivo y alguna sugerencia de mejora.

MOMENTO 6



Actividad 6 Reformulación de una planificación

PEQUEÑOS GRUPOS

Exponer los siguientes criterios de análisis y luego solicitar que, en pequeños grupos, analicen una planificación y formulen sugerencias de mejora para que se contemple el trabajo con la diversidad.

- ▶ Claridad de las consignas. Redacción, cantidad de información, lenguajes de pensamiento, (¿Está claro lo que solicita como habilidad de pensamiento?).
- ▶ Autenticidad: analizar el sentido de la propuesta, si contempla algo de lo situacional, si contempla el contexto y el grado de relación que guarda con la vida real
- ▶ Se ofrecen opciones para que el estudiante elija.
- ▶ Se ofrece consignas obligatorias y optativas.
- ▶ Autonomía: grado de libertad del estudiante.
- ▶ Permite diversidad de productos.
- ▶ Propone el uso de diferentes espacios físicos.
- ▶ Considera distintos tipos de inteligencia.
- ▶ Las propuestas están equilibradas en términos de tiempos, grado de complejidad.
- ▶ Los criterios de evaluación son explícitos y compartidos con los estudiantes.
- ▶ Se propone variedad de tipos de agrupamiento.
- ▶ Se incluyen propuestas referidas a la autoevaluación o reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
- ▶ Otros.

Pueden utilizar las planificaciones del Anexo 2 o bien las que ellos mismos trajeron en el encuentro presencial anterior.

Puesta en común

Ofrecer que cada grupo comparta un cambio que haya propuesto en la planificación analizada.



Orientaciones

Si utilizan una planificación diferente de las propuestas en el encuentro presencial anterior, se sugiere llevar una planificación de corte tradicional, pero situada en el contexto de las escuelas participantes, invisibilizando nombres o cualquier identificación

El objetivo será que los equipos directivos al analizar la planificación, tomando como herramienta la lista anterior de criterios, puedan referir sugerencias y ajustes en relación a los recursos utilizados o que pudieran utilizarse; a las actividades y producciones que se piden a los estudiantes; al modo de agrupar a los alumnos y al tipo de consignas que se trabajen. Es en este sentido hacia donde se sugiere la moderación del intercambio que surja. El objetivo es que se contemple la existencia de recorridos posibles para abordar la diversidad en el aula y no caminos homogéneos.

MOMENTO 7



Actividad 7 Análisis de un caso

PEQUEÑOS GRUPOS

En el Anexo 6 se encuentran disponibles dos casos sobre los planteos o reflexiones docentes que acontecen al momento de planificar actividades para el grupo a cargo. Ambos casos no varían sustancialmente sino que han sido ajustados, más que nada los términos, para que se correspondan con el Nivel Primario o Secundario de enseñanza.

El objetivo será que todos analicen los planteos de Julia si se trata de Nivel Primario y de Norma si se trata de Nivel Secundario y que solo elijan a uno de los docentes restantes que se menciona en cada caso (Rocío, Jorge, Raúl o Estela, Juan, Patricia).

Para ello se puede plantear la resolución de las siguientes consignas:

1. Que escriban dos argumentos que utilizarían para conversar con Julia/Norma y con el otro docente elegido para mostrar el valor del trabajo con la diversidad.
2. Que sugieran una estrategia para trabajar con Julia/ Norma referida al trabajo con la diversidad de sus estudiantes.

Puesta en común

Solicitar que se agrupen aquellos que hayan seleccionado al mismo docente, sin considerar ni a Julia ni a Norma, y compartan los análisis previstos en las consignas dadas. Luego proponer que entre todos expongan argumentos que podrían utilizarse para retroalimentar a Julia o a Norma respectivamente según los planteos que se han hecho las mismas.



Orientaciones

Se trata de una actividad de integración conceptual sobre el enfoque de trabajo con Diversidad. Resultaría útil establecer relaciones con los temas ya trabajados o indagar cuáles son las relaciones que el propio grupo encuentra hasta el momento que pueden revisarse en la clave de este enfoque.

Se sugiere poner en evidencia que también en el equipo docente se manifiesta la diversidad y que por ese motivo, las estrategias de acompañamiento al equipo docente también deben considerar más de un recorrido. Por ejemplo:

- ▶ Acompañar al docente en el aula cuando tenga que probar alguna estrategia nueva, como por ejemplo el tatetí.
- ▶ Organizar parejas pedagógicas para que prueben juntos la implementación de nuevas estrategias.
- ▶ Gestionar la observación entre pares con los docentes que demuestren iniciativa para llevar adelante el enfoque de trabajo con la diversidad.
- ▶ Implementar la realización de Ateneos de buenas prácticas en las que los docentes que avanzan con el enfoque, presenten una experiencia y reciban retroalimentación de sus colegas.

MOMENTO 8



Actividad de cierre

INDIVIDUAL

1. Exponer las siguientes frases incompletas:

Me surge una nueva pregunta...

Me quedo pensando en...

Lo que más me entusiasma es...

Empezaría en mi escuela haciendo...

2. Proponer que de modo anónimo cada participante elija dos de las frases y las complete por escrito en un papel a entregar.
3. Recoger los papeles y leer al grupo total las diferentes respuestas.

Actividad virtual sugerida

Publicar el siguiente *Foro de discusión*

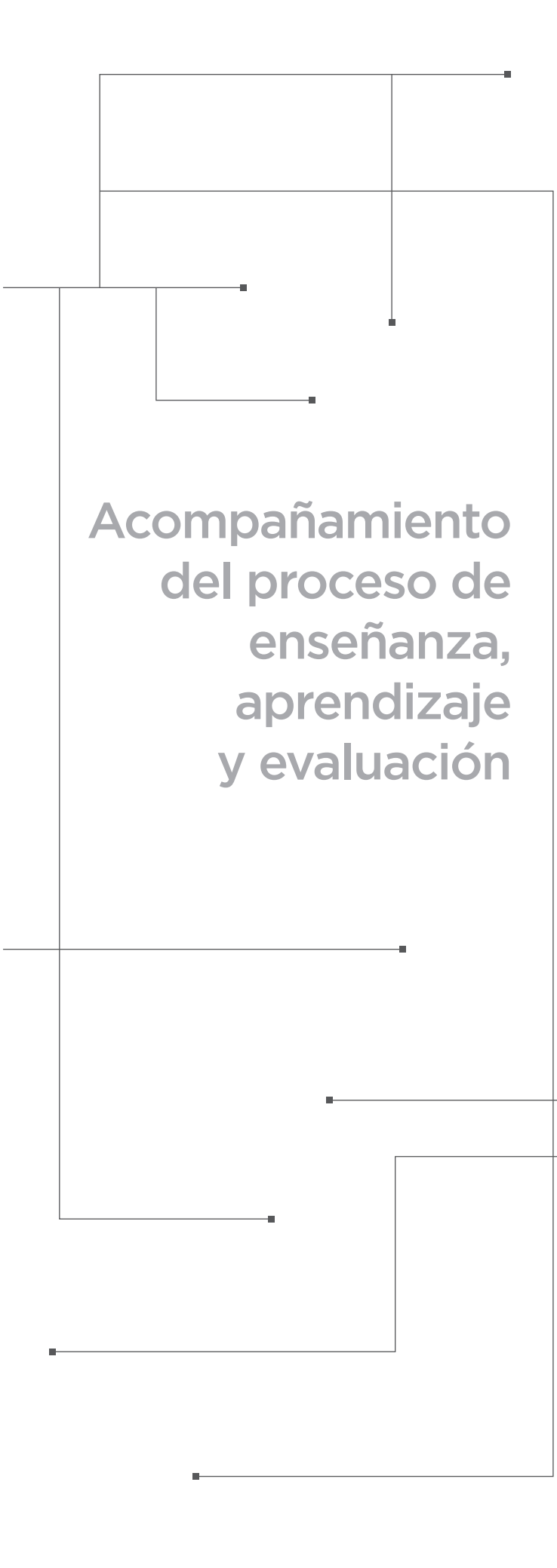
Les proponemos analizar la planificación de una unidad, el proyecto de aula o las actividades de todo un día de clase, considerando lo presentado en el encuentro presencial referido a la atención a la diversidad.

Si bien planteamos este ejercicio reflexivo de forma individual, pueden realizarlo con los docentes de un ciclo o departamento. Asimismo, pueden tomarlo como parte de un registro de observación que el equipo directivo puede considerar, tanto si observa la clase, como si revisa una planificación o carpeta “didáctica”. Por supuesto, la intención no es “señalar omisiones” sino promover la deconstrucción crítica de las prácticas de enseñanza que venimos realizando.

Les acercamos aquí una posible lista de cotejo para ello y esperamos sus análisis en el foro de discusión.



	Sí	No	Acciones para mejorar
Las propuestas de enseñanza dan cuenta de la consideración del estudiante como protagonista.			
Diferentes usos del tiempo, los espacios y las formas de agrupamiento de los estudiantes.			
Uso de materiales y fuentes de información diversas.			
Se proponen actividades en las que los estudiantes tienen opciones (pueden elegir algún aspecto de la tarea que se les propone realizar).			



Acompañamiento
del proceso de
enseñanza,
aprendizaje
y evaluación

TEMA 3

La evaluación de los aprendizajes

(Unidad 3)

- Encuentro Presencial 3
- Grupo de Práctica 2

TEMA 3

La evaluación de los aprendizajes

(Unidad 3)

Encuentro Presencial 3

Agenda

MOMENTO 1

 90 MIN

Actividad 1

Funciones de la evaluación

Copias del caso

PÁG. 56

 90 MIN

MOMENTO 2

 40 MIN

Componente teórico 1

Evaluación “de” y “para” el aprendizaje

Apoyos visuales que se considere (presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 57

 40 MIN

MOMENTO 3

 70 MIN

Actividad 2

Juego torre de papel

Papeles de diario. Tijeras y cinta adhesiva para cada grupo de 5 integrantes

PÁG. 58

 70 MIN

MOMENTO 4

 40 MIN

Componente teórico 2

Criterios y asistentes de la evaluación

Apoyos visuales que se considere
(presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 59

 40 MIN

MOMENTO 5

 90 MIN

Actividad 3

Análisis de rúbricas

Fotocopias de rúbricas

PÁG. 60

 90 MIN

MOMENTO 6

 120 MIN

Actividad 4

Diseño de rúbricas

Apoyos visuales que se considere (presentaciones, copias de textos, etcétera)

PÁG. 63

 120 MIN

MOMENTO 7

 30 MIN

Actividad de cierre

PÁG. 64

 30 MIN

Desarrollo

MOMENTO 1



Actividad 1 Funciones de la evaluación

PEQUEÑOS GRUPOS

Plantear la lectura de uno de los casos que componen el Anexo 7 que constituye una aproximación a la situación evaluativa y las posibles prácticas que asumen los docentes. Solicitar que resuelvan las consignas allí planteadas.

Puesta en común

Invitar a que grupalmente compartan las consideraciones y conclusiones que han surgido de los intercambios en cada subgrupo.



Orientaciones

Esta propuesta debe favorecer la exploración de la complejidad que implica la situación de evaluación en las escuelas. Se propone “abrir” esa complejidad, favoreciendo procesos que usualmente están naturalizados. Para eso, puede compartir, a modo de cierre, preguntas que promuevan la reflexión sobre las funciones de la evaluación. Se formulan algunas como ejemplo, entendiendo que en el contexto del grupo pueden priorizarse otras:

¿En qué situación se observa que los estudiantes pudieron poner en juego sus saberes, visibilizar sus logros, aprender a reconocer sus debilidades y fortalezas?
¿Quiénes son los destinatarios de las calificaciones?

Sugerencia como lectura ampliatoria para profundizar el tema:

Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A., Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique (capítulo 3).

MOMENTO 2



Componente teórico 1

Evaluación “de” y “para” el aprendizaje

Llevar a cabo la exposición teórica, utilizando como referencia el documento *Evaluar para aprender* de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, el cual encontrarán en esta guía.

En este texto, las autoras retoman las problemáticas y decisiones suscitadas en el caso analizado. Se sugiere sistematizar la información en diapositivas que permitan formalizar conceptualmente el proceso de evaluación



Orientaciones

En caso de que se desee ampliar la exposición sobre el tema se sugieren las siguientes lecturas.

- ▶ Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En Camilloni, A., S. Celman, S., Litwin, E. y Paulou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Santos Guerra, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 15 - 27.

MOMENTO 3



Actividad 2 Juego torre de papel

PEQUEÑOS GRUPOS

Conformar grupos de cinco personas y proponer que, en 15 minutos y sin brindar ningún otro tipo de orientación, cada uno arme **una torre de papel lo más alta posible**. Para eso, deberá poner a disposición de cada grupo revistas, diarios, tijeras y cinta adhesiva.

Una vez finalizado el tiempo disponible, solicitar tres voluntarios para evaluar las torres, tomando en cuenta la siguiente distribución de consignas entre ellos:

Voluntario 1: deberá evaluar las torres elaboradas y asignar un puntaje de 0 a 20 puntos.

Voluntario 2: deberá evaluar las torres elaboradas teniendo en cuenta “su altura” y “su estabilidad”. Asignará un puntaje de 0 a 20 puntos.

Voluntario 3: deberá evaluar las torres elaboradas y asignar un puntaje de 0 a 20 puntos, considerando la siguiente rúbrica:

Criterios	Satisfactorio	Insuficiente	Deficiente
	20 puntos	10 puntos	0 puntos
Altura	La torre supera los 60 cm de altura.	La torre llega hasta los 60 cm de altura.	La torre tiene menos de 60 cm de altura.
Estabilidad	La torre se sostiene sobre su propia base, no está apoyada sobre la pared, ni sobre ningún otro objeto, ni está colgada del techo.	La torre se sostiene sobre su propia base; es decir, no está apoyada sobre la pared, ni sobre ningún otro objeto, ni está colgada del techo, pero no soporta el peso de la regla (por 10 segundos).	La torre no se sostiene sobre su propia base ni soporta el peso de la regla (por 10 segundos).

Puesta en común

Iniciar el análisis grupal del ejercicio, proponiendo la siguiente pregunta:

¿Por qué otorgaron puntajes diferentes cada uno de los 3 evaluadores?



Orientaciones

El número de torres que serán evaluadas dependerá de la cantidad de grupos que hayan sido conformados. De esta manera, podrían evaluarse todas las producciones y, si fuesen muchos, podrían a su vez subdividirse los análisis a través de la incorporación de otros tres evaluadores. Generalmente, todos los participantes suelen estar ansiosos respecto a que se les otorgue un puntaje a su torre. Resulta útil alentar a que cada subgrupo intente lograr más altura al momento de realizarla.

Se sugiere finalizar la puesta en común exponiendo el tratamiento de las siguientes ideas:

- ▶ Los puntajes otorgados y sus variaciones, a partir de contar o no con criterios.
- ▶ Las sensaciones de los evaluadores: sus comodidades o incomodidades respecto de la acción de calificar teniendo o no criterios previamente establecidos.
- ▶ El debate entre subjetividad y objetividad en la evaluación, y el aporte que en este sentido constituyen los criterios.
- ▶ La necesidad o no de visibilizar los criterios y compartirlos previamente a la construcción de la torre.
- ▶ Las ventajas y también las posibles dificultades que puede ocasionar el establecimiento de criterios (en el sentido de estructurar demasiado las producciones).

MOMENTO 4



Componente teórico 2 Criterios y asistentes de la evaluación

Realizar la exposición teórica sobre el tema. Para su desarrollo se sugiere retomar el documento teórico que acompaña esta guía (Evaluar para aprender), agregando diapositivas que formalicen teóricamente los conceptos abordados para la construcción de la torre de papel.



Orientaciones

Puede ampliarse este ítem con otra lectura de ambas autoras:

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós (capítulo 5).

Será recomendable incluir distintos ejemplos de lo acontecido al momento de elaborar las torres. Por ejemplo: el apuro de algunos grupos; si se manifestaron individualidades o hubo trabajo colaborativo; si ayudó tener una meta; si tuvieron la sensación que faltó algún texto, etcétera.

MOMENTO 5



Actividad 3 Análisis de rúbricas

PEQUEÑOS GRUPOS

Entregar a cada grupo una copia de la rúbrica diseñada para evaluar presentaciones orales que compone el Anexo 8. Solicitar que la lean, consulten cualquier inquietud y que completen, por lo menos, uno de los criterios que faltan (indicados en color gris) y sus respectivos indicadores.

Puesta en común



Orientaciones

Respecto de la tarea, es importante caminar por los grupos, de modo de atender, intervenir y asesorar sobre la pertinencia y la gradualidad de los indicadores que propongan los directivos.

Como orientaciones centrales para aportar se sugieren señalar la inclusión y consideración de tres elementos al construir una rúbrica:

Criterios que traducen las expectativas relativas al aprendizaje, la importancia de una producción o de un proceso. Para definir los criterios habitualmente se recurre a las expectativas de logro y/o a los estándares. Por ejemplo, si en una plani-

ficación el docente propone que los estudiantes analicen y resuelvan problemas específicos, un criterio para aplicar podría ser: la selección de datos.

Niveles de calidad de cada criterio. Se sugiere definir entre 4 y 6 niveles para identificar la secuencia de algunos procesos o distinguir con mayor detalle y profundidad los aspectos de la producción encarada. Para evitar el uso de una escala numérica, que inmediatamente se asocia a una calificación, se plantea utilizar una evaluación cualitativa que dé cuenta de los procesos. Por ejemplo, “aprendiz”, “novato”, “competente”, “experto”.

Indicadores que intentan describir la calidad de cada uno de los criterios, ser visible para quienes van a “observar”. Describir implica referir las características de un objeto o una situación por medio del lenguaje, que en el caso de las matrices de valoración tienen que estar expresadas en forma comprensible para los lectores, para que no sea necesario explicar cada elemento. Las matrices contribuyen a la autoevaluación y a la evaluación entre pares y además contempla la heterogeneidad de estudiantes ya que considera varios niveles de calidad. Provee información para explicar lo que sucede respecto del objeto que se estudia.

A continuación, se ofrece la rúbrica en forma completa para orientar aquellas intervenciones que pudieran surgir por parte de los subgrupos, de modo de evaluar la consonancia de su aporte.

Rúbrica Completa				
Cantidad de fuentes utilizadas	No utilizan ninguna de las fuentes ofrecidas.	Utilizan un mínimo de 2 fuentes ofrecidas para argumentar.	Utilizan un mínimo de 3 o más fuentes ofrecidas para argumentar.	Utilizan por lo menos 3 o más fuentes ofrecidas para argumentar y agregan por lo menos una nueva a partir de una búsqueda autónoma.
Organización del trabajo en equipo	Participan sólo algunos miembros del equipo.	Participan todos pero no hay coordinación entre lo que plantean los participantes entre sí.	Participan todos, hay coordinación entre lo que plantean los participantes entre sí pero uno de ellos tiene preponderancia por sobre los demás.	Participan todos, hay coordinación entre lo que plantean los participantes y se visualiza una clara distribución de tareas al interior del equipo.

Capacidad de argumentar	Se apoyan en la repetición de los argumentos de las fuentes ofrecidas.	Utilizan las fuentes ofrecidas para ilustrar los argumentos, agregan otras fuentes.	Utilizan las fuentes ofrecidas para ilustrar los argumentos, agregan otras fuentes. En algunas ocasiones apelan a las ideas del equipo contrario.	Utilizan las fuentes ofrecidas para ilustrar los argumentos, apelan a comparaciones con otras situaciones y evidencian elaboraciones personales, originales, en torno a la postura sostenida. Siempre apelan a las ideas del equipo contrario.
Actitud de respeto frente a los demás equipos	Al referirse a las ideas del equipo contrario, todos miembros lo hacen en forma agresiva y descalificadora.	Al referirse a las ideas del equipo contrario, algunos miembros lo hacen en forma agresiva y descalificadora.	Al referirse a las ideas del equipo contrario, las valoran.	Al referirse a las ideas del equipo contrario, las valoran y las incluyen en sus propuestas.
Relación entre las ideas	Las ideas son poco claras y guardan escasa relación con el caso.	Las ideas son claras y guardan escasa relación con el caso.	Las ideas son claras y guardan relación con el caso.	Las ideas son claras, guardan relación con el caso. Se promueven nuevas relaciones con otras ideas.

MOMENTO 6



Actividad 4 Diseño de rúbricas

PEQUEÑOS GRUPOS

Proponer a los equipos directivos el diseño de una rúbrica que posea tres criterios de evaluación y presente cuatro niveles de calidad.

Para ello, podrán elegir una de las siguientes alternativas:

- ▶ Diseñar una rúbrica para evaluar las planificaciones de los docentes.
- ▶ Diseñar una rúbrica para evaluar el desempeño de un docente.
- ▶ Diseñar una rúbrica para evaluar un proyecto transversal de la escuela.
- ▶ Diseñar una rúbrica para otra finalidad que consignent.

Puesta en común

Propiciar el intercambio respecto de las dificultades que se presentaron al momento de diseñar la rúbrica y las decisiones que debieron ser tomadas. Podrían publicarse las distintas rúbricas en la plataforma virtual.

MOMENTO 7



Actividad de cierre

INDIVIDUAL

1. Plantear al grupo las siguientes afirmaciones:



- ▶ Antes pensaba que la evaluación...
- ▶ Ahora pienso que...

2. Invitar a cada participante a pensar cómo completaría cada frase y luego generar el intercambio entre todos.

Grupo de Práctica 2

Agenda

MOMENTO 1

 30 MIN

Actividad 1

Recuperación del recorrido

Pizarrón

PÁG. 66

 30 MIN

MOMENTO 2

 80 MIN

Actividad 2

Análisis de pruebas

Copias de pruebas

PÁG. 67

 80 MIN

MOMENTO 3

 50 MIN

Actividad 3

Retroalimentación con protocolos

Impresión de las preguntas para realizar

PÁG. 68

 50 MIN

MOMENTO 4

 20 MIN

Actividad 4

Enriquecimiento de una prueba

PÁG. 69

 20 MIN

MOMENTO 5 30 MIN**Actividad 5****Escritura de sugerencias**

PÁG. 70

 30 MIN**MOMENTO 6** 30 MIN**Actividad de cierre**

Papeles afiches

PÁG. 70

 30 MIN**Desarrollo****MOMENTO 1****Actividad 1****Recuperación del recorrido**

GRUPO TOTAL

Iniciar un “torbellino de ideas” evocando palabras vinculadas al campo de la evaluación, que considere lo trabajado hasta el momento. Registrar todas las palabras que surjan para luego convocar a elegir “solo tres palabras” y formar una frase sobre el tema.

MOMENTO 2



Actividad 2 Análisis de pruebas

PEQUEÑOS GRUPOS

Seleccionar una prueba escrita de las propuestas en el Anexo 9 en función de las características del grupo a cargo.

Enumerar las siguientes preguntas para que los subgrupos analicen la prueba otorgada:

- ▶ ¿Qué habilidades de pensamiento se les pide a los estudiantes?
- ▶ ¿Qué intenta evaluar el docente?
- ▶ ¿Qué tipo de evidencias de aprendizaje muestra esta prueba?
- ▶ ¿Cuáles son las consignas que se le proponen a los estudiantes?

Teniendo en cuenta que la evaluación es coherente con la enseñanza: ¿qué consideran que enseñó este docente en las clases? ¿Qué pueden decir de ello? Los invitamos a analizarlo críticamente.



Orientaciones

Además se sugiere incluir otras evaluaciones que se pidan con anterioridad a los equipos directivos, solicitando que invisibilicen los datos de autores o estudiantes previo a su uso. Otra posibilidad es buscar pruebas escritas que estén disponibles en internet, considerando que sean del sistema educativo argentino.

Puesta en común

Realizar la puesta en común de la actividad, retomando las preguntas orientadoras que se propusieron al comienzo.



Orientaciones

A continuación se sugieren algunos ejes de análisis para aportar a la moderación del intercambio sobre el proceso de diseño de pruebas escritas de modo que los equipos directivos puedan ir desagregándolas o problematizándolas durante la puesta en común:

- ▶ La dificultad de la pregunta respecto del contenido.
- ▶ Habilidad de pensamiento que intenta que el alumno ponga de manifiesto.
- ▶ Secuencia de las preguntas.
- ▶ Claridad y precisión de las consignas.
- ▶ Los estudiantes, ¿disponen de las informaciones que necesitan para las respuestas?
- ▶ ¿Es posible responder en el tiempo asignado?

MOMENTO 3



Actividad 3 Retroalimentación con protocolos

EN PAREJAS

Conformar parejas de trabajo y proponer que, considerando lo analizado en la prueba y utilizando alguno de los protocolos abordados, avancen sobre una posible retroalimentación para ofrecer al “docente” que la diseñó.

Luego, agrupar tres parejas para que intercambien los avances.

MOMENTO 4



Actividad 4 Enriquecimiento de una prueba

PEQUEÑOS GRUPOS

En el Anexo 10 se encuentran disponibles los ejemplos de prueba auténtica en función de cada nivel de enseñanza (una para Nivel Primario y otra para Nivel Secundario) a fin de que pueda facilitarse la que corresponda al grupo con el que se trabaja.

Proponer a cada subgrupo que lea detenidamente la prueba, considere su potencial y plantee un modo alternativo de diseñar las consignas sin que pierdan su potencia.



Orientaciones

La selección de estos ejemplos como pruebas que se corresponden con un proceso de evaluación auténtica se debe a que presentan las siguientes características:

- ▶ Piden a los alumnos tareas que tienen un sentido que trasciende la mera repetición de información.
- ▶ Promueven la aplicación de los contenidos trabajados en diferentes formatos y contextos.
- ▶ Permiten ejercitar la comunicación de ideas, teniendo en cuenta un destinatario particular.
- ▶ Favorecen la creatividad.
- ▶ Requieren la integración de saberes de diferentes campos.
- ▶ Estimulan la investigación.
- ▶ Permiten resolver con respuestas diversas.

MOMENTO 5



Actividad 5 Escritura de sugerencias

PEQUEÑOS GRUPOS

Invitar a que los directivos escriban un listado de cinco sugerencias destinadas a guiar a los docentes en el diseño de pruebas que respondan a un modelo de evaluación auténtica. Cada grupo escribe cinco sugerencias y pasa su hoja al grupo de la derecha para que agreguen una o dos. Repetir una vez más y luego la hoja vuelve al grupo original.

MOMENTO 6



Actividad de cierre

PEQUEÑOS GRUPOS

Explicar que se llevará a cabo una actividad lúdica que integre lo trabajado durante los tres encuentros presenciales: la confección de la tapa principal de un diario. Para ello brindar las siguientes orientaciones impresas.



- ▶ ¿Cuál sería el nombre de este diario?
- ▶ ¿Cuáles serían las principales noticias que darían cuenta de los hitos abordados como grupo profesional? ¿Qué secciones consideran que deberían incluir? ¿Humor? ¿Sociales? ¿Cultura? ¿Noticias de último momento? ¿Qué otras secciones crearían?
- ▶ ¿Qué dirían los titulares y los correspondientes copetes a fin de comunicar lo que se acuerde transmitir? ¿Cómo formular lo más importante para que los lectores comprendan lo abordado?
- ▶ ¿Cuál sería el estado del clima que mejor representaría el trabajo realizado?

Para llevar a cabo esta actividad deberán ponerse a disposición de cada subgrupo los siguientes recursos:

Papel afiche; tijeras; marcadores; revistas con imágenes que permitan realizar collage; cola y cinta adhesiva.

Puesta en común

Propiciar que cada subgrupo presente su producción y utilizar los nombres de los diarios para formular una frase que cierre la jornada de trabajo.



Orientaciones

La actividad propuesta para el cierre es solo una sugerencia para que se comprenda desde un sentido integral todos los temas vistos y puedan constatar las relaciones que los equipos directivos establecen entre los mismos. Esta consigna puede ser reemplazada por otra que el formador considere pertinente dado su conocimiento del grupo.

En caso de llevarla a cabo requerirá contar con un afiche para cada subgrupo, marcadores, revistas para avanzar en selección de imágenes que enriquezcan las producciones y alienten la expresión de cómo se han sentido también como equipo de trabajo.

A modo de cierre

Hemos concluido de esta manera un nuevo seminario de trabajo, facilitando actividades para profundizar la función pedagógica del equipo directivo y las principales consideraciones que plantea la tarea de acompañar a los docentes, asumir orientaciones institucionales en lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para ello, hemos recorrido elementos a problematizar en la planificación y la observación de clases como también aquellas cuestiones referidas al trabajo con y desde la diversidad, brindando estrategias para la gestión de aulas heterogéneas y contemplar la consecución de un proceso de evaluación formativa desde el rol directivo. Esperamos que haya resultado de utilidad y como un disparador de nuevas ideas.

Bibliografía sugerida

Tema 1

- ▶ Anijovich, R., Cappelletti, G., Sabelli, Ma. J. y Mora, S. (2009). La observación: educar la mirada para significar la complejidad. En *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Mancovsky, V. (2009). *La palabra del maestro. Un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase, documento de Trabajo N° 35*. Seminario permanente de investigación. Escuela de Educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Tema 2

- ▶ Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós (capítulos 1 y 2).
- ▶ Anijovich, R. *Aulas Heterogéneas*. Recuperado de www.aulasheterogeneas.org (última visita 22 de mayo de 2018).
- ▶ CIPPEC. *Aprender de las escuelas*. Recuperado de <http://aprenderdelasescuelas.cippec.org> (última visita 22 de mayo de 2018).
- ▶ Perrenoud, P. (2008). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. Universidad de Ginebra. En *Revista Educar* (22-23), p. 12.
- ▶ Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Tomlinson, C. y Mc. Tigre. (2007). *Integrando: comprensión por diseño + enseñanza basada en la diferenciación*. Buenos Aires: Paidós.

Tema 3

- ▶ Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós (capítulo 5).
- ▶ Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Paulou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A., Toranzos, L. (2010) *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique (capítulo 3).
- ▶ Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *Cómo mejorar la evaluación en el aula*. Montevideo: Magro.
- ▶ Santos Guerra, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón*. Rosario: Homo Sapiens. Primera parte, pp. 15 - 27.
- ▶ Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación

ANEXOS

- Anexo 1
- Anexo 2
- Anexo 3
- Anexo 4
- Anexo 5
- Anexo 6
- Anexo 7
- Anexo 8
- Anexo 9
- Anexo 10

Las planificaciones didácticas no han sido sometidas a revisión de estilo con el objetivo de respetar la versión original que cada uno de los docentes que las diseñaron nos han enviado al autorizar formalmente su uso para esta Guía de Trabajo. Si se detectaran errores de estilo en las mismas se sugiere incorporarlos como un criterio más al momento de analizarlas.

Anexos

ANEXO 1

EP 1

Registros Catoriales. Instrumentos de observación

PÁG. 76

ANEXO 2

GP 1

Planificaciones didácticas

PÁG. 78

ANEXO 3

EP 2

Tatetí para analizar

PÁG. 116

ANEXO 4

EP 2

Características de las consignas auténticas y significativas

PÁG. 119

ANEXO 5

EP 2

Ejemplos para analizar consignas

PÁG. 120

ANEXO 6

EP 2

Casos para analizar - Aulas Heterogéneas

PÁG. 123

ANEXO 7

EP 3

Las funciones de la evaluación. Casos para analizar

PÁG. 126

ANEXO 8

EP 3

Rúbrica para analizar presentaciones orales

PÁG. 130

ANEXO 9

GP 2

Pruebas escritas para analizar

PÁG. 132

ANEXO 10

GP 2

Pruebas auténticas. Modelos inspiradores

PÁG. 135

ANEXO 1

Registros categoriales

Instrumentos de observación

EP 1

REGISTRO CATEGORIAL 1

Criterio	Buenas prácticas observadas	Áreas de desarrollo y/o mejora
Planificación ▶ Claridad de objetivos ▶ Propuestas de actividades de diferenciación ▶ Otro		
Clima de la clase ▶ Comunicación entre los alumnos y entre docentes y alumnos ▶ Uso del espacio físico, los recursos y el tiempo ▶ Otro		
Enseñanza ▶ Uso específico del lenguaje disciplinar ▶ Conocimiento disciplinar ▶ Uso de retroalimentaciones ▶ Otro		

Áreas de fortalezas:

Áreas de desarrollo o mejora:

Comentarios de los docentes:

REGISTRO CATEGORIAL 2

Indica en las afirmaciones enumeradas el número correspondiente a la escala de valoración siguiente:

N.A. - No aplica

1. En total desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Neutral
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

- a. El/la docente ofrece una retroalimentación detallada y constructiva.
- b. El/la docente explica la relación entre las actividades propuestas y los objetivos a alcanzar.
- c. El/la docente ofrece actividades diversas para diferentes alumnos y/o grupos.
- d. El/la docente favorece la interacción entre los estudiantes.
- e. Alumnos/alumnas se muestran interesados en lo que aprenden.
- f. El/la docente chequea permanentemente si los alumnos comprenden.
- g. El/la docente explica los objetivos del día o de la semana o de la unidad de trabajo.
- h. El/la docente organiza su clase de lo simple a lo complejo.
- i. El/la docente ofrece suficiente tiempo para involucrar a todos los alumnos.
- j. El/la docente plantea propuestas desafiantes para todos los alumnos.
- k. El/la docente formula preguntas que refieren a una variedad de habilidades de pensamiento.
- l. El/la docente ofrece variedad de estrategias de enseñanza.
- m. El/la docente solicita a los alumnos que expliciten en voz alta las estrategias que utilizan en sus tareas.
- n. El/la docente utiliza variados ejemplos y conexiones con la vida cotidiana.
- o. El/la docente establece reglas claras de trabajo en el aula.

ANEXO 2

Planificaciones didácticas

GP 1

1. Planificación Proyecto “La Expresión Corporal” Sala 2 años - NIVEL INICIAL

Proyecto: “*La Expresión Corporal en la sala de 2 años*”

Docentes: Dugo, Mariana Alejandra

Giménez, Verónica Amelia

Institución: Jardín de Infantes N 933 “Fátima”.

Wilde. Avellaneda

Fecha: marzo de 2018

Fundamentación

La Expresión Corporal atiende al cuerpo y sus relaciones. Busca lograr más riqueza en el lenguaje corporal expresivo y en la construcción de modos comunicacionales. Pone el foco en la sensibilización, la toma de conciencia, la investigación, el juego creativo con el cuerpo y sus posturas, las relaciones entre el cuerpo, el espacio y el tiempo, con el campo sonoro y la integración de objetos.

La Expresión Corporal propicia un cambio en las actitudes, en la escucha al propio cuerpo y al de los otros. Propone facilitar el desarrollo de las cualidades, las habilidades corporales, la autoconciencia y la creatividad, basada en la exploración sobre los propios modelos y cambiantes modos de decir y hacer.

En este proyecto se intentará generar un espacio cálido y activo que ayude a la integración y vinculación, favoreciendo la ampliación del horizonte de los niños, generando oportunidades para el desarrollo de la capacidad expresiva, la sensibilidad, el pensamiento y la conciencia, en un marco grupal relacional.

Duración: desde abril hasta octubre inclusive.

Frecuencia: dos veces por semana.

Dicho proyecto cuenta con tres secuencias didácticas, las cuales serán trabajadas a lo largo de estos meses, teniendo en cuenta los criterios de continuidad, progresión y diversidad de materiales.

Objetivos

- ▶ Que el niño descubra diferentes formas de expresarse solo, con otros y a través de un objeto, usando su cuerpo y canalizando diferentes sensaciones y sentimientos.
- ▶ Que el niño logre adquirir mayor soltura y dominio corporal y paulatinamente la adquisición de un lenguaje que desarrolle un cuerpo expresivo.

Contenidos

Área para la formación personal y social

- ▶ Localización de sensaciones corporales.

Área del desarrollo motriz

- ▶ Familiarización con la imagen de su propio cuerpo.

Área de la comunicación y expresión

- ▶ Exploración del movimiento expresivo del cuerpo.

Estrategias docentes

- ▶ Propiciaré un clima cálido, ameno y afectivo en el que los niños encuentren situaciones estimulantes que les permitan aprender interactuando.
- ▶ Ofreceré diferentes ambientes y estímulos que incentiven el uso total de los sentidos promoviendo el desarrollo de la sensibilidad.
- ▶ Daré lugar a la repetición de situaciones y movimientos que en clases anteriores les produjeron emociones para volver a experimentar.
- ▶ Documentaré para poder obtener resultados de lo que se aprendió y enseñó, así como revisar de manera conjunta (con los intervinientes en este proyecto) el proceso de enseñanza.

Evaluación

- ▶ Participación de las actividades propuestas
- ▶ Ha logrado expresar sensaciones, emociones, a través del movimiento

Documentación pedagógica

Se documentará a través de los siguientes recursos:

- ▶ Fotos.
- ▶ Videos.
- ▶ Registro anecdótico de las clases .Registrará tanto la preceptora de la sala como docentes intervinientes en dicho proyecto (Directivo, preceptora general, docentes con cambio de función).

Producto final: creación del vínculo entre las docentes y los niños.

- ▶ Integración del niño en sus afectos, el movimiento, el pensamiento, la creatividad, y la comunicación.

Secuencia didáctica “A expresarse con el cuerpo”

Duración: abril y mayo

Frecuencia: dos veces por semana

Propósitos

- ▶ Ofrecer experiencias de actividad corporal que favorezcan la progresiva adquisición de nuevos repertorios de movimientos que permitan expresar su emocionalidad y su imaginación.
- ▶ Desarrollar la creatividad y la sensibilidad en los niños a través de la improvisación corporal.

Contenidos

Área de la comunicación y expresión

- ▶ Exploración del movimiento expresivo del cuerpo.

Actividades

Inicio y desarrollo

- ▶ Se sentarán sobre colchonetas descalzos y escucharán música con ruidos de la naturaleza (mar, agua que corre, pájaros, truenos, hojas movidas por el viento, lluvia).
- ▶ Luego cerrarán y abrirán los ojos. ¿Cómo podremos mirar para un lado y para otro sin mover la cabeza?
- ▶ Reconocerán partes del cuerpo (cara, dedos de las manos, dedos de los pies, brazos, codos, cabeza).
- ▶ Moverán dedos de los pies, de las manos, estirarán los pies, las piernas, los brazos.
- ▶ La señorita comentará que ruidos se escuchan en el CD.
- ▶ Abrirán los ojos y realizarán los sonidos escuchados (con los pies, manos, boca) haciéndolos sonar sobre diferentes superficies.
- ▶ Explorarán el espacio caminando libremente al compás de los ruidos. Recorrerán el espacio.
- ▶ Caminarán cuidando de no tropezarse y no chocar con el compañero.
- ▶ Caminarán en línea recta.
- ▶ Caminarán con pasos cortos, largos, desplazándose lentamente, luego rápidamente.
- ▶ Caminarán hacia un lado, hacia el otro, en círculos.
- ▶ Girarán la cabeza, hacia arriba, abajo, hacia un lado, el otro. Levantarán los hombros.
- ▶ La docente propondrá y preguntará: ¿cómo nos moveríamos si el viento nos empujara? ¿Y si nos estaríamos mojando por una fuerte lluvia como nos taparíamos? ¿Y si se mojaron y sentirían frío? ¿Y si estarían en el mar como nadarían? ¿Si fueran pájaros como podrían volar?
- ▶ Apoyarán todo el pie y caminarán con pasos firmes.
- ▶ Caminarán en puntas de pie, si es posible luego con los talones.
- ▶ Se expresarán con el cuerpo libremente con canciones como:
 - ▶ *Saco una manito*, de Adriana.
 - ▶ *El monstruo de la laguna*, de Canticuentos.
 - ▶ *Cabeza, hombro, pierna y pie*, de Xuxa
 - ▶ *La batalla del movimiento*, de Julieta Magaña.

Cierre

- ▶ Se sentarán en ronda sobre los pisos de “goma eva”.
- ▶ Escucharán música de fondo.
- ▶ Estirarán las piernas, intentarán doblar las puntas de los pies. Se balancearán hacia un lado, a otro.

- ▶ Moverán las manos intentarán doblar los dedos de las manos. Los moverán.
- ▶ Moverán los hombros, hacia arriba, abajo.
- ▶ Se acostarán boca arriba, se balancearán hacia un lado, a otro, levantarán las piernas.
- ▶ Se incorporarán de a poco y culminarán las actividades sentados.

Estrategias

- ▶ Crearé un clima ameno y cálido en el SUM. Taparé las ventanas con telas (frisolina) para lograr un ambiente con luz más tenue.
- ▶ Pondré música de fondo con diferentes ruidos conocidos y no tan conocidos por ellos.
- ▶ Sentaré a los niños sobre piso de “goma eva”.
- ▶ Incentivaré a los niños para que puedan crear sus propios movimientos.
- ▶ Trabajaré con el grupo en general y en pequeños grupos.
- ▶ Organizaré la clase por momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Recursos

- ▶ Fundamentalmente el propio cuerpo, sus ojos, sus manos, sus piernas, etc.; la voz del docente y los niños; los ruidos producidos por el grupo; música, canciones; SUM.

Evaluación

Se evaluará:

- ▶ la participación de los niños en las actividades propuestas;
- ▶ las actitudes frente a diferentes sonidos y canciones;
- ▶ el movimiento del cuerpo como canalizador de sentimientos y sensaciones.

Secuencia didáctica **“Mi propio cuerpo y el de los otros”**

Duración: junio y julio

Frecuencia: dos veces por semana

Propósitos

- ▶ Organizar situaciones de interacción a través del movimiento para que logren comunicarse corporalmente con los otros, en parejas, tríos, pequeños grupos y con el grupo en general.

Contenidos

Área de la comunicación y expresión

- ▶ Exploración del movimiento expresivo del cuerpo.

Actividades

Inicio y desarrollo

- ▶ Para iniciar la clase la docente pondrá música clásica y propondrá que muevan el cuerpo al ritmo de la música.
- ▶ Se dispondrán los niños en parejas, sentados en el piso, dentro de la sala. Se tocarán la cara, los ojos, la nariz, la boca, las orejas, el pelo, los brazos, las piernas, los pies.
- ▶ Luego realizarán lo mismo con el otro cambiando de roles.
- ▶ A mi amigo le pica la cabeza, ¿cómo le puedo rascar? Y ahora le pica el pie, el brazo.
- ▶ Y si ahora imitamos lo que hace nuestro amigo, ¿qué partes del cuerpo moverá?
- ▶ Mi compañero es un espejo, ¿A ver si podemos imitar lo que él hace? Con el grupo en general se imitarán movimientos gestuales que realiza el niño (abrir la boca, cerrarla, guiñar el ojo, cerrar los ojos, parpadear, sacar la lengua). Y si él está triste, ¿qué cara pondrían? Y si está enojado, contento, con sueño, con hambre.
- ▶ Recorrerán el espacio, ¿de qué otra manera lo podemos recorrer la sala (gateando, saltando, reptando, como vboritas, gusanitos, rodando)?
- ▶ Recorrerán el espacio y seguirán al compañero al ritmo de música clásica.
- ▶ Se dispondrán de a dos nuevamente y recorrerán el espacio agarrados de la mano.
- ▶ Bailarán en parejas intercambiando las mismas. Los niños deberán elegir a un compañero y bailar agarrados de la mano, cuando se silencie la canción, deberán buscar un nuevo compañero para bailar.
- ▶ Luego se agruparán con ayuda de la docente en tríos, recorriendo el espacio agarrados de la mano.
- ▶ De que otra manera se podrá recorrer la sala agarrados en tríos, ¿podrán formar un tren?
- ▶ Jugarán al juego de la señal en tríos. Teniendo en cuenta el sonido de la música, cuando la docente para la música: se sentarán, se acostarán en el piso, se abrazarán, se agarrarán de la mano, le tocarán la cabeza al compañero.
- ▶ Se agruparán en ronda con las docentes formando dos grupos sin soltarse de la mano. Girarán para un lado, para el otro, caminarán por la sala en ronda. La ronda se hará chiquita, se volverá a agrandar, se agacharán, saltarán.
- ▶ Armarán un tren para recorrer la sala con el grupo total.

Cierre

- ▶ Se sentarán en ronda sobre los pisos de “goma eva” de a dos.
- ▶ Escucharán música clásica de fondo.
- ▶ Estirarán las manos, intentarán doblar los dedos de las manos.
- ▶ Estirarán las piernas, intentarán doblar las puntas de los pies. Se balancearán hacia un lado, a otro.
- ▶ Moverán los hombros, hacia arriba, abajo.
- ▶ Girarán la cabeza hacia un lado, a otro.
- ▶ Se acostarán boca arriba, se balancearán hacia un lado, a otro, levantarán las piernas.
- ▶ En parejas, intentarán estirarle las piernas, brazos, moverle las manos y los pies al compañero.
- ▶ Lo ayudarán a que gire la cabeza hacia un lado, al otro.
- ▶ Se incorporarán de a poco y culminarán las actividades sentados.

Estrategias

- ▶ Crearé un clima ameno y cálido en la sala. Trabajaré con música clásica.
- ▶ Sentaré a los niños sobre piso de “goma eva”.
- ▶ Incentivaré a los niños para que puedan recorrer todo el espacio a utilizar, sacando mesas y sillas de la sala, para poder ampliar el lugar.
- ▶ Incentivaré a los niños para que puedan ayudar al otro a crear sus movimientos.
- ▶ Trabajaré con el grupo en general, en pequeños grupos, en pares, en tríos.
- ▶ Organizaré la clase por momentos: Inicio, desarrollo y cierre.

Recursos

- ▶ Fundamentalmente el propio cuerpo, sus ojos, sus manos, sus piernas, etc.; la voz del docente y los niños; los ruidos producidos por el grupo; música, canciones; sala de dos años

Evaluación

Se evaluará:

- ▶ el cuidado de su propio cuerpo y el del otro;
- ▶ la participación de los niños en las actividades propuestas.
- ▶ Las actitudes frente a diferentes sonidos y canciones.
- ▶ el movimiento del cuerpo como canalizador de sentimientos y sensaciones

Secuencia didáctica **“A expresarse y jugar con los objetos”**

Duración: agosto, septiembre y octubre.

Frecuencia: dos veces por semana.

Propósitos

- ▶ Exploración de del espacio que recorre y ocupa el cuerpo en movimiento, y la relación de este con otros cuerpos (objetos o sujetos de la acción).
- ▶ Que los niños puedan enriquecer y profundizar sus conocimientos acerca de los movimientos que realizan.

Contenidos

Área de a comunicación y expresión

- ▶ Exploración del movimiento expresivo del cuerpo.

Actividades

Inicio y desarrollo

- ▶ Antes de iniciar la práctica, se sentarán en ronda en el SUM sobre mantas y escucharán el cuento “Los tres chanchitos”. Mientras es narrado, la docente gesticulará y hará preguntas problematizadoras y se gesticulará para poder obtener ciertos movimientos y sensaciones en los niños para que desarrollen su imaginación.
- ▶ ¿Nos escondemos en la casa antes que venga el lobo? Cerrarán las ventanas, las puertas. ¿Cómo lo harían? ¿Y si el lobo la soplara como los movería? Y si construyen otra casita más fuerte ¿Cómo la harían? ¡Qué miedo, escucho los pasos del lobo que está volviendo! etc.
- ▶ Luego de haber escuchado el cuento seguirán dispuestos en ronda y se conversará sobre lo escuchado
- ▶ Escucharán música con ruidos del ambiente (bocinas de autos, viento, lluvia, truenos, murmullos) y música instrumental.
- ▶ Jugarán con cajas de zapatos en un primer momento. Las pasearán, caminarán con ellas recorriendo el SUM, de un lado hacia el otro, en círculos, seguirán a un compañero.
- ▶ Entrarán en ella, saldrán.
- ▶ Luego se dispondrán en parejas de la mano y caminarán arrastrándolas. ¿Qué más podemos hacer con las cajas? Y si como en el cuento viniera el lobo, como se podrán esconder o tapar con ellas? ¿Y si tuvieran cajas más grandes?
- ▶ Jugarán con cajas grandes de verdulería. Las explorarán.

- ▶ ¿Y ahora con estas cajas, se podrán esconder adentro? ¿Y si lloviera como la podríamos usar? ¿Y si vendrá el lobo y soplara la podrían sostener fuerte?
- ▶ ¿De qué otra manera la podrán usar? ¿Y si fueran autos, las podrán llevar a pasear?
- ▶ Se dispondrán de a dos y llevarán a pasear las cajas por el SUM, caminando lentamente. ¿Podrán esconderse sin lastimar al compañero los dos en ella? ¿Se podrán tapar con ella? ¿De qué otra manera podrían jugar? ¿Y si fueran los chanchitos, entrarán los tres en una caja? Se dispondrán de a tres.
- ▶ Luego se dejarán las cajas por un momento, y jugarán con mantas
- ▶ ¿Cómo las podemos usar? Las llevarán a pasear, recorrerán el espacio. Y si la arrastramos. Se acostarán en ella ¿Qué más se podrá hacer con la manta?
- ▶ La pasearán en dúos, en tríos, recorriendo el espacio.
- ▶ Luego se les otorgará las cajas chicas. ¿Y si las tapamos con la manta? ¿Las podrán llevar a pasear con las mantas dentro, como podrán hacer?
- ▶ ¿Qué otros movimientos podrán hacer con los dos elementos?
- ▶ Dejarán las cajas de zapatos, y se le entregará nuevamente las cajas grandes.
- ▶ Siguiendo manteniendo la manta también como objeto, taparán la caja, pondrán la manta dentro, fuera.
- ▶ ¿Podrán entrar a la caja y taparse con la manta la cabeza? ¿Qué más se pueden tapar? Los brazos. Una mano, la otra, las dos manos, las piernas, los pies. ¿Y si volverá el lobo, se podrán volver a esconder tapados con la manta para que él no los vea?, ¿Y si tuvieran mucho frío como se taparían?; ¿Y si tuvieran mucho calor que harían con la manta?

Cierre

- ▶ Dejarán las cajas. Se les propondrá apoyar la manta sobre el piso. ¿Y si la estiraran, se podrán acostar encima?
- ▶ Acostados sobre las mantas individuales, escucharán el CD con música instrumental.
- ▶ Cerrarán los ojos por un momento, los abrirán y cerrarán nuevamente, parpadearán.
- ▶ Estirarán los brazos, las piernas, las doblarán.
- ▶ Moverán la cabeza en círculo, hacia un lado, hacia el otro, arriba, abajo.
- ▶ Moverán las, manos, los pies, hacia adentro, afuera.
- ▶ Luego sacarán la manta y quedarán acostados sobre el piso. ¿Y si sintieran frío como se podrían tapar?
- ▶ Luego se sentarán y estirando piernas, brazos, moviéndolos para un lado, para el otro, hacia arriba, hacia abajo, etc. Se dará por finalizada la actividad.

Estrategias

- ▶ Pediré a las familias mantas que los niños tengan en sus hogares, cajas de zapatos con un hilo en la punta para poder ser arrastradas, sin tapa y cajas grandes donde ellos quepan dentro.
- ▶ Crearé en el SUM un clima ameno, cálido.
- ▶ Realizaré la actividad en el SUM, acompañándola con CD que contengan música de ruidos del ambiente y música instrumental.
- ▶ Trabajaré en pequeños grupos, de a pares, tríos y con el grupo en general.
- ▶ Daré lugar al desarrollo de la expresión y la imaginación.

Recursos

El propio cuerpo, la voz, CD con música ambiental e instrumental, libro de cuentos, cajas de zapatos, cajas grandes, mantas, etc.

Evaluación

- ▶ El uso del objeto como material de apoyo para la realización de la propuesta.
- ▶ El entusiasmo por la actividad y la forma en que lo manifiesta.
- ▶ El interés por la exploración de movimientos con los objetos y su transformación creativa en la acción corporal
- ▶ La posibilidad de improvisar en pareja, tríos, o en pequeños grupos.

2. Planificación anual. Sección Multiedades

Nivel Inicial

Planificación anual						
Sección: ME "A" Docente: Marascio, Andrea Año: 2018 Jardín de Infantes N° 933						
		MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	<i>Situaciones habituales de hablar y escuchar</i>	Pedidos, manifestaciones de necesidades y sentimientos; relato y escucha de hechos vividos, observados o escuchados; uso de las fórmulas de cortesía; interpretación de consignas o propuestas; preguntas y respuestas; opiniones, reclamos, breves exposiciones.				
	<i>Situaciones habituales de lectura y escritura</i>	Los nombres propios y otros nombres en las actividades diarias. Lista de asistencia, identificación de pertenencias, clasificación de materiales de la sala, listado de responsables de distintos encargos y participantes de juegos, firma de trabajos y producciones, agenda semanal y agenda de cumpleaños, calendario, panel del tiempo. Dictado al docente para guardar memoria de las distintas apreciaciones de los niños.				
	<i>Lectura y escritura en el marco de la biblioteca de la sala</i>	Exploración de materiales de lectura e intercambio entre lectores, agendas de lecturas, recomendaciones orales y escritas para la cartelera del jardín.				
	<i>Lectura y escritura en el marco de distintas estructuras didácticas desarrolladas</i>	Proyecto: Las canciones de María Elena Walsh Producto: Cancionero con CD y letras de María Elena Walsh. Proyecto anual de literatura Producto: Recomendación de algunos de los cuentos escuchados.				

EL LENGUAJE DE LAS ARTES Y LOS MEDIOS	Literatura	Proyecto anual de literatura: “Cuentos libros y mucho más”. Incorporación de situaciones de lectura simultánea con otras secciones. Participación con las familias del desafío de “Fundación leer”.			
	Educación visual	SD Dibujo Los diversos usos de las herramientas y de los materiales SD Modelado Texturas para el enriquecimiento de la producción en el espacio bi y tridimensional. La forma y la textura. Exploración de arcilla.	SD Pintura Los diversos usos de las herramientas y de los materiales	Proyecto “Los artistas de Sala Naranja” Colores, mezclas, técnicas de dibujo y pintura	-----➤ Proyecto de reciclado Utilización de material de descarte en sus producciones.Collage.
	Expresión corporal	Exploración del vínculo en la interacción con los otros y con los objetos. (Globos – hojas de papel – telas, pelotas, bastones, tules)	Utilización de túneles y cuevas realizados con distintos materiales.		Exploración de movimientos a partir de diversos estímulos por ejemplo música
	Títeres y Teatro	Dramatizar cuentos escuchados creando e improvisando diálogos sencillos. Jugar y explorar diversidad de títeres: Dediles, manoplas, guantes, varillas.			

FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL	Efemérides	Proyecto: Bienvenidos a sala naranja Producto: Integración al grupo y al jardín. Creación, aceptación y revisión de pautas y normas. 24 de marzo día de la Memoria	2 de Abril día del veterano de Malvinas	Proyecto: Los símbolos de nuestro pueblo. Valoración y respeto por los símbolos patrios Producto: Infografía sobre los símbolos patrios de nuestro país. 25 de mayo Identificación y permanencias en algún aspecto de la comunidad. El cabildo	20 de junio ¿Dónde encontramos nuestra Bandera?	9 de Julio Reconocimiento y valoración de algunas formas en que el pasado se manifiesta en el presente (dramatización)
ESI		Proyecto anual e institucional Reconocimiento de semejanzas y diferencias entre la historia personal y familiar de cada uno y de sus compañeros Respeto y cuidado del propio cuerpo. Conocimiento y adquisición de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, la higiene y la seguridad personal y la de otros.				

MATEMÁTICA	Actividades permanentes	Calendario: lectura, escritura y comparación de números para registrar datos y fechas. Organización de materiales y actividades de la sala: etiquetar, ordenar numéricamente, leer para controlar, etcétera. Resolución de problemas en actividades que impliquen recordar posiciones, calcular, recordar cantidades y registrar. Localizar números en una grilla numérica, juegos de adivinación. Juegos matemáticos. Juegos que involucren problemas vinculados con distintas funciones numéricas (dados, cartas tableros): memoria de cantidad, cuantificación, comparación de cantidades. Ordenar materiales (de juegos, de trabajo, etc.); inventariarlos anotando la cantidad en el que el recipiente en el cual se guardan y verificar, cada vez que se utilizan, si la cantidad es la correcta o si falta algún elemento. (Contar las piezas de un juego).				
	Estructuras Didácticas	SD: Uso del conteo para resolver distintas situaciones.			SD Comunicar posiciones de los objetos Uso de las relaciones espaciales.	SD Figuras geométricas Reconocimiento de las figuras geométricas.
AMBIENTE NATURAL Y SOCIAL	Proyectos, unidades y secuencias didácticas.	Secuencia: Exploración de burbujas Bloque: Los objetos. Características físicas y funciones sociales.	Proyecto: “Animales de granja” Bloque: Los seres vivos animales y plantas. Producto: Infografía para comunicar lo indagado.	Unidad didáctica: El desayuno del jardín. Bloque: El cuidado de la salud	Unidad didáctica Feria de ciencias.	Unidad didáctica El mercado argentino Bloque: Vida social: Las instituciones y los trabajos.

JUEGO	En cuanto al juego de construcción	Distintas construcciones, utilizando elementos variados e intervenciones docentes que acompañen las estructuras didácticas. En ocasiones serán construcciones libres, que a su vez enfrenten distintos desafíos como por ejemplo resolver problemas de equilibrio y en otras para realizar algún escenario lúdico.
	En cuanto al juego con reglas convencionales	Proyecto anual “Jugamos ayer hoy y siempre” Conocimiento de algunos de los juegos tradicionales que tienen valor para la cultura del niño, su comunidad y su familia. Por ej.: cartas, dominó, tatetí, juegos de recorridos, en ronda, entre otros.
	En cuanto al juego dramático	Dramatizaciones generadas a partir de algún recorte a trabajar, algún cuento o efeméride y así mismo como elemento importante del proyecto de multitarea, para el cual contaremos con varias cajas temáticas (doctor, panadería, peluquería, entre otros)
	En cuanto al juego en general	Desarrollo de distintas propuestas de juego enmarcadas en los proyectos de juegos en el patio y tradicionales, abordadas desde la organización de trabajos en pequeños grupos, o con el grupo total, dando paso a la modalidad de multitarea, y aprovechando los distintos espacios del jardín, entre ellos, la ludoteca institucional.

Planificación anual						
Sección: ME “A” Docente: Marascio, Andrea Año: 2018 Jardín de Infantes N° 933						
		AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	<i>Situaciones habituales de hablar y escuchar</i>	Pedidos, manifestaciones de necesidades y sentimientos; relato y escucha de hechos vividos, observados o escuchados; uso de las fórmulas de cortesía; interpretación de consignas o propuestas; preguntas y respuestas; opiniones, reclamos, breves exposiciones.				
	<i>Situaciones habituales de lectura y escritura</i>	Los nombres propios y otros nombres en las actividades diarias. Lista de asistencia, identificación de pertenencias, clasificación de materiales de la sala, listado de responsables de distintos encargos y participantes de juegos, firma de trabajos y producciones, agenda semanal y agenda de cumpleaños, calendario, panel del tiempo. Dictado al docente para guardar memoria de las distintas apreciaciones de los niños.				
	<i>Lectura y escritura en el marco de la biblioteca de la sala</i>	Exploración de materiales de lectura e intercambio entre lectores, agendas de lecturas, recomendaciones orales y escritas para la cartelera del jardín.				
	<i>Lectura y escritura en el marco de distintas estructuras didácticas desarrolladas</i>	Proyecto: Las canciones de María Elena Walsh. Producto: Cancionero con CD y letras de María Elena Walsh. Proyecto anual de literatura Producto: Recomendación de algunos de los cuentos escuchados				

EL LENGUAJE DE LAS ARTES Y LOS MEDIOS	Literatura	Proyecto anual de literatura “cuentos libros y mucho más” Incorporación de situaciones de lectura simultánea con otras secciones Participación con las familias del desafío de “Fundación leer”				
	Educación visual	SD Dibujo Los diversos usos de las herramientas y de los materiales SD Modelado Texturas para el enriquecimiento de la producción en el espacio bi y tridimensional. La forma y la textura. Exploración de arcilla.	SD Dibujo y pintura. Los diversos usos de herramientas y materiales. Soportes		Proyecto “Los artistas de Sala Naranja” Colores, mezclas, técnicas de dibujo, pintura, collage	-----▶ Proyecto de reciclado Utilización de material de descarte en sus producciones. Collage.
	Expresión corporal	-----▶				
	Títeres y Teatro	Dramatizar cuentos escuchados creando e improvisando diálogos sencillos. Jugar y explorar diversidad de títeres: Dediles, manoplas, guantes, varillas.				
FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL	Efemérides	17 de agosto El cruce de los Andes Reconocimiento de personajes sobresalientes De la historia del país (el cruce de los Andes / entrenamiento)	11 de septiembre La niñez de Sarmiento	12 de octubre Diversidad cultural Valoración y respeto por la diversidad cultural(muestra estática)	10 de noviembre Leyendas de la yerba mate Dramatización con las familias	

ESI		-----▶				
MATEMÁTICA	Actividades permanentes	Calendario: lectura, escritura y comparación de números para registrar datos y fechas. Organización de materiales y actividades de la sala: etiquetar, ordenar numéricamente, leer para controlar, etcétera. Resolución de problemas en actividades que impliquen recordar posiciones, calcular, recordar cantidades y registrar. Localizar números en una grilla numérica, juegos de adivinación. Juegos matemáticos. Juegos que involucren problemas vinculados con distintas funciones numéricas (dados, cartas tableros): memoria de cantidad, cuantificación, comparación de cantidades. Ordenar materiales (de juegos, de trabajo, etc.); inventariarlos anotando la cantidad en el que el recipiente en el cual se guardan y verificar, cada vez que se utilizan, si la cantidad es la correcta o si falta algún elemento. (Contar las piezas de un juego).				
	Estructuras Didácticas	SD: cuerpos geométricos Exploración de las características reconocimiento	-----▶	SD: medida Longitud y peso Comparaciones.	SD Figuras geométricas Reconocimiento de las mismas.	
AMBIENTE NATURAL Y SOCIAL	Proyectos, unidades y secuencias didácticas.	Proyecto “Los derechos del niño” Producto infografía para cartelera del jardín y comercios de la zona	UD “La juguetería” Identificación de cambios y permanencias en algún aspecto de sus historias personales	UD las plantas de la plaza Fátima Los seres vivos animales y plantas.	UD “La heladería Chocolate” Cambios de estado	-----▶

JUEGO	En cuanto al juego de construcción	Distintas construcciones, utilizando elementos variados e intervenciones docentes que acompañen las estructuras didácticas. En ocasiones serán construcciones libres, que a su vez enfrenten distintos desafíos como por ejemplo resolver problemas de equilibrio y en otras para realizar algún escenario lúdico.
	En cuanto al juego con reglas convencionales	Proyecto anual “Jugamos ayer hoy y siempre” Conocimiento de algunos de los juegos tradicionales que tienen valor para la cultura del niño, su comunidad y su familia. Por ej.: cartas, dominó, tatetí, juegos de recorridos, en ronda, entre otros.
	En cuanto al juego dramático	Dramatizaciones generadas a partir de algún recorte a trabajar, cuento o efeméride y así mismo como elemento importante del proyecto de multitarea, para el cual contaremos con varias cajas temáticas (doctor, panadería, peluquería, entre otros)
	En cuanto al juego en general	Desarrollo de distintas propuestas de juego enmarcadas en los proyectos de juegos en el patio y tradicionales, abordadas desde la organización de trabajos en pequeños grupos, o con el grupo total, dando paso a la modalidad de multitarea, y aprovechando los distintos espacios del jardín, entre ellos, la ludoteca institucional.

3. Planificación anual. Prácticas del Lenguaje

4º grado – Nivel Primario

AÑO: 4º. Turno tarde - EP 7 - Chivilcoy, Provincia de Bs. As.

Docente: Natalia Cabani

Período del año: Primer trimestre

SITUACIONES HABITUALES

Contexto cotidiano

Rondas de intercambio:

Sesiones de comentario y discusión de situaciones cotidianas de interés, conflictivas y también para realizar acuerdos.

Armado de las normas de convivencias.

Panel ortográfico: a partir de la duda que se presenta al leer o escribir. Registro de palabras de uso diario en las que tengan dificultad.

BIBLIOTECA DEL AULA

Gestión de la biblioteca: exploración de materiales que se poseen, tapas, contratapas, reseñas, ilustraciones, datos editoriales. Inventariado. Elección de nombre para la biblioteca y disposición de los libros. Habilitación del cuaderno de préstamos. Disposición de la agenda de lectura individual.

Uso específico: lectura por parte de docente de algunos textos con animales como protagonistas. Espacio de intercambio oral de opiniones. *La milonga del último tatú. El sapo más lindo. Cuentos de la selva.*

Agenda personal de lectura: registro de datos de las obras en una ficha de recorrido lector. Escritura de sencillas recomendaciones.

SECUENCIAS Y PROYECTOS

Ámbito literario

Lectura de una selección de tres cuentos con animales como protagonistas: “Las medias de los flamencos”, de Horacio Quiroga; “El hijo del elefante”, de Rudyard Kipling y “Prohibido el elefante”, de Gustavo Roldán.

Lectura del docente, espacio de intercambio oral. Lectura de algunos fragmentos por parte

de los alumnos. Escuchar leer. Lectura de la biografía de los autores. Registro en sus carpetas de datos fundamentales para guardar memoria, listado de animales. Búsqueda de la voz de los personajes. Identificación del narrador. Descripción de algunos animales de los cuentos. Elaboración de pequeñas recomendaciones.

Producción de una descripción literaria sobre algún animal elegido de los cuentos acompañada de dibujos. Exposición oral.

Ámbito de estudio

Lectura y escritura relacionada con las áreas de sociales y naturales. Búsqueda de información en textos de la biblioteca, utilización del índice, subrayado de palabras claves. Toma de nota. Dictado al docente.

Lectura e interpretación de mapas políticos de la Argentina y Buenos Aires.

Ámbito de la ciudadanía

Socialización de las producciones realizadas a toda la comunidad escolar. Elección democrática de las formas.

Reflexión del lenguaje

Adjetivos, narrador, raya de diálogo, mayúsculas, puntos y comas.

Instancias evaluativas

Lectura de un cuento, escritura de alguna recomendación y reflexión del lenguaje en torno a los tres textos trabajados.

PERÍODO DEL AÑO: Segundo trimestre

SITUACIONES HABITUALES

Rondas de intercambio: (continúan)

Panel ortográfico: (continúa)

Sesiones de lectura de recomendaciones que aporta la docente, extraídas de páginas especializadas (imaginaria).

BIBLIOTECA DEL AULA

Gestión y uso de la biblioteca:

Lectura del docente y apertura de espacios de intercambio oral:

“Desplumado”, de Ricardo Mariño;” La leyenda del bicho colorado”, de Gustavo Roldán.

Diario personal de lectura: lectura y escritura por parte de los niños por sí mismos en torno a las lecturas. Registro de apreciaciones. Caracterizaciones de algunos animales. Recomendaciones.

SECUENCIAS Y PROYECTOS

Ámbito literario

Seguimiento de una novela cuyos protagonistas son animales: *El libro de la selva*, de Rudyard Kipling. Un capítulo semanal. Caracterización de la novela.

Registro de los datos principales de cada capítulo en la agenda para guardar memoria. Registro de apreciaciones y comentarios. Elaboración en parejas de una recomendación (al finalizar la novela).

Transcripción de la voz de los personajes. Ubicación de párrafos en los cuales se observe el tipo de narrador.

Escritura de un nuevo capítulo de la novela, que puede ser la continuación de la misma ya que tiene un final abierto (en parejas).

Ámbito de estudio

Leer y escribir en contextos de estudio: La creación de la Bandera Nacional. Vida y obra de su creador. Toma de notas. Dictado al docente. Subrayado de textos. Exploración de materiales por sí mismos. Participación de la promesa de lealtad a la Bandera. Interpretación dicha promesa. Escritura de un breve texto que exprese sus sentimientos y emociones, como también compromiso, de ese día.

Ámbito de ciudadanía: (continúa)

Lectura de diarios locales sobre la promesa de lealtad a la Bandera. Comentario.

Situaciones evaluativas: situaciones de lectura, escritura y reflexión sobre el lenguaje en torno al tema de estudio y la novela trabajada).

Reflexión sobre la ortografía: ¿Cómo escribir una recomendación? ¿Cómo indicar que un personaje habla?

PERÍODO DEL AÑO: TERCER TRIMESTRE

SITUACIONES HABITUALES

Rondas de intercambio: (continúa)

Panel ortográfico: (continúa)

Lectura de la prensa: seguir una noticia de interés. Seguir la lectura del docente de las noticias relacionadas con un tema de interés. Lectura por sí mismo y rondas de intercambios.

Producción de notas y comentarios.

BIBLIOTECA DEL AULA

Gestión de la biblioteca: (continúa)

Uso específico: (continúa)

Sesiones de lectura del docente de *Historias de fantasmas, bichos y aventureros*, de Beatriz Actis y *Bichos de Cuentos*, de María Inés Falconi.

Diario persona de lectura:

Espacios de intercambio oral de opiniones y apreciaciones. Escritura de recomendaciones y registro en la ficha de recorrido lector.

SECUENCIAS Y PROYECTOS

Ámbito literario

Lectura de la novela histórica adaptada para niños Robin Hood. Intercambio entre lectores, lectura por sí mismos. Conclusiones orales y escritas. Registro de lo leído. Reescritura de la vida de Robin y sus aventuras, planificación colectiva, escritura en parejas en borrador.

Ámbito de estudio

Lectura y escritura en torno a las Ciencias Naturales y Sociales. Localización de respuestas a interrogantes específicos. Escritos de trabajo: notas colectivas, individuales y en pequeños grupos. Exposiciones orales y escritas para comunicar lo aprendido.

Ámbito de la ciudadanía

Participación en el encuentro del día de la familia con la muestra de lo trabajado durante el año en el área. Armado de stand.

Situación evaluativa

Situaciones de lectura, escritura y reflexión sobre el lenguaje en torno a los textos trabajados durante el trimestre.

Reflexión del lenguaje

¿Cómo escribir un nuevo texto literario? Uso de oraciones, de conectores y pronombres para no repetir palabras.

4. Secuencia didáctica. Prácticas del Lenguaje

4º grado – Nivel Primario

Región 15 Distrito: Chivilcoy EP 7 Año: 4º B

Docente: Cabani, Natalia Gisela

Área: Prácticas del lenguaje

Fecha: 05/03/2018

Motivo: Presentación Secuencia N°1: “El hijo del elefante”

OBJETIVOS

Se espera que durante este año los alumnos:

- ▶ ejerzan las prácticas de lectura, escritura y oralidad propias del ámbito de la literatura con autonomía;
- ▶ logren apropiarse de las prácticas de lectura y de escritura para el estudio de diferentes temas, y puedan registrar información y exponerla en forma escrita u oral.

CONTENIDOS

Prácticas del lenguaje en el ámbito de la literatura

- ▶ Leer obras literarias de autor.
- ▶ Compartir la elección, la lectura, la escucha, los comentarios y los efectos de las obras.
- ▶ Adecuar la modalidad de lectura al propósito, al género o subgénero de la obra.
- ▶ Expresar las emociones, construir significados con otros lectores (sus pares, el docente, otros adultos); formarse como lector de literatura.
- ▶ Realizar interpretaciones personales teniendo en cuenta los indicios que dan el texto y el paratexto.
- ▶ Leer textos informativos en torno a la literatura.
- ▶ Planificar antes y mientras se está escribiendo.
- ▶ Consultar con otros mientras se escribe y/o leerles o pedirles que lean lo que se ha escrito.
- ▶ Producir textos escritos literarios, o vinculados con lo literario, de manera colectiva en pequeños grupos y/o en forma individual.

- ▶ Identificar las formas de organización textual y el propósito de los textos.
- ▶ Reflexionar en los distintos momentos de escritura de textos narrativos.
- ▶ Vincular las clases de palabras con los tipos textuales.
- ▶ Reflexionar acerca de la ortografía a partir de los textos que han leído o producido.
- ▶ Usar los signos de puntuación.

MODOS DE CONOCER

- ▶ Leer cuentos de autor que contengan secuencias narrativas claras, descripciones de personajes, lugares y temas determinados.
- ▶ Al leer, escuchar leer o compartir la lectura de relatos ficcionales, completar o interrumpir la lectura, volver a ella y recuperar el hilo narrativo.
- ▶ Poner en juego saberes previos acerca del mundo para asignar significados.
- ▶ Conocer al autor: época en que vivió, momento estético al que adscribió.
- ▶ Conocer datos sobre la época a la que alude una obra.
- ▶ Usar el conocimiento sobre el autor y sobre el mundo para interpretar más ajustadamente el texto.
- ▶ Incorporar metalenguaje del ámbito literario para realizar descripciones adecuadas (por ejemplo, mención de géneros discursivos literarios, tipos de narradores) y explicitar las interpretaciones en base a elementos del texto.
- ▶ Planificar la escritura de narraciones (fábulas, historietas, leyendas urbanas, cuentos): tener en cuenta las exigencias del subgénero elegido, decidir los personajes y sus características, nombrar a los personajes según los requerimientos del género, incluir las voces de los personajes mediante discurso directo, decidir un título adecuado según el efecto que se quiera lograr.
- ▶ Revisar las distintas versiones de lo que se está redactando hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito.
- ▶ Controlar la progresión temática de lo escrito.
- ▶ Reflexionar mientras escriben, se leen y se revisan todo tipo de narraciones para ampliar su conocimiento de la trama narrativa.
- ▶ Revisar el propio texto mientras se está escribiendo.
- ▶ Tomar decisiones sobre la puesta en página del escrito y su edición final.
- ▶ Tomar decisiones sobre la oralización del escrito y su registro final.
- ▶ Establecer y mantener las personas del relato.
- ▶ Incluir voces de los personajes.

SITUACIONES DE ENSEÑANZA

- ▶ Sesión de lectura en voz alta del docente, en el marco de las actividades habituales o cuando se visita la biblioteca.
- ▶ Sesión de lectura por sí mismos de un género o autor determinado, según la elección del alumno.
- ▶ Sesión de lectura con otros lectores y comentario de lo leído.
- ▶ Escritura de un nuevo relato semejante a tomando como base los textos ya leídos.
- ▶ Reescritura de un texto fuente con transformaciones.
- ▶ Cambiar la persona del narrador o elegir un personaje para que narre la historia.
- ▶ Revisión de textos. Instalar la idea del “borrador”. Reflexionar mientras se escribe, se relee, en el marco de las actividades habituales, las secuencias didácticas o los proyectos.
- ▶ Producción oral/escrita de textos no literarios vinculados con las lecturas realizadas, procurando ejercitar la capacidad crítica para elaborar criterios de organización, adecuación y propósito.
- ▶ Situaciones de reflexión contextualizadas en las prácticas del lenguaje dentro del ámbito como actividad habitual o espontánea.
- ▶ En el trabajo con la ortografía, proponer situaciones diversas, que pueden incluir revisiones, armado de fichas de consulta, elaboración de reglas a partir de generalizaciones, uso del diccionario y correctores de procesadores de texto, consulta en internet.

CONTENIDOS TRANSVERSALES

- ▶ Búsquedas avanzadas orientadas en la web, estrategias para la búsqueda, validación de resultados.
- ▶ Explorar textos digitales que combinan información escrita, visual y con enlaces a contenidos *online*.
- ▶ Utilizar procesadores de texto y corrector ortográfico para la producción escrita.
- ▶ La disposición de las mujeres y los varones para argumentar, defender sus propios puntos de vista considerar ideas y opiniones de otros debatirlas y elaborar conclusiones.
- ▶ La expresión de sentimientos y sensaciones que provoca la discriminación de cualquier tipo.
- ▶ Atender a las necesidades de los alumnos con discapacidad dentro del contexto de las escuelas de los niveles obligatorios Y contemplar la diversidad de todos los estudiantes del sistema.

INDICADORES DE AVANCE

- ▶ Avancen en la lectura sin detenerse ante cada dificultad, para construir un sentido global del texto antes de analizarlo por partes.

- ▶ Hagan anticipaciones sobre el sentido del texto y busquen índices que permitan verificarlas o corregirlas.
- ▶ Resuelvan dudas sobre el significado de palabras, expresiones ambiguas o desconocidas apelando al contexto, relacionándolas con otras palabras, buscando en el diccionario, etc.
- ▶ Sigan las consignas o restricciones propuestas por el docente.
- ▶ Planifiquen y participen en las situaciones de planificación aportando ideas, formas de ordenar el texto, alternativas posibles.
- ▶ Desplieguen estrategias para revisar sus textos de manera autónoma y cada vez más específica.
- ▶ opongán leer “cómo va quedando” su texto antes de continuar con la producción escrita.
- ▶ Detecten repeticiones innecesarias y prueben distintos recursos gramaticales para evitarlas.
- ▶ Pregunten sobre dudas de normativa.
- ▶ Incluyan adecuadamente diálogos en las narraciones y recurran a distintas formas de cohesión textual.
- ▶ Utilicen distintos signos de puntuación de manera pertinente, y revisen y consulten la ortografía de las palabras.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

- ▶ La docente leerá en voz alta a los alumnos, el siguiente prólogo:

“Hay cuentos que son para leer en silencio y otros cuentos que son para leer en voz alta. Hay cuentos que son solo adecuados para mañanas lluviosas y otros para largas y tórridas tardes, cuando uno está acostado al aire libre, hay cuentos que son cuentos para dormir. [...] Hay cuentos que pueden alterarse y cambiarse a voluntad, pero hay cuentos nocturnos que fueron hechos para que Effie se duerma y no se permite alterarlos ni siquiera una sola palabra. Tienen que ser contados así como son, o Effie podría despertarse para restablecer lo cambiado”.
Kipling, R. Prólogo. Cuentos de las colinas.
- ▶ Se abrirá un espacio de intercambio oral en el cual los alumnos expresarán sus sentimientos, ideas y opiniones sobre lo escuchado. La docente explicará quién era Effie y quién escribió aquellas palabras. Conversaremos: Les gusta escuchar cuentos, cuáles, cuándo, dónde, qué tipo de historias. Socialización. Registro en carpetas.
- ▶ Luego la docente propone recuperar títulos o personajes de cuentos con animales que hayan leído en primer ciclo o en casa. Registro en la carpeta de títulos, autores, personajes (también de películas) que recuerden.
- ▶ Se comunica a los niños que en la primera mitad del año se leerán cuentos de diversos autores con animales como protagonistas. Presentación del primer cuento que se leerá: “El hijo del elefante”, de Rudyard Kipling. Exploración en forma colectiva de la tapa, la contratapa, e ilustraciones. Anticipación de la lectura. Registro. Lectura del cuento, sin interrupciones por parte de la docente (los niños todavía no tendrán el ejemplar) creando un clima adecuado para que los alumnos puedan escuchar primero y luego seguir con la vista.

- ▶ Momento de intercambio de opiniones y valoración por parte de los alumnos sobre el cuento escuchado, el docente guía y orienta con algunas preguntas: Les gustó la historia, por qué, cuál fue su parte favorita, qué animales aparecen en el cuento, hay alguno que no conozcan, cómo se imaginan al elefantito, qué característica principal tiene, qué quería saber el elefantito, cómo lo averiguó, aprendió algo durante el recorrido. Registro colectivo con dictado al docente de algunos aspectos, las valoraciones individuales las hará cada uno en su carpeta.
- ▶ Lectura de la biografía (qué es una biografía, quién la escribe, para qué sirve) del autor por parte de la docente. Comentario oral de lo escuchado y del por qué es importante que es conocer algunos datos del autor. Podrán traer otras biografías del autor para compartir. Tomar notas. ¿Cómo tomamos notas? ¿Para qué sirve? Puesta en común de lo registrado para comparar, registro colectivo en el pizarrón.
- ▶ Retomar la lectura de la obra, relectura por parte del docente, los alumnos siguen con la vista, volvemos al texto para buscar información sobre descripción del protagonista y otros animales. Los chicos pueden leer en voz alta algunos fragmentos de su interés. La docente interviene para guiar la búsqueda a través de las siguientes preguntas: ¿A quiénes considera el narrador parientes del elefantito? ¿Por qué llamará tía a la jirafa? ¿Conocen a todos los animales que el narrador considera parientes del elefantito? ¿Podrán buscar y traer alguna información para saber más sobre el avestruz, la jirafa, el rinoceronte, etc.? ¿Aparecen también los verdaderos parientes del elefantito? ¿Se atreven a localizar en el texto los diálogos entre el protagonista y sus verdaderos familiares? ¿Y ensayarlos para dramatizarlos frente a sus compañeros?

Animales que lo ayudan

¿Encuentra el elefantito animales que le brindan su apoyo? ¿Qué animales, de qué manera lo ayudan?

Busquen y releen las partes del cuento dónde se ve esa ayuda. ¿Conocen a los animales que ayuda al protagonista? ¿Podrán buscar alguna información sobre ellos?

El animal que se transforma en el oponente

¿Qué dice el narrador sobre el animal que quiere comerse al elefantito? ¿Qué características tuyas aparecen en el cuento?

Localicen los diálogos del protagonista con su oponente, ensayarlos y dramatizarlos.

Cambios físicos y psicológicos del protagonista

¿Creen que la boa tuvo desde el primer momento intención de ayudar al elefantito? ¿O se conmovió cuando lo vio en peligro? ¿Qué participación tiene en la historia el pájaro Kolo-kolo?

- ▶ Vuelvan al texto en parejas y completen las oraciones:

- ▶ Al iniciar la historia, el elefantito tiene una trompa del tamaño de una bota y al finalizar
- ▶ Al principio del cuento, soporta resignadamente los golpes de sus familiares, pero al regresar de su viaje.....
- ▶ En su viaje de ida dejaba las cáscaras de melón sobre el sobre el suelo, pero en su viaje de regreso.....
- ▶ Reflexionamos sobre el lenguaje:
 - ▶ Descripciones: volvemos al texto para buscar si hay descripciones del elefantito u otros animales. Lectura en voz alta de dichas descripciones por parte de los alumnos.
 - ▶ Conversamos: para qué sirve una descripción, qué características tiene, cómo se hace, qué palabras se usan. Se registra en el pizarrón todo lo que aportan los alumnos, se registra en la carpeta. La docente aporta una definición de descripción. Anotamos en afiche del aula.
 - ▶ Narrador: la docente pregunta ¿Quién narra o cuenta la historia? ¿Cómo te diste cuenta, habrá otra forma de contar historias? Retomamos el cuento para buscar la voz del narrador, las leemos y diferenciamos la voz del narrador de la de los personajes.

Diálogos: ¿hablan los personajes, cómo te diste cuenta? Se registra en las carpetas algunas características para retomarlas cuando sean necesarias. ¿Qué signos se usan en los diálogos?

- ▶ Por último se propone realizar una ficha de recorrido lector igual o similar a la siguiente:

Nombre del lector.....

Escuela..... Grado.....

Autor.....

Editorial..... Ilustrador.....

Recomendación del cuento:.....

- ▶ Conversamos sobre las fichas del recorrido del lector, qué son, para qué sirven.
- ▶ Se elaborará un afiche de registro lector en el aula (título, autor, editorial, opinión, quién leyó).

5. Planificación anual. Filosofía

6º año - Nivel Secundario

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA N° 5
“René Favaloro”

Bachiller en Comunicación
MATERIA: FILOSOFÍA
Prof.^a: Carolina Costantino (autoriza el uso de sus datos)

Carga horaria: 2 módulos
Ciclo lectivo: 2018

FUNDAMENTACIÓN

En el campo de la Formación General del Diseño Curricular y de los propósitos de la Dirección del Nivel (la apropiación de saberes para continuar estudios superiores, para acceder al mundo de trabajo y para el ejercicio de una ciudadanía plena), entendemos a la enseñanza de la filosofía como una modalidad de trabajo histórica-problemática. La filosofía, en tanto forma de conocimiento, es un saber que busca problematizar lo naturalizado, lo obvio, que interpela los sentidos dados.

En el marco general de la Orientación en Comunicación, consideramos que la enseñanza de la filosofía contribuye en el desarrollo de capacidades propias del perfil del egresado para la comprensión del fenómeno de la información y de la comunicación: la capacidad de interrogación, de valorar los hechos y de reflexionar como parte integrante y activa de la comunidad, así como ser responsable de la transformación social.

Es importante considerar que el estudiante accede, por primera vez en su trayectoria escolar, al conocimiento filosófico y por ello tiene que apropiarse de su lenguaje, de su peculiar manera de preguntar, de sus reglas de conformación, de su historia, a través de la especificidad que tiene la tarea de lectura y escritura en la clase de filosofía, y del enfoque de género mediante la problematización del lenguaje sexista de la disciplina.

Por su parte, en el marco del Proyecto Institucional, la enseñanza de la materia buscará promover el abordaje de saberes coordinados, articulando con la materia de Literatura (la no-

ción de infancia en la filosofía y su presencia en diferentes géneros literarios), a través de la iniciativa: “La secundaria va al jardín”, que se desarrollará en el marco de la Semana Solidaria. A su vez, buscamos construir narrativas digitales o *storytelling* para narrar la experiencia realizada, articulando con la materia de Taller de Producción de Lenguajes, las cuales serán utilizadas como insumo para participar en la Jornada de Comunicación que realiza anualmente la institución y evaluadas de manera colegiada.

OBJETIVOS DE ENSEÑANZA

- ▶ Promover la apropiación de la filosofía como una actitud crítica y reflexiva.
- ▶ Estimular en los estudiantes la capacidad de hacerse preguntas y la problematización de lo obvio.
- ▶ Facilitar las herramientas analítico-conceptuales para la comprensión de problemas filosóficos.
- ▶ Brindar aclaración de conceptos específicos y del vocabulario técnico pertinente.
- ▶ Favorecer la reconstrucción de los argumentos presentes en los textos e identificar los conceptos centrales.
- ▶ Promover el trabajo compartido en entornos colaborativos y el uso de contenidos digitales y multimediales.
- ▶ Estimular la relación entre filosofía y perspectiva de género.
- ▶ Fortalecer las prácticas de lectura y escritura de textos filosóficos.
- ▶ Promover prácticas solidarias y de cuidado del otro.
- ▶ Vincular los contenidos de la materia, con saberes de otras materias.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- ▶ Identificar y comprender las ideas y los problemas filosóficos fundamentales
- ▶ Problematicar algunos aspectos del sentido común y reflexionar sobre los propios presupuestos
- ▶ Reflexionar críticamente acerca de cuestiones filosóficas socialmente significativas.
- ▶ Aplicar, para el análisis y la crítica, procedimientos y herramientas propios de la disciplina.
- ▶ Comprender los diferentes puntos de vista.
- ▶ Producir prácticas de lectura y escritura, en formatos multimediales.
- ▶ Valorar el trabajo colaborativo.
- ▶ Realizar una lectura de género sobre algunos contenidos filosóficos.
- ▶ Participar de las propuestas de trabajo interdisciplinario.

CONTENIDOS

UNIDAD I: ¿Qué es preguntar?

La filosofía como un pensar problematizador. La pregunta: originaria y originadora de la filosofía. El mito y la filosofía. Las preguntas filosóficas. La situación dialógica. Filosofía: ni ciencia, ni ideología. La filosofía: una invención de los griegos. La utilidad de la filosofía.

UNIDAD II: ¿Con qué criterios se juzgan las acciones humanas?

Ética y moral. El carácter histórico social de las normas morales. ¿En qué medida somos libres y, por tanto, sujetos morales? ¿Somos responsables del otro?: Libertad y responsabilidad. Heteronomía y autonomía. El problema de legitimación de las normas. Los DDHH y la búsqueda de un fundamento ético universal. La ética y su historia. La ética de Aristóteles como modelo de ética teleológica. La ética formal de Kant. El utilitarismo de Stuart Mill. La crítica de Nietzsche a los modelos éticos de la modernidad.

UNIDAD III: ¿La política es una cuestión que nos compete a todos? ¿Quién es el sujeto político?

La política como la relación entre libres e iguales. Democracia y aristocracia en la polis griega. Aristóteles: el hombre como animal político. La polis de Platón: entre lo ideal y lo posible. La concepción moderna de la política como artificio: teorías del contrato social (Hobbes y Locke). Efectos políticos de la desigualdad (Moro, Maquiavelo, Rousseau). Debates en torno a la noción de democracia: consenso y conflicto. La relación entre ética y política.

UNIDAD IV: ¿Qué es lo que se conoce? ¿Qué o quién garantiza nuestro conocimiento?

El conocimiento como creencia verdadera justificada. ¿En qué medida conocemos? El conocimiento como copia y el sujeto moderno. La crítica de Nietzsche. El conocimiento como acción: Dewey y la Escuela de Frankfurt. Ciencia e interés: ¿La ciencia busca la verdad?

UNIDAD V: ¿Todo es arte, nada es arte?

Arte, teoría del arte y estética. La autonomía de la obra de arte como condición de posibilidad de la reflexión estética. Arte y belleza en la antigüedad y en la Edad Media. Mimesis y catarsis en la filosofía griega: Platón y Aristóteles. La demarcación de Kant. Más allá de las vanguardias: ¿qué es lo artístico? El problema de la demarcación entre arte y no arte. El arte y la política.

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Para la enseñanza de la filosofía se adopta una modalidad histórico-problemática; es decir, buscamos transmitir a la filosofía como un pensamiento problematizador, de familiarizar al alumno con la pregunta, con la indagación. Desde esta perspectiva, entendemos que se trata de aprender a filosofar contextualizando las preguntas en cada momento histórico, de promover un pensar situado. Y al conocimiento como una construcción colectiva, de carácter provisorio que se construye en la interacción y el diálogo entre docente y alumnos.

Para ello, se promoverán situaciones de enseñanza mediante el uso de las siguientes estrategias:

DESARROLLO DE LA CLASE: • explicaciones dialogadas • introducción de un tiempo de escritura personal, redacción de borradores antes de la toma de la palabra; • cuadros o esquemas que permitan visualizar la estructura del objeto estudiado; informes colectivos sobre el modo de exposición; • ilustraciones visuales (Imágenes, audiovisuales); • lectura individual de textos; • lectura colectiva de textos.

USO DE HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS: complejidad progresiva; • ensayo de diálogos; • estudio en profundidad de un elemento dentro de una problemática más amplia; • estudio por confrontación de elementos varios; • utilización de oposiciones binarias;

DIRECCIONALIDAD DE LA CLASE: exposición detallada de los objetivos; • descubrimiento del propio estudiante, a posteriori del objetivo propuesto; • comprobaciones regulares, interrupciones del trabajo en cada etapa para proceder a evaluaciones parciales; • revisiones frecuentes y acumulativas; • búsqueda de analogías.

DESDE LA DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA: • evocación de anécdotas personales en relación con la cuestión estudiada, relaciones del aprendizaje con las experiencias de los alumnos; dinámicas para sentir el clima de clase.

USO DEL TIEMPO: • secuencias de trabajos breves, micromomentos para sentir el clima • secuencias de trabajos largos.

FORMAS DE AGRUPAMIENTO: • alternancia de trabajo individual; • construcción en pequeños grupos y en duplas.

RECURSOS

HUMANOS: estudiantes, equipo docente y equipo directivo.

MATERIALES: textos (disponibles en formato papel y digital). Sitios Web. Diccionarios digitales. Audiovisuales. Celular.

DIDÁCTICOS: planilla de seguimiento de trayectoria. Formulario de encuesta. Registro de clase. Ficha de desempeño. Guía de autoevaluación. Módulos para Unidades. Guía de Orientaciones/Debates. Presentación en PPT/Prezi. Narrativas. Dilemas filosóficos.

EVALUACIÓN

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICO: para relevar expectativas, saberes y supuestos de los estudiantes. Instrumentos: Encuesta abierta/semiestructurada/memoria didáctica de clase.

EVALUACIÓN EN PROCESO

Criterios: Interpretación y producción de textos breves. Uso de vocabulario técnico- específico. Identificación de supuestos. Formulación de preguntas. Manejo de argumentos. Identificación de preguntas filosóficas. Autocorrección del pensamiento. Uso de la palabra. Reconocimiento de problemas. Valoración del trabajo colaborativo. Participación activa. Evaluación colegiada. Instrumentos: Planilla de Trayectoria. Acuerdo didáctico de clase. Rúbrica de evaluación. Bitácora: “Mi viaje de aprendizaje”.

EVALUACIÓN SUMATIVA: Presentación de trabajos en tiempo/forma. Producción escrita/oral. Instrumentos: modelo de retroalimentación 3x1 (observación entre pares). Registro de carpeta de clase.

BIBLIOGRAFÍA DEL ALUMNO

Costa, I., Divenosa, M. (2016). *Filosofía: un espacio de pensamiento*. Buenos Aires: Maipue.
Módulos de clase (construidos por la docente a cargo de la materia).

BIBLIOGRAFÍA DEL DOCENTE

Onfray, M. (2007). *Antimanual de filosofía*. Madrid: Edaf.
Sztajnszrajber, D. (2015). *Para qué sirve la filosofía*. Buenos Aires: Booket.

6. Planificación anual 2018

HISTORIA 5º AÑO - E.E. S N 1

Profesora: Rosales Jimena

Un Mundo Post Colonial. Dictaduras y revoluciones en América Latina 2º mitad del siglo XX.

En el marco del desarrollo de la nueva historia social, este diseño formula un replanteo de los grandes relatos, tales como el retorno a la escena histórica de los sujetos como actores que tienen capacidad de incidir en la vida social; o el retorno de la narrativa histórica sobre las simplificaciones que emergieron de los grandes marcos explicativos.

Las transformaciones desarrolladas a nivel internacional durante la segunda mitad del siglo XX permiten profundizar el análisis de los conflictos en diferentes tipos de regiones, así como la aceleración de los cambios característica del período. Algunos de los contenidos de este bloque pueden ser organizados en torno a algunas categorías como Guerra Fría. A través de la misma puede abordarse tanto el análisis de procesos históricos a diferentes escalas espaciales (entre países o en un solo país), el estudio de concepciones ideológicas contrapuestas, como el funcionamiento de bloques políticos y militares también antagónicos. A su vez puede plantearse la manera en que se expresó esta idea en la relación entre Estados Unidos y América latina como su “área de influencia”, y las consecuencias que tuvo para la región. Asimismo, se propicia el análisis de procesos más amplios (en la escala americana), como las migraciones del campo a las ciudades o la intervención de Estados Unidos en distintos países, que permite reconocer algunas semejanzas y diferencias en las distintas regiones de América latina. Algunas de las situaciones más significativas a escala mundial y su coexistencia a mediados del siglo XX; por ejemplo, los comienzos de la Guerra Fría, la destalinización de la URSS, la descolonización de Asia y África, la hegemonía de Estados Unidos y su influencia sobre América latina, la revolución comunista en China, los procesos de urbanización e industrialización en América latina, el Estado benefactor de la posguerra. El estudio de la dinámica política característica desde la década de 1960 permite profundizar la comprensión y la explicación sobre los impactos que los golpes institucionales generaron en los diferentes planos de la sociedad, así como su influencia en el presente.

Diagnostico inicial

El grupo de alumnos es participativo, colaborativo, demuestra interés por la materia, ya que se les brinda espacio para el debate y la reflexión. Dicho grupo a presentado ideas para trabajar desde las nuevas tecnologías y se los nota interesados para realizar diferentes actividades relacionadas a la materia como por ejemplo salidas educativas, entrevistas, etc

Propósitos de enseñanza

Generar situaciones de enseñanza que posibiliten a los alumnos desarrollar el pensamiento histórico a partir de analizar, comprender y explicar procesos y acontecimientos característicos, desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad. Esta selección de contenidos propicia el estudio articulado de procesos generados en el ámbito internacional regional y local y, luego, las especificidades en la Argentina y América latina.

Asimismo, brindar oportunidades para analizar las transformaciones producidas a nivel internacional y sus repercusiones sobre el presente, a partir de situaciones que pongan en juego modos de conocer propios de las ciencias sociales.

Contenidos

Unidad 1. Ejes para una mirada general. La Guerra Fría, las nuevas formas de dependencia y las luchas anticoloniales

- a. La expansión de las empresas multinacionales. La Guerra fría: un mundo con dos sistemas en confrontación de baja intensidad. China se asoma a la Revolución Socialista.
- b. El Tercer Mundo: Subdesarrollo o en vías de desarrollo. La llamada “Teoría de la Dependencia Latinoamericana”. Revoluciones anticoloniales y procesos de descolonización.
- c. El legado de los años peronistas. Argentina: sociedad de masas, avances y retrocesos.

Unidad 2. El mundo de posguerra. América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados de los 60)

- a. Las relaciones entre Estados de Bienestar y clase obrera en los países industrializados de economía de mercado. La Economía Mixta: el rol del Estado en las economías occidentales. Crecimiento económico en Europa Occidental y Japón. Los nudos conflictivos en la posguerra: Berlín y Corea, el fin del stalinismo.
- b. Latinoamérica: cambio de rumbo político y económico. Crecimiento hacia adentro, incremento de inversiones extranjeras y expansión de las empresas multinacionales. Aceleración del crecimiento urbano y migraciones internas. La intervención norteamericana en Guatemala. El Movimiento Nacionalista Revolucionario en Bolivia. La Revolución Cubana: entre un camino latinoamericano hacia el socialismo y el conflicto entre la URSS y EE.UU. Brasil. Del novovarguismo a las políticas industrialistas.
- c. El derrocamiento del Peronismo: El golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización. Las semi-democracias con proscripción del peronismo (1955-1966). El Movimiento Obrero. Resistencia e integración, la formación de la burocracia sindical. El Desarrollismo y la Unión Cívica Radical del Pueblo.

Unidad 3. Las crisis del petróleo en los 70: el final del Estado de Bienestar, la radicalización política y los Estados Burocráticos Autoritarios

- a. La hegemonía norteamericana en cuestión: crisis económica y derrota en Vietnam. La Alianza para el Progreso, la estrategia de EE.UU. para Latinoamérica en el marco del conflicto este-oeste.
- b. La crisis del varguismo: el Golpe Militar de 1964 y el Estado Burocrático- Autoritario. La radicalización de la política en América Latina. El gobierno de Salvador Allende en Chile. La Iglesia ante la pobreza y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo.
- c. La dictadura de Onganía y sus sucesores (1966-1973): el fracaso de un modelo de modernización económica y el auge de las tendencias radicalizadas de la política. El Cor-

dobazo, la participación obrero estudiantil, las organizaciones sindicales combativas. El surgimiento de los grupos guerrilleros. El retorno del peronismo al gobierno: pacto social, puja redistributiva, sindicalismo y radicalización.

Unidad 4. Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático.

- a. El modelo neoconservador en el poder en Gran Bretaña y EE.UU. Hacia un nuevo orden económico mundial. La caída del Muro de Berlín y el derrumbe de la URSS.
- b. Golpes y terrorismo de Estado en América Latina. Agotamiento del modelo de industrialización por sustitución de importaciones. La crisis económica de Cuba: las medidas de emergencia y la supervivencia de la Revolución Cubana.
- c. La última dictadura cívico militar en Argentina: Represión, disciplinamiento social y política económica. La Dictadura y la sociedad: la búsqueda de la subordinación sin consenso. El movimiento de Derechos Humanos y la resistencia civil. La Dictadura y la economía: auge de la especulación financiera, crisis y endeudamiento externo.
- d. La década del 80: el regreso de la democracia. El des-ocultamiento del terrorismo de Estado. Juicios e impunidad. Deuda externa y neoliberalismo. La Reforma constitucional de 1994. Consolidación de la democracia, las dinámicas de los partidos políticos y la formación de los nuevos movimientos sociales.

Unidad 5. Los legados de una época.

El fin del orden mundial bipolar. Los conflictos étnicos y religiosos de fin de siglo. Latinoamérica: la consolidación de las democracias post dictatoriales.

Argentina en la última década: La crisis del 2001. El retorno de la centralidad del Estado. Las políticas públicas como ejes articuladores de los cambios actuales. Revalorización en las formas de participación política.

Metodología de trabajo

Se prevén diferentes situaciones

- ▶ de formulación de preguntas, hipótesis y planteamientos de problemas a partir de la observación de imágenes, textos, explicaciones en diferentes soportes...
- ▶ de búsqueda de información y su tratamiento en diferentes fuentes promoviendo la lectura, toma de apuntes, visionado de videos, salidas educativas y la elaboración de organizadores de la información, elaboración de textos e informes
- ▶ de intercambio y comentario a partir de exposiciones de producciones grupales e individuales y participación en debates que impliquen situaciones argumentativas
- ▶ de utilización de los recursos que el patrimonio histórico del entorno ofrece, de modo tal de relacionar a los estudiantes con el mismo, haciendo visible la presencia de la Historia en el entorno contemporáneo.

Estrategias

- ▶ Crear un ambiente participativo y comprometido con las actividades de aprendizaje de ciencia escolar;
- ▶ Generar espacios de trabajo colaborativo entre pares para favorecer la confrontación de ideas y los procesos de expresión de las mismas;
- ▶ Retomar conocimientos escolares y propios de los estudiantes y analizar sus alcances y limitaciones.
- ▶ Promover la participación crítica sobre la lectura de los textos.
- ▶ Discutir y organizar los conceptos básicos propios de la disciplina o de las Ciencias Sociales.
- ▶ Promover la utilización de las Tics para el abordaje y la comprensión del contexto histórico temporal.
- ▶ Promover la utilización de diversas fuentes históricas y bibliográficas.
- ▶ Fomentar el trabajo en clase grupal e individual tendiente a la discusión y análisis de distintos problemas históricos incorporando diversidad de fuentes y puntos de vista.
- ▶ Incorporar como estrategia de enseñanza diversidad de textos históricos en un grado creciente de complejidad que sean representativos de las distintas corrientes historiográficas.
- ▶ Ejercitar prácticas de escritura que propongan la elaboración de distintos géneros tales como informes, comentarios bibliográficos, ensayos, entre otros.

Criterios de evaluación

- ▶ Elaboración de argumentos sobre lo estudiado, participando en debates, y articulando conocimiento con otros grupos.
- ▶ Llevar adelante trabajos de campo, realizando entrevistas a la comunidad educativa sobre la Argentina actual y otros temas de interés particular como economía y política, seguridad, etc.
- ▶ Jerarquizar diferentes causas para explicar las rupturas del orden institucional en América latina y, en particular, en la Argentina.
- ▶ Analizar diferentes fuentes históricas y participar de salidas educativas para afianzar conocimientos y lograr una opinión personal.

Instrumentos de evaluación

Debate. Participación en clase. Examen con posibilidad de consultar bibliografía. Videos con guía de análisis. Investigaciones.

Bibliografía del alumno:

Andujar, Andrea, “Historia Argentina y el mundo. La segunda mitad del siglo XX”, Buenos Aires, Santillana, 2011.

Bibliografía del docente:

Bracchi, Claudia y Paulozzo, Marina, Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5° año; Historia, La Plata, Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2011

Veiga, Francisco; Da Cal, Enrique y Duarte, Ángel, La paz simulada. Una historia de la Guerra Fría. Madrid, Alianza, 1997.

Altamirano, Carlos, Bajo el signo de las masas (1943-1973). Buenos Aires, Emecé, 2001.

Cavarozzi, Marcelo, Autoritarismo y Democracia. Buenos Aires, Eudeba, 2002.

James, Daniel, Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina, 1946-1976. Buenos Aires, Sudamericana, 1983.

James, Daniel, Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976) en Nueva Historia Argentina (Tomo IX). Buenos Aires, Sudamericana, 2003.

Torre, Juan Carlos, Los sindicatos en el gobierno, 1973-1976. Buenos Aires, CEAL, 1983.

Novaro, Marcos y Palermo, Vicente, La dictadura militar 1976/1983. Buenos Aires, Paidós, 2003.

Pujol, Sergio, Rock y dictadura. Buenos Aires, Emecé, 2005.

Jelin, Elizabeth, Los trabajos de la memoria. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

Recursos en internet

Espacios virtuales como padlet, grupos de WhatsApp

a.p.d.h.- Página principal de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, www.apdh.org.ar

Archivo General de la Nación de México, www.agn.gob.mx

Carpetas Docentes de Historia-Cuadernos de Historia. Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-unlp, www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar

Cholonautas-Sitio web para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, www.cholonautas.edu.pe

Comisión Provincial por la Memoria, www.comisionporlamemoria.org

Genocidio Armenio, www.causaarmenia.com

h.i.j.o.s. Red Nacional, www.hijos.org.ar

ANEXO 3

Tatetí para analizar

EP 2

NIVEL PRIMARIO

MATERIA: Prácticas del lenguaje

Después de la lectura de “Cuadernos de un delfín” de Elsa Bornemann, se propone este TA-TE-TI (no es necesario conocer el cuento para analizar el TA-TE-TI)

Podes elegir una de las siguientes 4 propuestas:

-1-5-9

-2-5-8

-3-5-7

-4-5-6

1- En grupos de a cuatro: Completen los cuadros 5 y 6 de la historieta del delfín.	2- En grupos de a cuatro: Busquen canciones referidas a delfines, elijan una para compartir con sus compañeros.	3- En grupos de a cuatro: Diseñen un afiche con imágenes de un delfín y una ballena en donde se comparen sus características.
4- Individual: Elegí una reserva ecológica y elaboren una publicidad para ella. Destaquen por qué debería ser elegida por alguien que quiere estar en contacto con la naturaleza tal como es y sus beneficios frente a los zoológicos y acuarios.	5- Individual: Sos un periodista que está en un móvil realizando una nota sobre el delfín “Simo”. Describí cómo ves a Simo y qué está haciendo. Contá alguna curiosidad sobre los delfines.	6- En grupos de a cuatro: Diseñen una encuesta breve para x grado de la escuela. Averigüen qué tipo de animales tienen como mascotas y cuáles son sus responsabilidades hacia ellos. Elijan el modo de publicar los resultados.
7- Individual: Simo, el delfín, escribe una carta a sus compañeros que quedaron en el mar. Les cuenta cómo se siente, cómo es su vida fuera del mar y qué expectativas tiene para el futuro.	8- Individual: Fuiste al acuario y viste el show de delfines protagonizado por Simo. Escribí una carta a una amiga contando cómo fue tu experiencia.	9- Individual: Escribí una carta al dueño del acuario antes de la inauguración del gran show de delfines. Decile qué opinás sobre los animales en cautiverio.

NIVEL SECUNDARIO

Tema: Oferta y Demanda de bienes y Servicios.

MATERIA: Economía.

1. Elegí tres cuadrantes que estén en la misma línea, de manera que puedas hacer TA-TE-TI
2. Tu elección debe incluir la actividad central, el cuadrante nro. 5

3. Actividad individual En un breve párrafo, argumente qué conceptos trabajados en clase hace referencia al economista Alfred Marshall cuando dice: <i>“Discutir si el valor está determinado por la demanda o la oferta es tan razonable como discutir si es la hoja superior o inferior de las tijeras la que corta un trozo de papel.”</i>	4. Actividad individual Demanda diaria de carne <table><tr><th>Precio</th><th>Cantidad x kilo</th></tr><tr><td>30</td><td>1000</td></tr><tr><td>40</td><td>900</td></tr><tr><td>50</td><td>800</td></tr><tr><td>60</td><td>700</td></tr><tr><td>70</td><td>600</td></tr><tr><td>80</td><td>500</td></tr></table> Grafique la curva de la demanda y responda, si el precio de la carne es de \$50 que cantidad comprarían los consumidores y ¿cuánto gastarían?	Precio	Cantidad x kilo	30	1000	40	900	50	800	60	700	70	600	80	500	3- Actividad grupal 1) Si el precio de las camisetas de la selección nacional de futbol aumenta por motivo del próximo partido que jugará con Brasil en Australia. ¿Para ustedes la demanda de camisetas se desplazaría? 2) ¿Qué ocurre con la demanda de jugadores de futbol argentinos en el exterior? Averigüe cuantos clubes de futbol de Argentina están dispuestos a ofrecer jugadores a clubes importantes de Europa. Justifiquen adecuadamente en cada caso. Utilizando gráficas.
Precio	Cantidad x kilo															
30	1000															
40	900															
50	800															
60	700															
70	600															
80	500															
4-Actividad individual Seleccione una fotografía de la web que represente para usted la oferta y la demanda de un bien o servicio. Luego utilizando PICMONKEY, debe recortarla, redimensionarla, ajustar colores, rotarla, aplicarle algún efecto e insertarle algún texto relacionado a la ley de la Demanda y Oferta vistas en clase.	5- En forma grupal, analizarán el Práctico N° 1 que resolvieron en la clase de ayer a) En su análisis, consideren argumentos basados en el marco de la ley de la oferta y la demanda. b) Recuperen los principales conceptos vistos con anterioridad. c) Comenten el tema, tomen nota de las ideas principales y seleccionen los mejores argumentos que sirvan para abordar luego un debate sobre el tema.	6- Actividad individual La siguiente tabla muestra la demanda de dulce de leche en Tucumán <table><tr><th>Precio por frasco</th><th>Cantidad demandada</th></tr><tr><td>10</td><td>70.000</td></tr><tr><td>15</td><td>60.000</td></tr><tr><td>20</td><td>50.000</td></tr><tr><td>25</td><td>40.000</td></tr><tr><td>30</td><td>30.000</td></tr></table> ► Grafique la curva de la demanda. ► Los tucumanos consideran al dulce de leche como un bien normal o inferior. JUSTIFIQUE	Precio por frasco	Cantidad demandada	10	70.000	15	60.000	20	50.000	25	40.000	30	30.000		
Precio por frasco	Cantidad demandada															
10	70.000															
15	60.000															
20	50.000															
25	40.000															
30	30.000															

7- Tarea individual Explique qué efecto tendrá sobre la curva de la demanda de papa los siguientes acontecimientos. Haga el grafico correspondiente. a) Gran parte de la población se vuelve vegetariana. b) El anuncio de que su consumo es buena para la salud, evitando enfermedades. c) Los supermercados brindan descuentos por las compras de papas.	8- Trabajo grupal Escribir un diálogo entre compradores y vendedores que se reúnen a través de un mercado virtual, donde la mayoría de las transacciones se realiza a través de redes informáticas. En el mismo deben especificar las formas de pago. Y los productos o servicios que ofrecen o demandan los consumidores de distintas partes del país.	9- Actividad grupal Buscar en algún diario especializado en economía como Ámbito Financiero, el Cronista comercial o secciones económicas de otros periódicos una nota que hable sobre la crisis económica que atraviesa Venezuela. Luego deben escribir un texto argumentando ¿Por qué motivo la gente hace largas colas para comprar alimentos básicos? Y ¿qué ocurre con la oferta de esos bienes en ese país?
---	--	---

ANEXO 4

Características de las consignas auténticas y significativas

EP 2

Características a considerar para la formulación de las consignas auténticas y significativas

- ▶ Que le permitan al alumno desempeñar un papel activo en la apropiación y creación de nuevos saberes.
- ▶ Que los desafíen a utilizar distintas fuentes de información y variedad de recursos.
- ▶ Que posibiliten una variedad de respuestas correctas.
- ▶ Que permitan la realización de variadas producciones exponentes de aprendizaje.
- ▶ Que sean relevantes para el universo de los alumnos, con sus intereses, sus conocimientos, sus sentimientos y vivencias personales.
- ▶ Que permitan establecer relaciones con los conocimientos previos.
- ▶ Que estimulen el desarrollo del pensamiento y contribuyan a utilizar diversidad de habilidades y pensamientos.
- ▶ Que estén ancladas en un contexto, creando un encuadre que permita incluir en él los elementos particulares y limitar el campo de lo posible para la resolución de la consigna.
- ▶ Que estimulen las relaciones entre las diferentes áreas y campos del conocimiento.
- ▶ Que posibiliten la autoevaluación y la reflexión, para que el alumno pueda pensar tanto acerca de los procesos como del producto de su aprendizaje.
- ▶ Que planteen al estudiante la necesidad de programar y organizar su propia tarea.
- ▶ Que permitan al alumno elegir modos de trabajar, como también procedimientos, recursos, interlocutores y fuentes de información.
- ▶ Que se relacionen con el mundo real. Para esto, el docente tiene que plantear problemas que se producen en el mundo real y aprovechar así situaciones relevantes.
- ▶ Que favorezca la interacción social variada: trabajo individual, en pares, en grupos y con los docentes.
- ▶ Que el tiempo de trabajo sea variado, o sea, que pueda demandar distintos períodos para su realización, más allá de una clase.

ANEXO 5

Ejemplos para analizar consignas

EP 2

NIVEL PRIMARIO

Don Quijote de la Mancha - 5to grado.

(Elaborado por la docente Cristina Ashardjian)

Los molinos de Don Quijote



A partir de la lectura del libro “Yo Sancho Panza. Él don Quijote” de Fabián Sevilla te propongo una serie de actividades para dejar volar tu imaginación.

Encontrarás en la cartelera del pasillo el dibujo de un molino con diferentes propuestas.

1. Actividad individual

- ▶ Leé las dos consignas que están en las aspas del molino blanco. Elegí una y pegala en la carpeta en la parte de “Producción escrita”.
- ▶ Resolvé la consigna. Podrás usar la cantidad de palabras, párrafos, diálogos que necesites para hacerla lo más clara y creativa posible.

2. Actividad en parejas

- a. Leé las consignas que están en las aspas del molino negro. Elegí **una**.
- b. Buscá un compañero que haya elegido lo mismo para resolver la actividad

3. Actividad individual: evaluación de la propuesta

Al finalizar la propuesta “Los molinos de don Quijote” encontrarás en Rocinante las consignas para evaluar el trabajo.

1. Actividad individual

Habiendo oído hablar de las aventuras de don Quijote, el rey de España está considerando la posibilidad de nombrarlo Caballero. Necesita tener motivos para tomar esta decisión ya que el merecedor del título de “**Caballero**” se convertirá en un ejemplo para otros ciudadanos.

Para resolverlo consultará con sus colaboradores más cercanos y les pedirá sus consejos:

(aspas del molino blanco)

a. Sos uno de los colaboradores del Rey que está de acuerdo en nombrar Caballero a don Quijote.

Escribí por lo menos cuatro motivos para nombrarlo dando ejemplo de situaciones en las que demostró valentía y por los cuales don Quijote se merece este título.

b. Sos uno de los colaboradores cuya función es recorrer el reino, relevar las necesidades de la gente y resolver los problemas en nombre de la corona. Escuchaste hablar de un tal don Quijote al posadero, a un grupo de monjes y al dueño del molino que confundió con gigantes.

Con toda esta información considerarás que don Quijote no es merecedor del título.

Escribí por lo menos cuatro argumentos que vas a usar para convencer al Rey de que no cometa el error de nombrarlo Caballero.

2. Actividad en parejas

(Aspas del molino negro)

Al ser nombrado Caballero don Quijote debe partir y prepararse para la ceremonia en que el rey le otorgará ese título.

Sancho Panza no lo acompañará en este viaje porque en secreto decidió lanzarse en busca de una aventura que lo haga a él también merecedor del título de “**Caballero**”.

a. Sos Sancho Panza, un día tomás la armadura, el yelmo y el escudo de tu viejo amigo don Quijote y partís en Rocinante en busca de una aventura que te haga merecedor del título de “Caballero”.

Al regresar le contás al flamante caballero don Quijote tu aventura. Escribí un texto de una carilla. No te olvides de describir lo sucedido con detalles.

b. Sos el escudero de Sancho Panza y el Rey te pide que escribas la aventura que lo hizo merecedor a él también del título de “Caballero”. Escribí un texto de una carilla. No te olvides de describir lo sucedido con detalles.

NIVEL SECUNDARIO

EL EXTRAÑO CASO DEL DR JEKYLL Y MR HYDE

HOMBRE LOBO - 3er año. (Elaborado por la docente Adriana Moreno)

A partir de la lectura de la novela El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde de Robert Louis Stevenson y la proyección de la película Hombre lobo, y el análisis de ambas obras desde el punto de vista de las características de la novela gótica de los siglos XVIII y XIX, los alumnos de 3er año eligen una de las siguientes consignas y la realizan en colaboración con dos compañeros.

- 1. Realizar una escena para una obra teatral imaginaria hecha sobre un pasaje de la novela seleccionado por los alumnos. Para eso deberán:**
 - a. elegir una situación de la novela y redactar los parlamentos que los actores dirán en escena;
 - b. planificar cómo sería la puesta en escena en cuanto a escenografía, vestuario y movimientos de escena incorporando alguna característica de lo gótico;
 - c. redactar las acotaciones que describan el o los espacios en los que se jugará la escena;
 - d. distribuir los roles de los integrantes del equipo: actores, vestuarista, escenógrafo/a, maquillador/a, iluminador, sonidista y director, quien coordinará a todos los integrantes y tomará decisiones finales con respecto a los diferentes aspectos de la escena;
 - e. dibujar bocetos sobre la escenografía y los vestuarios de cada personaje;
 - f. musicalizar la escena.
- 2. Transformar un capítulo de El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde en una historieta. Para eso, deberán tener en cuenta los siguientes aspectos:**
 - a. determinar las acciones principales del capítulo para plasmarlos en la historieta;
 - b. tener en cuenta el código de la historieta para confeccionar los dibujos. Si no lo conocen deberán solicitarlo a la docente;
 - c. elaborar las características físicas que tendrá cada personaje y que se manifestará en el dibujo;
 - d. incorporar a los dibujos y los diálogos de los personajes alguna característica de lo gótico;
 - e. redactar los diálogos que entablarán los personajes de la historieta y si hace falta, también los fragmentos narrativos;
- 3. Realizar una escena para una obra de radioteatro imaginaria hecha sobre un pasaje de la novela seleccionado por los alumnos. Para eso deberán:**
 - a. elegir una situación de la novela y redactar los parlamentos que los actores leerán en escena incorporando alguna característica de lo gótico como efectos especiales, sonidos naturales o imaginarios, melodías musicales que generan el efecto deseado;
 - b. distribuir los roles de los integrantes del equipo: actores-lectores, sonidista, realizador de efectos especiales, musicalizador, y director, quien coordinará a todos los integrantes y tomará las decisiones finales con respecto a los diferentes aspectos de la escena;
 - c. musicalizar la escena;
 - d. grabar la escena utilizando la tecnología que el grupo pueda conseguir.

ANEXO 6

Casos para analizar Aulas Heterogéneas

EP 2

Caso 1 – Nivel Primario de enseñanza

Se presenta el caso y se le pide a cada grupo que elija uno de los docentes que forman parte del mismo (Rocío, Jorge o Raúl) para resolver las consignas. Se les informa que, además, con el caso Julia trabajan todos los grupos.

Mi nombre es **Julia** y soy docente de escuela primaria desde hace 15 años. Trabajo por la mañana en una escuela estatal como maestra de 5to grado y por la tarde, en una escuela privada como maestra de 2do grado.

Este año, en una de las escuelas, se ha incorporado una nueva directora, quien está poniendo el foco en la diversidad de alumnos que tenemos en las aulas.

En mis clases, hay alumnos que tienen serias dificultades y necesitan un apoyo extra. Es para estos alumnos más flojos, para quienes tenemos que pensar actividades que los ayuden a mejorar y a levantar su autoestima. Los demás pueden solos. Es por eso que me gusta sentar a los alumnos con dificultades en los bancos de adelante; es importante que estén siempre en la primera fila mirando el pizarrón.

No es bueno que se sienten en grupos, porque conversan demasiado y tardan mucho en realizar las tareas que les asigno.

En la última reunión de personal, la nueva directora nos pidió que observáramos a los alumnos para detectar cuáles son sus intereses, necesidades y grado de desarrollo de sus capacidades, y que empezáramos a planificar actividades en relación a eso. En mi aula hay 38 alumnos. ¿Cómo podría yo planificar una actividad para cada uno? Si tengo que dirigir mi mirada hacia cada uno de los alumnos, ¿cómo hago para prestar mayor atención a los que necesitan de mi ayuda?

Al trabajar en dos escuelas y tener clases tan numerosas, ¿cómo hago para preparar una actividad para cada alumno, en las distintas materias, hacer la planificación que me piden, corregir tantos trabajos distintos y encima preparar las tareas para el hogar?

Todo muy lindo, pero creo que no va a funcionar.

La semana pasada, en la reunión de personal, conversé con otros colegas. **Rocío** decía que siempre es mejor que la clase sea homogénea, porque los chicos son muchos pero la maestra es una sola. ¿Cómo podemos repartirnos entre tantos chicos distintos? A veces hay alumnos que quieren investigar sobre temas que no forman parte del Diseño Curricular. Eso deberían hacerlo en su casa porque en la escuela no hay tiempo.

Raúl comentaba que él hace todo lo posible para que los chicos más flojos aprueben. Les da actividades más sencillas para que no estén todo el tiempo preguntando. Es imposible sentarse con cada uno para explicarles los temas en forma personalizada.

Jorge, sin embargo, cree que hay que proponer distintas actividades con distintos niveles de complejidad para que tanto los alumnos más avanzados como los más flojos, tengan la posibilidad de encontrar un desafío. También propone hacer actividades con opciones para que cada uno pueda elegir. Yo creo que si uno da opciones, todos eligen la opción más fácil. Además, ¿van a aprender todas cosas diferentes? ¿Cómo organizamos esas clases? ¡Es una idea descabellada porque así nunca vamos a cubrir todos los contenidos del currículum!

Consignas para el caso

- a. Escriban 2 argumentos que utilizarían para conversar con Julia y con el otro docente elegido por ustedes para mostrar el valor del trabajo con la diversidad.
- b. Sugieran una estrategia para trabajar con Julia referida al trabajo con la diversidad de sus estudiantes.

Caso 2 – Nivel Secundario de enseñanza

Se presenta el caso y se le pide a cada grupo que elija uno de los docentes del mismo (Estela, Juan o Patricia) para resolver las consignas. Se les informa que, además, con el caso Norma trabajan todos los grupos.

Mi nombre es **Norma** y soy profesora de Química de escuela secundaria desde hace 20 años. Trabajo en los tres turnos, en 4 escuelas diferentes, tanto estatales como privadas.

Este año, en una de las escuelas se ha incorporado una nueva directora, quien está poniendo el foco en la diversidad de estudiantes que tenemos en las aulas.

En mis clases, hay alumnos que tienen serias dificultades y necesitan un apoyo extra. Es para estos alumnos más flojos, para quienes tenemos que pensar actividades que los ayuden a mejorar y a levantar su autoestima. Los demás pueden solos. Es por eso que me gusta sentar a los estudiantes con dificultades en los bancos de adelante; es importante que estén siempre en la primera fila mirando el pizarrón.

No es bueno que se sienten en grupos, porque conversan demasiado y tardan mucho en realizar las tareas que les asigno. Por otro lado, se pasan todo el día con el celular, chateando con amigos o escuchando música.

En la última reunión de personal, la nueva directora nos pidió que observáramos a los alumnos para detectar cuáles son sus intereses, necesidades y desarrollo de sus capacidades, y que empezáramos a planificar actividades en relación a eso. En mi aula hay 38 estudiantes y los veo 1 vez por semana. ¿Cómo podría yo planificar una actividad para cada uno? ¿Si tengo que dirigir mi mirada hacia cada uno?, ¿Cómo hago para prestar mayor atención a los que necesitan de mi ayuda?

Al trabajar en tantas escuelas y tener clases tan numerosas, ¿cómo hago para preparar una actividad para cada estudiante, de diferentes años, hacer la planificación que me piden, corregir tantos trabajos distintos y encima preparar las tareas para el hogar?

Todo muy lindo, pero creo que no va a funcionar.

La semana pasada, en la reunión de personal, conversé con otros colegas. **Estela** decía que siempre es mejor que la clase sea homogénea, porque los chicos son muchos pero la profesora es una sola. ¿Cómo podemos repartirnos entre tantos estudiantes distintos? A veces hay alumnos que quieren investigar sobre temas que no forman parte del Diseño Curricular. Eso deberían hacerlo en su casa porque en la escuela no hay tiempo.

Juan comentaba que él hace todo lo posible para que los estudiantes más flojos aprueben. Les da actividades más sencillas para que no estén todo el tiempo preguntando. Es imposible sentarse con cada uno para explicarles los temas en forma personalizada.

Patricia, sin embargo, cree que hay que proponer distintas actividades con distintos niveles de complejidad para que tanto los alumnos más avanzados como los más flojos, tengan la posibilidad de encontrar un desafío. También propone hacer actividades con opciones para que cada uno pueda elegir. Yo creo que si uno da opciones, todos eligen la opción más fácil. Además, ¿van a aprender todas cosas diferentes? ¿Cómo organizamos esas clases? ¡Es una idea descabellada porque así nunca vamos a cubrir todos los contenidos del currículum!

Consignas para el caso

- a.** Escriban 2 argumentos que utilizarían para conversar con Norma y con el otro docente elegido por ustedes mostrando el valor del trabajo con la diversidad.
- b.** Sugieran una estrategia para trabajar con Norma referida al trabajo con la diversidad de sus estudiantes.

ANEXO 7

Las funciones de la evaluación

Casos para analizar

EP 3

NIVEL PRIMARIO DE ENSEÑANZA

Alicia trabajaba en la librería familiar. Estaba muy acostumbrada a fotocopiar ejercitaciones y vender útiles escolares. Había conseguido otorgar un descuento del 10% a las escuelas cercanas, entre la que se encontraba la de sus hijos Diego y Marcos o “los gemelos” como les solían decir desde pequeños. Como en muchas familias a Diego y a Marcos desde pequeños les buscaban parecidos: la nariz del tío Pepe, el carácter del abuelo Leandro e incluso se decía que uno era más tímido y el otro más impulsivo. Cuando comenzaron primer grado le preguntaron a la mamá si querría que estuvieran en secciones separadas o que compartieran la clase. Y finalmente resolvieron que cada uno tuviera su clase y sus compañeros. Marcos estaba en 5to grado A y Diego en 5to B. Y si bien a veces estudiaban juntos también se daba que cada uno se hacía responsable de las materias que tenían, de tener completa su carpeta y todos los elementos que iban a necesitar. Alicia siempre les decía que trabajando ella en una librería no podía suceder que sus hijos fueran a la escuela sin mapa, o regla. Y les hacía cuidar sus útiles, guardarlos al finalizar la tarea y revisaba cada tanto que a lo largo del año la cartuchera siguiera completa.

Estaban en una semana importante, se acercaban las vacaciones de invierno, pero también antes del descanso venían las pruebas. Los hermanos estudiaban juntos para la materia Cs. Naturales. A los días de rendir el examen reciben la calificación.

En la clase de Marcos, la señora Noelia entró con su bolso cargado de papeles. Había estado corrigiendo todo el fin de semana y ese día entregaría las notas de 4to, 5to y 6to. Los chicos enseguida percibieron que iban a tener los resultados. Algunos se mostraban indiferentes, una nota más pensaban, otros en cambio estaban inquietos ¿cómo me habrá ido? “la dos seguro la tengo bien, pero en la cuatro creo que no está bien lo que puse”, otros esperaban tranquilos generalmente les iba bien. La señora Noelia les dijo “¿cómo están chicos? Como verán estuve corrigiendo, no hay muchas sorpresas ya cada uno sabe cómo les fue. Los voy a ir llamando vengán con su cuaderno de comunicaciones, así pongo la nota y les firmo. Si tienen dudas cuando terminó de entregar se acercan y me preguntan”. Y así fue llamando uno por uno, hasta que llegó a Marcos. Él se acercó y vio que le entregaban un 8 ¡qué bien! pensó y sonriendo volvió a su lugar.

Esa tarde en la casa mientras Marcos escuchaba música y dibujaba en su libro de comics soñando con ser caricaturista. Diego lo invitó a jugar un partido de fútbol en la plaza con sus

compañeros. Marcos dudó, pero su hermano insistió, les faltaba uno. Así que finalmente salieron los dos. En el camino intercalaron momentos de silencio con algunas conversaciones.

Diego: - ¿Sabes qué raro lo que pasó hoy? Nos dieron las pruebas de naturales, pero no tenían nota. Hay nuevas preguntas que tenemos que contestar.

Marcos: - Ah, cómo un recuperatorio. Che, pero que raro que te fuera tan mal si estudiamos juntos. Yo me saqué un 8.

Diego: - No creo que sea eso... es como que hay que hacer algo más.

En la clase de Diego la señora Mariana les preguntó si recordaban el objetivo que ella les había presentado para esa unidad de Cs. Naturales. Después de un silencio, insistió ¿por qué no se fijan lo que copiaron en sus carpetas?, los chicos buscaron. “¿Quién lo puede leer?”, preguntó Mariana. Luego les preguntó: ¿pueden identificar en qué preguntas de la prueba escrita que hicieron se podría ver si alcanzamos ese objetivo? Los chicos comentaron: “la dos”, “en todo”, “no, no podemos”. Ella les dijo: lean las consignas y miremos entre todos. Luego de llegar a un acuerdo Mariana propuso otra actividad. Los chicos comenzaron a sospechar que ese día no aprenderían tema nuevo. “Así como están sentados los de la fila 1 y 3 se dan vuelta y trabajan con los que tienen atrás”. “Tomen sus pruebas y lean la respuesta a la primer pregunta que cada uno escribió. Piensen si se parecen, si son distintas. Si se pueden completar con lo que escribió el compañero. Y si pueden mirando también en sus carpetas añadir algo a las preguntas que fui haciendo yo en cada caso. Tienen 15 minutos”. Mientras leían Mariana se acercó a cada grupo para orientar el trabajo. Algunos estaban distraídos, otros se apoderaban de la resolución sin escuchar lo que opinaba el resto del grupo. Y de a poco, con sus intervenciones los grupos fueron avanzando en dar respuesta a las preguntas 1. Todo el proceso llevó mucho más que los 15 minutos anticipados. Ya iban por la media hora y todavía estaban cerrando la respuesta a la pregunta 1.

Al finalizar el día Mariana, como todos los martes, caminó a la parada del colectivo con Noelia. Intercambiaron algunos comentarios sobre la salud de la mamá de Noelia, sobre un remedio casero con plantas de la zona. Y hablando de las clases Mariana comentó sobre la experiencia de ese día con 5to. B. Estaba sorprendida de la recepción que tuvo su propuesta de revisión de la prueba en la clase. Estaba convencida de que los chicos estaban comenzando a comprender el tema, surgieron preguntas muy interesantes mientras leían y corregían la actividad. ¿Estaría bien seguir investigando para contestar esas preguntas? Todavía quedaba la mitad de la prueba por revisar. Hacer eso llevaría mínimo dos clases más. Mariana y Noelia siempre iban más o menos juntas con los temas, a veces compartían la planificación. Cambiar de propuesta haría que ese ritmo se modificara, tendría que dejar afuera una unidad.

En grupos, discutan

- ▶ ¿Cuál es el problema que se le plantea a Mariana?
- ▶ ¿Qué diferencias encuentran entre el uso de la evaluación en la clase de 5to A y de 5to B?
- ▶ Si fueras Noelia ¿qué consejo le darías a Mariana?
- ▶ De acuerdo con lo que se explicita en el texto ¿en qué caso se evidencia que el docente toma decisiones en función de la evaluación? ¿de qué decisiones se trata?

NIVEL SECUNDARIO DE ENSEÑANZA

Alicia trabajaba en la librería familiar. Estaba muy acostumbrada a fotocopiar ejercitaciones y vender útiles escolares. Había conseguido otorgar un descuento del 10% a las escuelas cercanas, entre la que se encontraba la de sus hijos Diego y Marcos o “los gemelos” como les solían decir desde pequeños. Como en muchas familias a Diego y a Marcos desde pequeños les buscaban parecidos: la nariz del tío Pepe, el carácter del abuelo Leandro e incluso se decía que uno era más tímido y el otro más impulsivo. Pero desde la primaria asistían a secciones distintas, tenían grupos de amigos distintos y cuando comenzaron la secundaria eso se mantuvo. Marcos estaba en 3er. año A y Diego en 3er. año B. Y aunque tenían algunos profesores distintos generalmente estudiaban juntos, se ayudaban en los temas que entendían más y un poco en tono de chiste “competían” o se mostraban sus notas a modo de triunfo.

Entre todas las actividades que hacían: salir con amigos, entrenar y ayudar cada tanto cuando había que ir a hacer compras grandes para la librería estaban generalmente ocupados. Era época de examen así que ese domingo no les quedó otra que sentarse a estudiar. Y prepararon juntos los contenidos de Biología. Dos semanas después recibieron la calificación.

En la clase de Marcos, la profesora Jimena entró con un bolso cargado de papeles. Había estado corrigiendo todo el fin de semana y ese día entregaría las notas de 3ro, 4to, y 5to. Con solo verla abrir la puerta ya todos entendieron que ese día iban a recibir los resultados del examen. Algunos se mostraban indiferentes, una nota más pensaban, otros en cambio estaban inquietos ¿cómo me habrá ido? Y sacaban algunas cuentas mentales: “la dos seguro la tengo bien, pero la cuatro creo que no está bien lo que puse”, otros esperaban tranquilos generalmente les iba bien. Jimena les dijo “Buen día, ¿cómo están? Como verán estuve corrigiendo, no hay muchas sorpresas ya cada uno debe saber cómo le fue. Los voy a ir llamando para entregarles las notas y pasarlas a mi libreta. Si tienen dudas cuando termino de entregar se acercan y me preguntan”. Y así fue llamando uno por uno, hasta que llegó a Marcos. Él se acercó y vio que le entregaban un 8 ¡qué bien! pensó y sonriendo volvió a su lugar.

Esa tarde en la casa mientras Marcos escuchaba música y dibujaba en su libro de cómics entrenando su trazo e imaginando el momento en que se convierta en un caricaturista famoso. Diego lo invitó a jugar un partido de fútbol. Marcos dudó, pero su hermano insistió, les faltaba uno. Así que finalmente salieron los dos. En el camino intercalaron momentos de silencio con algunas conversaciones.

Diego: - ¿Sabes que raro lo que pasó hoy? Nos dieron las pruebas de Biología, pero no tenían nota. Hay nuevas preguntas que tenemos que contestar.

Marcos: - Ah, cómo un recuperatorio- Che, pero que raro que te fuera tan mal si estudiamos juntos. Yo me saqué un 8.

Diego: - No creo que sea eso... es como que hay que hacer algo más.

En la clase de Diego el profesor Esteban les preguntó si recordaban el objetivo que él les había presentado para esa unidad de Biología. Después de un silencio, insistió-e “¿por qué no se fijan lo que copiaron en sus carpetas? Y tímidamente una de las chicas del fondo levantó la mano y se ofreció a leer los objetivos de la unidad. Esteban le agradeció y preguntó nuevamente: ¿pueden identificar en qué preguntas de la prueba escrita que hicieron se podría ver si alcanzamos ese objetivo? A su pregunta le siguió un silencio, pero él permaneció esperando. Entonces comenzó a escucharse de forma imperceptible, hasta que fueron más los que hablaron y se superpusieron: “en la dos”, “en todo”, “no, no podemos” “sí, se cumplen”. Él les dijo: lean las consignas y miremos entre todos. Luego de llegar a un acuerdo Esteban propuso otra actividad. Los jóvenes comenzaron a sospechar que ese día se trataría de trabajar sobre la prueba, definitivamente no verían un nuevo tema. “Así como están sentados los de la fila 1 y 3 se dan vuelta y trabajan con los que tienen atrás”. “Tomen sus pruebas y lean la respuesta a la primera pregunta que cada uno escribió. Piensen si se parecen, si son distintas. Si se pueden completar con lo que escribió el compañero. Y si pueden mirando también en sus carpetas añadir algo a las preguntas que fui haciendo yo en cada caso. Tienen 15 minutos”. Mientras leían Esteban se acercó a cada grupo para orientar el trabajo. Algunos estaban distraídos, otros se apoderaban de la resolución sin escuchar lo que opinaba el resto del grupo. Y de a poco, con sus intervenciones los grupos fueron avanzando en dar respuesta a las preguntas 1. Todo el proceso llevó mucho más que los 15 minutos anticipados. Ya iban por la media hora y todavía estaban cerrando la respuesta a la pregunta 1.

Al finalizar el día Esteban, como todos los martes, caminó a la parada del colectivo donde se encontró con Jimena, la otra profesora de Biología del colegio. Intercambiaron algunos comentarios sobre la salud de la madre de Jimena y sobre un remedio casero con plantas de la zona. Y hablando de las clases Esteban comentó-a sobre la experiencia de ese día con 3ro. B. Estaba sorprendido de la recepción que tuvo su propuesta de revisión de la prueba en la clase. Si bien al principio costó iniciar la actividad a medida que avanzaron notó que los chicos empezaron a engancharse, se los escuchaba intercambiar y hacer preguntas. Según la percepción de Esteban los estudiantes comenzaron a comprender el tema, y habían surgido preguntas muy interesantes mientras leían y corregían la actividad. ¿Estaría bien seguir investigando para contestar esas preguntas? Todavía quedaba la mitad de la prueba por revisar. Hacer eso llevaría mínimo dos clases más. Esteban y Jimena siempre iban más o menos juntos con los contenidos, a veces compartían la planificación. Cambiar de propuesta haría que ese ritmo se modificara, tendría que dejar afuera una unidad.

En grupos, discutan

- ▶ ¿Cuál es el problema que se le plantea a Esteban?
- ▶ ¿Qué diferencias encuentran entre el uso de la evaluación en la clase de 3ro A y de 3ro B?
- ▶ Si fueras Jimena ¿qué consejo le darías a Esteban?
- ▶ De acuerdo con lo que se explicita en el texto ¿en qué caso se evidencia que el docente toma decisiones en función de la evaluación? ¿de qué decisiones se trata?

ANEXO 8

Rúbrica para evaluar presentaciones orales

EP 3

	BÁSICO	PRINCIPIANTE	COMPETENTE	EXPERTO
Cantidad de fuentes utilizadas	No utilizan ninguna de las fuentes ofrecidas	Utilizan un mínimo de 2 fuentes ofrecidas para argumentar	Utilizan un mínimo de 3 ó más fuentes ofrecidas para argumentar	Utilizan por lo menos 3 ó más fuentes ofrecidas para argumentar y agregan por lo menos una nueva a partir de una búsqueda autónoma
Organización del trabajo en equipo	Participan sólo algunos miembros del equipo	Participan todos pero no hay coordinación entre lo que plantean los participantes entre sí.	Participan todos, hay coordinación entre lo que plantean los participantes entre sí pero uno de ellos tiene preponderancia por sobre los demás	Participan todos, hay coordinación entre lo que plantean los participantes y se visualiza una clara distribución de tareas al interior del equipo
Capacidad de argumentar	Se apoyan en la repetición de los argumentos de las fuentes ofrecidas.		Utilizan las fuentes ofrecidas para ilustrar los argumentos, agregan otras fuentes. En algunas ocasiones apelan a las ideas del equipo contrario.	Utilizan las fuentes ofrecidas para ilustrar los argumentos, apelan a comparaciones con otras situaciones y evidencian elaboraciones personales, originales, en torno a la postura sostenida. Siempre apelan a las ideas del equipo contrario.

Actitud de respeto frente a los demás equipos	Al referirse a las ideas del equipo contrario, todos miembros lo hacen en forma agresiva y descalificadora.	Al referirse a las ideas del equipo contrario, algunos miembros lo hacen en forma agresiva y descalificadora.		Al referirse a las ideas del equipo contrario, las valoran y las incluyen en sus propuestas.
Relación entre las ideas	Las ideas son poco claras y guardan escasa relación con el caso			

ANEXO 9

Pruebas escritas para analizar

GP 2

NIVEL PRIMARIO DE ENSEÑANZA

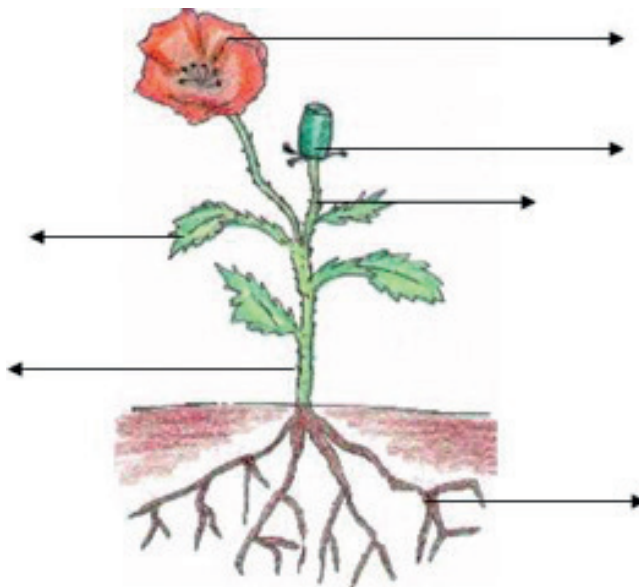
Nombre y apellido: _____

Fecha: _____

Evaluación de Ciencias

Lee con atención la evaluación y luego contesta.

1. Indica las partes de la planta.



2. Menciona los distintos tipos de dispersión vistos.

- ▶ _____
- ▶ _____

3. ¿Cuáles son las etapas de la vida humana?

4. Elegí una etapa y describila.

5. Responde verdadero (V) o falso (F). En caso de que sea falsa escribila de manera correcta.

- ▶ Los hábitats de los animales son aéreo, terrestre y la selva. ☐

- ▶ Las plantas fabrican su propio alimento. ☐

- ▶ Los mamíferos nacen de huevos. ☐

6. Escribe una diferencia y una similitud entre las plantas, los animales y los seres humanos.

- ▶ Diferencia:

- ▶ Similitud:

NIVEL SECUNDARIO DE ENSEÑANZA

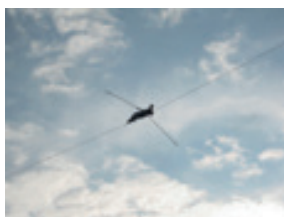
Físico - Química

Tema 3

Nombre:

Respondé y resolvé:

1. ¿Cuáles son las unidades de medida para las siguientes magnitudes? **2 pts**
 - a. Capacidad:
 - b. Tiempo:
2. Resolvé los siguientes cambios de unidades: **1.5 pts**
 - a. Expresa en metros:
 - i. 4,54 km
 - ii. 2002cm
 - iii. 59mm
3. ¿A que se denomina magnitud escalar? Dá dos ejemplos. **1.5 pts**
4. Representa las siguientes fuerzas y calcula la resultante de los siguientes conjuntos de fuerzas: **3 pts**
 - a. $F_1 = 35\text{N}$ dirección horizontal hacia la derecha
 - a. $F_2 = 78\text{N}$ dirección horizontal hacia la izquierda
 - b. $F_3 = 50\text{N}$ con $\alpha = 30^\circ$
 - a. $F_4 = 92\text{N}$ con $\alpha = 130^\circ$
5. Indicá si las siguientes oraciones son correctas o no y explica porque en todos los casos:
 - a. El centro de masa puede estar fuera del objeto
 - b. Para que una fuerza actúe, siempre necesita que los cuerpos estén en contacto
 - c. El centro de masa siempre está en el centro de los cuerpos
 - d. La fricción es una fuerza que cambia la velocidad de los objetos**4 pts**
6. ¿Se cae o no se cae? Explicá por qué. **2 pts**



La imagen muestra a un hombre sosteniendo el equilibrio sobre una soga en las alturas.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wonderland_Walker_3.jpg ANEXO 10

ANEXO 10

Pruebas auténticas

Modelos inspiradores

GP 2

Las características de las pruebas auténticas

De acuerdo con Wiggins (1998), una actividad de evaluación es auténtica cuando:

- ▶ Tiene propósitos y metas bien definidas.
- ▶ Propone a los estudiantes elaborar un producto o resolver un problema utilizando conceptos, habilidades, valores, actitudes.
- ▶ Define destinatarios, interlocutores del mundo real a los cuales dirigir sus producciones.
- ▶ Implica una dosis de incertidumbre y restricciones. Las situaciones de la vida real requieren abordar y resolver problemas para los cuales es necesario pensar alternativas diversas, tomar decisiones considerando las condiciones del contexto.
- ▶ Los estudiantes tienen que utilizar una variedad y en simultaneidad, de recursos cognitivos, no solo evocar información.
- ▶ Ofrece múltiples oportunidades para ensayar soluciones, consultar recursos, buscar información, recibir retroalimentaciones.

Se trata entonces de recrear condiciones similares a las situaciones reales, compartiendo y consensuando con los estudiantes el significado y sentido de lo auténtico.

Al mismo tiempo comunicar con claridad los criterios de evaluación, las expectativas de logro y favorecer espacios de reflexión sobre los recorridos.

ESCUELA PRIMARIA

La evaluación que presentaremos aquí se realizó en el área de Ciencias Naturales, en el último año de la escuela primaria. Es el cierre de un proyecto que se desarrolló durante un mes. El contenido que se propuso evaluar es “Sistema solar”, específicamente las teorías acerca de la formación del universo y del sistema solar y el movimiento planetario (rotación y tras-

lación; movimientos diurnos evidentes de las estrellas; el Sol, y la Luna y los efectos de la inclinación del eje de la Tierra).

La maestra calificó esta prueba considerando:

- ▶ La pertinencia entre las respuestas y los contenidos abordados durante el proyecto.
- ▶ La profundidad en el abordaje de las tareas solicitadas.

En esta prueba encontrarás algunas consignas obligatorias y otras optativas. También, algunas son para realizar individualmente y otras en pareja.

Consignas obligatorias:

- a. *Sos un astrónomo del Centro Astronómico “Pampa del Leoncito”, en San Juan. Te piden que escribas una reseña acerca de un video, para publicar en los periódicos escolares de las escuelas primarias de la provincia.*
 1. Elegí uno de los dos videos:
 - ▶ “Transmisión original del alunizaje por parte de la NASA”
<http://www.las400clases.org/videos/curriculares/transmision-del-alunizaje>
 - ▶ “Origen del Universo: El Big Bang”
<https://www.youtube.com/watch?v=iJnxKhhUbmc>
 2. Escribí la reseña considerando:
 - ▶ Una extensión de no más de dos carillas. Puede incluir alguna imagen.
 - ▶ Que favorezca que los alumnos que la lean comprendan por lo menos **tres** de las ideas principales tanto de los aportes del video como lo trabajado en el proyecto de la clase.
- b. *Eliján una de estas consignas para resolver en pareja. Escriban la respuesta en cada uno de los trabajos individuales que presenten:*
 1. *¿Los seres humanos podrían colonizar Marte? Justifiquen su respuesta.*
 2. *¿Los seres humanos están preocupados por la posibilidad de que objetos grandes de nuestro sistema solar choquen a nuestro planeta Tierra? Justifiquen su respuesta.*

Consignas optativas:

Elegí una de las consignas propuestas a continuación:

- c. *Realizá un libro de ilustraciones sobre el sistema solar para niños de 10 años, incluyendo por lo menos 10 elementos que hayas estudiado durante esta unidad.*
- d. *Diseñá a un extraterrestre que viva en otro planeta. Debe ser un cuadro coloreado o un modelo tridimensional. Explique y demuestre qué adaptaciones debe realizar el extraterrestre para sobrevivir en las condiciones del planeta elegido.*
- e. *Creá un juego de tablero con la historia de la exploración del espacio. Podés buscar información en Internet o en la biblioteca.*

ESCUELA SECUNDARIA¹

La evaluación que presentamos a continuación se realizó en la asignatura Biología del penúltimo año de la escuela secundaria. El contenido que se proponía evaluar es “Células y funciones celulares”.

En cada actividad se consideró:

- ▶ alcance y comprensión de las consignas planteadas
- ▶ el trabajo grupal realizado
- ▶ la realización de las actividades en tiempo y forma
- ▶ el grado de compromiso y cooperación entre los grupos.
- ▶ la pertinencia con los contenidos que se propone abordar.

Para evaluar la unidad deben conformar grupos de no más de 3 estudiantes.

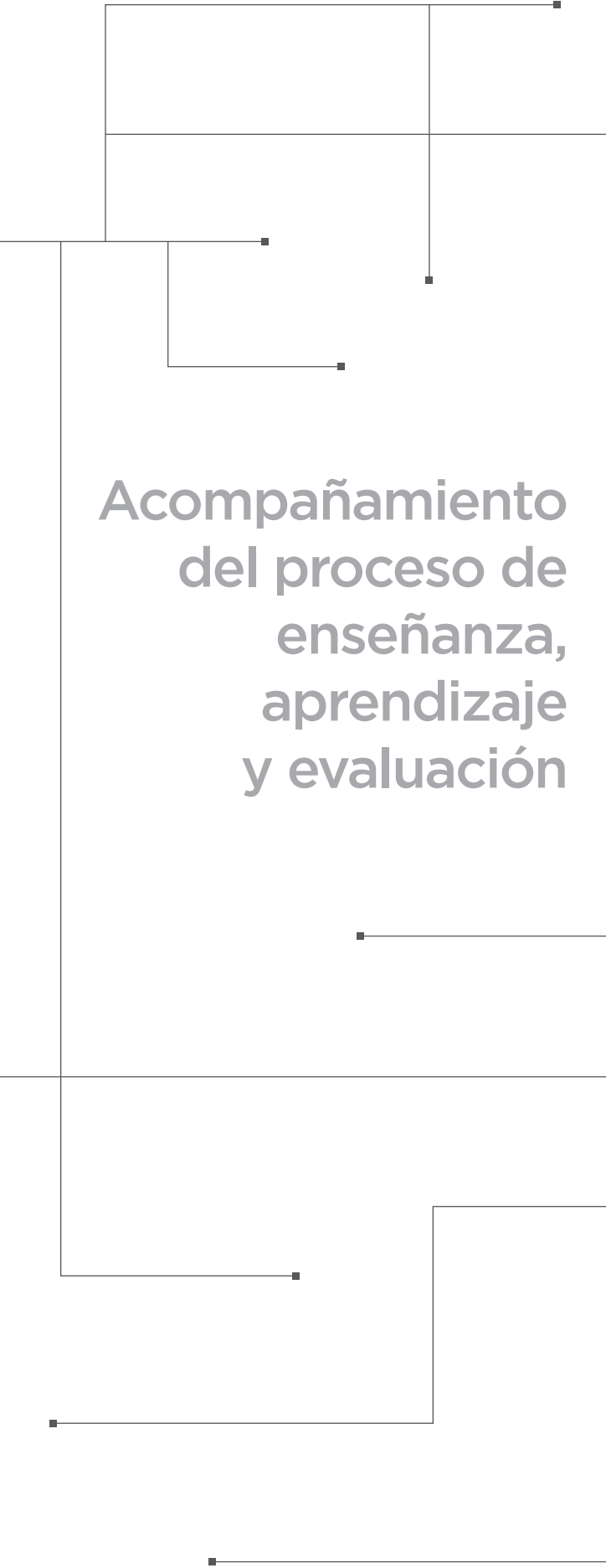
Entre las siguientes actividades propuestas deben ponerse de acuerdo en cada grupo, y elegir una de ellas para presentar:

- Son alumnos de 4to año de la escuela, y tienen que realizar una actividad para los estudiantes de 1er año, en el marco de la asignatura Biología. Les pedimos que:*
 - ▶ *Diagramen una experiencia de laboratorio simple que pueda desarrollarse en el colegio en el horario de clase (no más de 45 minutos de duración) en la que se pueda demostrar una función celular determinada.*
 - ▶ *En el diseño de la misma describan: los materiales necesarios, la hipótesis planteada, los pasos a seguir en la experiencia, la conclusión a la que se proponen que se arribe y si es necesario cuestionario orientativo. Recuerden presentar previamente el diseño escrito con objetivos, conclusiones proyectadas y bibliografía al profesor, para coordinar su realización.*
 - ▶ *La práctica se desarrollará en horario de clase, en día y hora a combinar.*
- Son periodistas del National Geographic Argentina. En el marco de los temas trabajados, quieren compartir con sus compañeros de curso los aportes de un científico sobre el tema. Les pedimos que:*
 - ▶ *Coordinen una entrevista con un investigador de la UNLP de un centro de investigación cercano a nuestro colegio, cuyo tema de investigación tenga relación con el funcionamiento de células eucariotas.*
 - ▶ *En base a la elección particular del investigador, previamente recaben información acerca del alcance de su proyecto de investigación para diagramar un diseño de entrevista junto con la orientación de su profesor.*
 - ▶ *Filmen y editen un video de la entrevista que no dure más de 10 minutos para compartir en clase junto al resto de los alumnos del curso.*

¹ Evaluación diseñada por el Profesor Diego Passaro. Colegio Nacional de La Plata.

- ▶ *Elaboren una sinopsis del video para que la Biblioteca del colegio tenga disponible para las consultas. Consideren que esta sinopsis debe justificar el valor de la inclusión de este video en relación con los contenidos de la unidad trabajada.*
- c. *Forman parte de un equipo de publicidad de la agencia Quakmedia. Les pedimos que:*
- ▶ *Crean un anuncio publicitario (gráfico, spot televisivo o campaña callejera con afiches) en el que se deba aclarar el efecto beneficioso de un nuevo medicamento X (de venta libre) en la fisiología celular de un tejido blando. Deberán representar el proceso celular y el anuncio deberá ser lo suficientemente simple y claro para que llegue a un público general con pocos conocimientos básicos de biología celular.*
 - ▶ *Deberán diseñarlo y armar un anteproyecto en forma de bosquejo para ser analizado por el profesor antes de realizar la presentación final.*
 - ▶ *Tengan en cuenta que luego de la presentación cada integrante del grupo deberá responder a una pregunta crítica por parte del resto de sus compañeros, que actuarán como los dueños de la empresa que les encargó el spot.*
 - ▶ *La duración entre presentación y debate no debe ser mayor a 40 minutos.*
- d. *Les proponemos armar una entrevista o debate radial entre diferentes actores. Se trata de un programa radial muy escuchado entre la población local de la ciudad llamado “Hablemos de salud con corrección” en el que el locutor coordinador y cuatro invitados aportan pedagógicamente desde el área de la salud (médicos, fisiólogos celulares, biólogos) los riesgos para la salud humana, en el que describan el funcionamiento de tejidos y células afectadas por el uso combinado de bebidas energizantes y el alcohol por parte de los jóvenes en los centros recreativos nocturnos.*

La presentación puede grabarse o ser presentada en vivo en el aula y no debe extenderse más de 20 minutos.



Acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación

ARTÍCULOS ACADÉMICOS COMPLEMENTARIOS

- El rol pedagógico del equipo directivo: foco en la acción pedagógica
- La gestión del trabajo en equipo en las escuelas
- Claves para promover el aprendizaje significativo
- La observación: educar la mirada para captar la complejidad
- Evaluar para aprender
- Sugerencias metodológicas para orientar a los equipos directivos en la producción de su portafolios final

El rol pedagógico del equipo directivo:
foco en la acción pedagógica.

Alfredo Vota

Introducción

La gestión directiva es una labor ardua y compleja. Los cambios en los escenarios, que ya hemos presentado en los documentos anteriores, requieren una nueva mirada sobre la función directiva y por lo tanto revisitar permanentemente lo realizado, quedarnos con lo que funciona y, en algunos casos, realizar nuevas acciones.

Este documento no pretende tener un enfoque exhaustivo del tema sino proponer algunos de los distintos caminos que se pueden recorrer para pensar en una gestión que haga la diferencia.

Para ello nos enfocaremos en sostener la centralidad del rol pedagógico del equipo directivo partiendo de dos caminos posibles. Realizaremos un recorrido que permita abordar esta problemática y echar luz sobre la construcción de una gestión adecuada para las escuelas de hoy. Los caminos propuestos son:

- 1) El equipo directivo y su liderazgo pedagógico en la organización
- 2) Los tiempos de la gestión y el foco en la acción pedagógica de las tareas en la escuela

El primer camino transita sobre el rol de los equipos directivos en la conducción de un proyecto pedagógico. Proponemos la idea de “liderazgo para el aprendizaje”¹ porque abo-
namos la necesidad de promover acciones desde la gestión que transformen positivamente la realidad y habiliten las condiciones para promover mejores procesos de enseñanza al interior de la realidad de cada institución.

El segundo camino nos lleva a ahondar en los tiempos disponibles en la gestión y las acciones claves que deben aparecer en la agenda de cada equipo directivo y de la escuela en general. “Somos lo que hacemos” es la frase que inspira la necesidad de llevar a la acción todas nuestras mejores propuestas y hacer que nuestra agenda real sea nuestro mejor espejo. Las intenciones se transforman en banalidades si no logramos concretarlas en acciones.

Cada uno de los itinerarios propuestos contiene ejercicios para repensar y accionar en la escuela, con la intención de poder aterrizar algo de lo expresado aquí en la práctica cotidiana de cada institución. Entre todos podemos asumir el gran desafío de hacer que lo propuesto, luego de tener las conversaciones necesarias y de realizar un trabajo institucional, en el cual se sumarán seguramente muchos aportes más, llegue a tocar nuestro día a día escolar y ayude a que muchos niños y jóvenes logren tener una mejor educación.

1 Algunos autores que trabajan sobre “liderazgo para el aprendizaje”: Bolívar, A. (2010); Hallinger, (2010); Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, (2006); Robinson, (2011); entre otras.

El equipo directivo y su liderazgo pedagógico en la organización

Llamamos un buen proyecto educativo a aquel que sirve como herramienta de gestión efectiva de la institución y que colabora para que la escuela pueda transformarse en un centro creativo y eficaz, donde todos los alumnos aprenden y se egresan habiendo tenido una experiencia positiva de aprendizaje.

El proyecto educativo es un acto racional conducido por un grupo humano que forma parte de una organización y tiene la misión de llevar adelante las tareas que se requieran para construir un espacio educativo de mejora creciente y continua.

Es el equipo directivo quien velará porque ese proyecto se haga realidad a través de las acciones de los actores de la escuela, no solo en lo que hace a cumplir con las cuestiones técnicas legales sino también en lo que hace a la construcción de la comunidad educativa y principalmente a alcanzar el logro de aprendizajes que se hayan propuesto.

Es por eso que las funciones del rol directivo se pueden entender a partir de tres aspectos:

- El pedagógico–didáctico
- El socio comunitario
- El técnico legal o burocrático.

Es necesario que el equipo directivo asuma que su rol más fundamental está en el primer aspecto mencionado dentro de sus funciones: lo pedagógico. En ese sentido, deberán encaminar su proyecto educativo hacia la centralidad de su función pedagógico–didáctica.

Los equipos directivos son los principales responsables de lo que ocurre en la escuela, por ello su liderazgo tiene que estar enfocado en priorizar la centralidad de la función pedagógico. A las escuelas se va a aprender, si esto no ocurre como debiera, hay algo en la organización que hay que revisar.

El resto de las funciones directivas son subsidiarias, actúan como soporte de esta función principal y deben estar subordinadas a la centralidad pedagógica. Será importante para trabajar en nuestra escuela los siguientes aspectos:

- 1) Revisar el día a día del equipo directivo de acuerdo a estas tres funciones: pedagógico–didácticas, socio–comunitaria, técnico legal o burocrático. ¿A qué función se le dedica más tiempo?
- 2) Armar una agenda de trabajo que contenga acciones pedagógicas de manera que la misma esté ocupada en sus 2/3 partes por acciones que acompañan la función pedagógico–didáctica de la institución (más adelante detallaremos qué tipo de acciones concretas se deben realizar).

- 3) Dedicar las últimas horas del día a cuestiones de tipo burocrático, las dos primeras horas a acciones pedagógico–didácticas.

El equipo directivo que imagine conducir una institución a partir de decretos que emanan de otros espacios y que su misión se limite a operativizarlos hacia el interior de la escuela, se encontrará con una organización empobrecida y sin proyecto.

El primer paso, ineludible de cualquier gestión, es construir una causa común, convocar a todas las partes que conforman el entramado escolar, a adherir a un proyecto educativo que convoque e inspire a todos los responsables de llevarlo adelante.

Para armar dicho norte institucional, es primordial generar los espacios y los diálogos necesarios para que muchos puedan sumarse a la idea rectora de llevar adelante **la centralidad de lo pedagógico en la escuela**.

Se necesitará entonces definir uno o varios enfoques de la enseñanza, fijar los postulados que la escuela va a esgrimir, construirlos de forma compartida y tomar decisiones didácticas que efectivicen un modo de enseñar y aprender. Estas elecciones no son neutras, sino que conllevan una mirada del mundo, de los otros, de la comunidad y de la idea de justicia educativa. Podemos decir que las decisiones pedagógico–didácticas que toman las instituciones son un acto político en el más profundo sentido de la palabra, una acción individual que repercute en el colectivo y en la vida de sus miembros.

Por ello, no hay escuela sin una historia institucional compartida, la cual parte de la realidad, pero se proyecta hacia un futuro deseado y, a la vez, posible. Es en este sentido que aplica el concepto de liderazgo para el aprendizaje, ya que es el equipo que lidera el proceso educativo quién podrá gestionar las dificultades que se presenten, descubrir las potencialidades de las personas y de la organización en general y encaminarlas hacia el logro de metas comunes, en un encuadre de responsabilidad compartida sobre los aprendizajes que brinda la escuela a cada alumno.

De este modo, la capacidad de toda institución educativa para mejorar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar el desarrollo de la escuela, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora. Así, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007), la OCDE² (Pont, Nusche y Moorman, 2008) y el informe “¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?” (Weinstein y Muñoz, 2013) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, detrás de la acción docente en contacto directo con los alumnos (que también se ve influenciada por el trabajo del equipo directivo en conducir dicha labor de maestros).

2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Una gestión directiva centrada en el liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. El asunto prioritario es, pues, qué prácticas de gestión crean un contexto para un mejor trabajo del cuerpo docente y, conjuntamente, de todo el establecimiento educativo, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado (Weinstein, 2009). Para lograrlo, esta meta deja de ser un rol reservado al equipo directivo, siendo dicha misión compartida por otros miembros del equipo docente. En este sentido, dice Elmore (2000), que “la mejora es más una cualidad de la organización, no de caracteres preexistentes de los individuos que trabajan en ella”(p. 25). El liderazgo para el aprendizaje incluye y trasciende las ideas de rediseño de la organización y de búsqueda de la calidad de la educación ofrecida, poniendo su mirada en el logro de una escuela donde aprenden los alumnos, los docentes y los directivos. Como se presentará en el documento de trabajo colaborativo³, el liderazgo no se deposita en las personas que componen el equipo directivo sino que está en la escuela que ha de construir su propia capacidad de liderazgo.

Más específicamente se entiende que un liderazgo centrado en o para el aprendizaje no es un modelo más de los que han desfilado en torno al liderazgo, sino que expresa –en el contexto escolar– la dimensión esencial del liderazgo, cuya relación causal recogen diversas investigaciones (Swaffield y Macbeath, 2009). El liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios (Macbeath, Swaffield y Frost, 2009):

- 1) Centrarse en el aprendizaje como actividad.
- 2) Crear condiciones favorables para el aprendizaje.
- 3) Promover un diálogo sobre la escuela, su misión y el aprendizaje.
- 4) Compartir el liderazgo, una responsabilización común por los resultados.
- 5) La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos a través de las siguientes acciones:
 - Promover la cooperación y cohesión al interior del cuerpo docente.
 - Construir un sentido del trabajo bien hecho, registrando logros y obstáculos.
 - Desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere.
 - Celebrar los éxitos y acompañar en las acciones mejorables.
 - Sostener las propuestas, para que no se diluyan ni se descaminen en sus fines.
 - Asociar a los docentes que más se movilizan con los cambios propuestos, acompañar a los que no saben cómo hacerlo, y no centrarse exclusivamente en los que no quieren hacerlo.

³ Sciarrota, C.; Equipo del INFoD. “La gestión del trabajo en equipo en las escuelas”. Pag. 157 de la presente guía.

Es importante conocer que en todo proceso de liderazgo centrado en el aprendizaje aparecerán focos de personas que no quieran sumarse a los cambios propuestos. Estos grupos no pueden convertirse en los únicos interlocutores y las acciones no deben estar centradas en ellos. La propuesta debe ir buscando personas que se sumen y apoyen. Los cambios se irán haciendo por “aproximaciones sucesivas” e irán encontrando paso a paso docentes que quieran involucrarse y ser parte del proyecto, hasta completar la mayoría necesaria para provocar el cambio institucional.

A continuación se propone una serie de puntos que se pueden trabajar con el equipo de gestión para pensar y evaluar la implementación del liderazgo pedagógico en cada escuela:

- 1) Revisar cómo está compuesto el equipo de gestión de su escuela. Ver los perfiles de los miembros, ¿las acciones realizadas están destinadas a provocar un cambio transformacional en la escuela con centralidad en lo pedagógico o apuntan a otros objetivos? En este último caso, ¿cuáles serían?
- 2) Discriminar qué acciones favorecen una mejora pedagógica y cuáles no.
- 3) Armar un mapa de actores, buscar los actores claves para distintos proyectos y propuestas pedagógicas.
- 4) Planificar acciones para lograr que más personas se sumen al proyecto educativo institucional, sobre todo en lo referente a la acción pedagógica.
- 5) Planificar acciones para el equipo de gestión centradas en la mejora pedagógica de la escuela a corto, mediano y largo plazo.

Los tiempos de la gestión y el foco en la acción pedagógica

Agenda del equipo directivo

“Somos lo que hacemos”. En la agenda actuada efectivamente por el equipo directivo está la realidad de su hacer. Cuando el tiempo se ocupa en emergentes constantemente, ellos controlan la gestión.

El equipo directivo tiene que construir y respetar una agenda donde aparezca la centralidad de las acciones didácticas, si quiere hacer de su gestión una transformación positiva de los procesos educativos dentro de la escuela.

Creemos que 2/3 partes del tiempo de la gestión debe estar abocado a mejorar cuestio-

Situaciones o cosas	Urgentes	No Urgentes
Importantes	1	2
No importantes	3	4

nes didácticas, y más de la mitad de las acciones deberían estar destinadas a cuestiones importantes pero no urgentes.

Las teorías de manejo del tiempo discriminan 4 tipos de cuestiones que afrontamos en la gestión y que las podríamos graficar según la siguiente matriz propuesta por Stephen Covey (2016):

En el **cuadrante 1** tenemos las cosas importantes y urgentes. Éstas son, por ejemplo: un accidente con algún alumno, un padre muy enojado por una situación puntual, la ausencia de un docente, alumnos que van a repetir y tienen mesas de exámenes ese día, entre otras.

Este es el cuadrante del *stress* constante.

En una oportunidad un director dijo “me siento como un bombero, voy apagando incendios”. Otro respondió “ojalá fuéramos bomberos, porque el bombero apaga incendios, pero vuelve al cuartel, carga nuevamente su camión con agua, analiza lo que ocurrió, deja su traje y para, así logra ver la situación desde otro lugar y si bien es cierto que tiene momentos puntuales de alto *stress*, no vive en un incendio permanente”.

Vivir en este cuadrante, todo el tiempo, es inviable a largo plazo y pronto se producirán fugas de tiempo, propias de los cuadrantes 3 ó 4.

En el **cuadrante 2** reflejamos cuáles son las cosas importantes y no urgentes. Cuando planificamos, revisamos clases, visitamos aulas, conversamos con los alumnos sobre cómo están, preguntamos qué necesitan, evaluamos la institución a través de encuestas, estudiamos los indicadores de gestión, nos reunimos para mejorar los resultados, etcétera, estamos actuando dentro de este cuadrante. Cuantas más acciones podamos hacer en este espacio, menos viviremos en el resto de los cuadrantes.

Es el lugar clave para una gestión de mejora, del que anticipa, prevé y logra maniobrar proactivamente la institución.

No tiene la adrenalina del cuadrante 1 porque los resultados no son inmediatos, por lo tanto la satisfacción de sentir la tarea cumplida se verá a largo plazo.

Es cierto que las acciones en la realidad deben interactuar entre el cuadrante 1 y 2 porque siempre habrá emergencias. Lo importante es no dejar de lado la construcción de cosas importantes que hoy no son visualizadas como urgentes pero que son clave para la mejora de la escuela y su proyecto pedagógico.

En el **cuadrante 3** nos encontramos con situaciones urgentes y no importantes.

A menudo la urgencia de los otros se infiltra en nuestra agenda. Los padres que quieren si o si hablar con uno por causas menores, la computadora de secretaría que deja de funcionar, los grupos de *whatsapp*, los docentes que quieren contar algo que puede esperar, son situaciones, entre otras, que debemos discernir cómo y cuándo atender para no perder el norte de nuestro rol.

¿Cuántas veces la urgencia de los otros embrolló nuestra agenda?

No es que el equipo de conducción se tiene que transformar en un monstruo egoísta que sólo se maneja por sus necesidades; al contrario, los responsables de la gestión son los conductores de una comunidad y cada miembro del equipo de gestión tiene que velar por las necesidades de la comunidad, que es justamente que los alumnos aprendan. No son las necesidades personales las que rigen la agenda, son las necesidades del rol.

En la gestión, la prioridad la tiene la finalidad para la que fuimos puestos en ese rol. Eso es lo importante, todo lo que no abone a esto, no lo es, sea urgente o no.

Generalmente las cosas que entran dentro del cuadrante 3 nos corren del eje de lo importante y después nos cuesta volver a retomar, finalmente no nos queda tiempo para realizar aquello que es nuestra responsabilidad directa.

El tiempo es un bien escaso, es cierto, pero el uso del bien escaso es enteramente responsabilidad de cada uno.

Por último, el **cuadrante 4**, cosas o situaciones no importantes y no urgentes, es el que más se habita después de una situación de stress grande y sostenida o también en el caso de estar frente a una organización que se siente desarmada.

Lo mismo ocurre en escuelas que están atravesadas por serios conflictos de convivencia o de lucha de poder. Toda la energía constructiva se va a través de estas grietas institucionales y el tiempo se malgasta en comentarios de unos contra otros, en buscar el defecto a todo lo que se hace, en que nadie esté disponible para realizar acciones que la organización demanda para salir adelante.

Es muy importante evitar estas situaciones y buscar que las personas se pongan de cara a los objetivos institucionales y a sus resultados. Esto generará la posibilidad de mejorar el vínculo entre todos porque es más fácil convivir en una organización que alcanza o al

menos se encamina hacia sus objetivos que en una que claudica a su misión.

Recuerdo visitar una escuela en la cual todos decían que trabajaban mucho, que salían agotados y sus resultados pedagógicos eran magros. Al conocer más la escuela, descubrí que gran parte del tiempo se ocupaba en luchas internas y en sospechas entre las partes que se llevaban toda la energía de las personas. Para el año siguiente, pudieron armar una agenda conjunta con objetivos, acciones y proyectos. Toda la organización se puso de cara a lo pedagógico y lograron darle prioridad en la agenda institucional. Cuando los actores pudieron poner los proyectos de enseñanza por encima de cualquier otra cuestión, los distractores superfluos fueron desapareciendo (claro que no inmediatamente) y muchas personas lograron descubrir una nueva mirada sobre sí mismas y sobre su rol en la institución.

En general, todos queremos estar en sintonía con el lugar que ocupamos, sentir que aportamos y que lo que hacemos tiene efectos positivos, pero debemos realizar las acciones necesarias para que lo esperado ocurra. Por ello, es importante saber elegir qué acciones vamos a poner en la agenda y seleccionarnos de acuerdo a la función pedagógica y transformadora que tengamos.

Algunas recomendaciones para dar prioridad a lo pedagógico dentro de la agenda, viendo dentro del cuadrante 2, son las siguientes:

- Armar una agenda anual, delineando los grandes objetivos institucionales. ¿Qué se espera de la escuela? ¿A dónde dijimos en nuestro Plan estratégico que queremos llegar como institución? ¿Cómo imaginamos que sería el mejor año posible? ¿Cómo alinear el presente año escolar a lo que se espera de la institución de acá a 5 años?
- Separar estos objetivos más amplios en acciones realizables y concretas, divididas por cada mes del ciclo lectivo.

Ejemplo: Si propusimos mejorar la enseñanza de prácticas del lenguaje e hicimos un listado de acciones para alcanzarlo, el próximo paso será dividir esas acciones mes a mes. Febrero: Realizar capacitaciones en el tema, compartir las mejores planificaciones y clases de años anteriores y armar una nueva planificación para el año siguiente. Marzo: Iniciar seguimiento de un autor en cada grado. ... y así cada mes.

- Dentro de cada mes, poner las acciones que se realizarán cada semana.
- Corroborar la agenda semanalmente, incluyendo estas acciones elegidas para llevar adelante las propuestas pedagógico-didácticas. Es importante que se revea el lunes de cada semana lo que toca hacer dentro de la misma y evaluar el viernes si se realizó lo que estaba propuesto.
- Designar personas responsables de los distintos proyectos pedagógicos, seguir su avance y acompañar su concreción.

- Perseverar en el seguimiento de lo planeado y si por alguna razón algo de lo previsto no se puede concretar, buscar ubicarlo en algún tiempo próximo.

La construcción de la agenda del equipo de gestión requiere estar en sintonía con lo que ocurre en el entorno, ya sea de adultos o bien, y sobre todo, de los estudiantes. A veces surgen cuestiones centrales que hace que debamos dejar de lado nuestra agenda. Como dijimos cuando nos referíamos al cuadrante 1, surgen cuestiones urgentes que es importante atender, por eso sostenemos que la agenda tiene que estar puesta para mejorar nuestras relaciones, no para transformarnos en personas dependientes de una predictibilidad que a veces no condice con la realidad.

La concreción de las metas pedagógicas debe ser el corazón de la agenda directiva. El tiempo central del equipo directivo debe estar destinado a realizar los objetivos pedagógicos propuestos.

Ejes principales para realizar una acción pedagógica efectiva

Los temas centrales que tienen que aparecer en el listado mensual mencionado para transformarse en acciones trasladables a la agenda son:

Plan de capacitación docente y plan de reuniones y encuentros del equipo docente.

No es posible transformar y mejorar una institución si no hay un plan sistemático de actualización, de formación y de puesta en común de la acción docente. Para ello debe cuidarse con mucho énfasis los espacios que brinda el sistema para la formación (reuniones de inicio, jornadas institucionales, reuniones mensuales ad hoc, armar cajas horarias para encontrarse con docentes de distintos cursos y compartir experiencias o dar determinadas capacitaciones, etcétera).

Las reuniones de personal son una función central de los directivos. Así como los docentes deben planificar su clase con el mismo cuidado, o más aún, lo deberán hacer los equipos directivos con las reuniones que son de su entera responsabilidad. Las posibilidades de encuentro con los docentes son escasas, por ello deben ser cuidadas hasta el último detalle.

Revisar la implementación de los recortes, nodos o focos curriculares de manera concreta y con cada docente.

Supervisar planificaciones, clases, carpetas docentes, cuadernos de los alumnos, proyectos, otros.

Esta revisión tiene como función central que el equipo directivo pueda garantizar la co-

herencia y pertinencia en el desarrollo didáctico de la institución. Cada gestor debe saber qué ocurre en la escuela y debe poder dar cuenta de ello.

Especificar los logros esperados y las metas pedagógicas a alcanzar por curso, contemplando las acciones para aquellos alumnos con capacidades diferentes.

Los docentes tienen que tener claro qué espera la institución de ellos y qué necesitan los alumnos de su labor. Esto debe ser consensuado entre cada docente y el equipo de gestión.

También es importante acompañar a los docentes a buscar estrategias diferentes cuando tienen alumnos con capacidades diferentes. Todos los alumnos son responsabilidad de toda la institución, no solamente del maestro que está al frente de cada grupo. Por esta razón, cada maestro tiene que sentir que el equipo directivo le pide lo que a su vez le da. Este dar se traduce en asesoramiento, acompañamiento, compartir la responsabilidad por los resultados y por todo tipo de situación que ocurre en el aula. Nadie puede mirar para el costado, los alumnos dependen directamente de los adultos responsables para lograr una escolaridad a la medida de sus necesidades.

Revisar indicadores reales y construir acciones de mejora a partir de ellos.

Como hemos visto en el seminario anterior, una vez que tenemos estos datos, se deben pensar acciones concretas que permitan cambiar aquellas situaciones que marcan la existencia de dificultades. Siempre problematizándola desde distintas aristas y no desde un marco lineal.

La gestión debe buscar que toda la organización logre vibrar por alcanzar la meta propuesta.

Es fundamental reconocer a los docentes que trabajan bien. Todos buscamos reconocimiento. Será importante encontrar el modo en que la institución reconozca el accionar de sus docentes tanto en lo profesional como en el vínculo humano.

Cada docente tiende a repetir con los alumnos que tiene a cargo el modo en que es tratado por la institución.

Por otro lado, también es necesario fortalecer a los educadores que necesitan mayor acompañamiento, buscando espacios para planificar juntos, estimulando los logros, corrigiendo conjuntamente los desaciertos, brindando retroalimentación asertiva.

Finalmente, muchas veces se requiere trabajar con aquellos actores que no están acompañando el proyecto educativo, buscando entender y descubrir la matriz de su resistencia. Ver qué hay detrás de sus acciones y entender ese foco de resistencia que no le permite

hacer las cosas de otra manera. Se les puede proponer acciones bien concretas, ofrecer estrategias didácticas para implementar, revisando las planificaciones antes de las clases y luego acompañando la implementación de lo propuesto en las clases, en fin, buscando generar confianza y acompañamiento para lograr la adhesión a la propuesta que el proyecto institucional requiere para su mejor funcionamiento. Muchas veces, sólo se trata de no saber como hacer las cosas y la soledad y retracción sobre la propia frustración trae alejamiento del docente al proyecto de la escuela.

Muchas veces, los núcleos de resistencia en las escuelas dejan de oponerse cuando ven que se instala un clima institucional que va hacia otro lugar, con adhesión y consenso y no quieren quedarse afuera. Por eso, es importante construir un clima de consenso y adhesión al proyecto e intentar que la mayor cantidad de personas trabajen en la misma dirección.

Velar por los tiempos y los lugares.

Toda la escuela tiene que respirar enseñanza, todos los espacios tienen que estar pensados para que sean el mejor ámbito posible para que esto ocurra.

Es necesario que tengamos en cuenta que se comunica no sólo con palabras. Cada gesto escolar muestra algo y por tanto enseña. Un espacio descuidado enseña que ese lugar no es importante y las personas que lo habitan no se cuidan entre ellas.

Un espacio esmerado, habla de la dedicación de alguien, de acogida y recepción, se transforma en un ambiente resonante, donde el aprendizaje tiene más posibilidades para fluir.

Visibilizar en un lugar central los objetivos anuales y las propuestas didácticas para el año escolar.

Toda la comunidad debe saber qué se espera alcanzar cada año, qué sueña esa comunidad para sí. Que lo escrito sea testigo y garante de que esos sueños no queden en palabras, sino que se transformen en acciones.

Las palabras escritas nos comprometen públicamente a realizar las acciones propuestas.

Evaluar cada cuatrimestre o al menos anualmente la marcha de toda la institución.

Se recomienda realizar una evaluación 360°, donde todos los miembros de la comunidad (alumnos, docentes, equipo directivo y padres) puedan dar su opinión acerca de la implementación del proyecto institucional propuesto.

Se pueden realizar las encuestas por *google* y los alumnos las pueden contestar desde sus celulares (principalmente para secundaria). En muy corto tiempo se logra obtener un

indicador de la percepción de todo el alumnado acerca de la marcha de la institución, de un proyecto o de lo que se quiera evaluar.

Usar la evaluación institucional y los indicadores de gestión como insumo para la construcción del proyecto institucional del año siguiente.

Es fundamental tomar como insumo la evaluación institucional para la construcción de un proyecto que busca alcanzar la mejora continua.⁴

No se puede planificar sobre la percepción de los equipos directivos solamente, ni siquiera del cuerpo docente; es necesario conocer la opinión de toda la comunidad, no para responder a todas las demandas, pero sí para conocer lo que opinan.

El equipo directivo que no conoce las necesidades de la comunidad se transforma en un capitán de barco ciego y sin brújula, con altas probabilidades de estrellar la nave.

Los datos de la evaluación deberán ser utilizados para la construcción colectiva del plan del año siguiente, buscando mejorar aquellos puntos que no dieron bien. Esto arma un circuito de mejora continua, haciendo más fuerte a la institución y más creíble a la gestión.

En situaciones difíciles o que no deseamos para la organización, cambiar se debería transformar en la consigna necesaria, y la meta que, como la utopía, siempre se encuentra un paso hacia adelante. Esto no tiene que ser una razón que nos lleve al desaliento, sino al desafío permanente de sentirnos plenamente vivos.

La escuela es una organización viva que necesita de un norte para crecer y dar a luz todas sus potencialidades. Los caminos no siempre son rectos, puede que haya curvas y escollos, lo importante es saber hacia dónde se va y verificar que se esté avanzando hacia la meta. La meta central de la escuela es la concreción de los aprendizajes en todos los estudiantes.

Cada comunidad educativa espera que los encargados de gestionar la escuela sepan conducirla, dándole lugar a la centralidad pedagógica, atendiendo las problemáticas presentes reales, mirando hacia el futuro y construyendo un ambiente de aprendizaje tal, que deje una huella positiva y significativa en los docentes y, sobre todo, en los estudiantes, permitiéndoles, de este modo, insertarse con éxito en la sociedad, en la política, en la economía y en la vida familiar.

Finalmente para cerrar de un modo práctico lo expuesto les propongo la siguiente actividad para trabajar con las escuelas:

- 1) Revisar la agenda del equipo de gestión de la semana pasada. Tipificar las acciones en pedagógicas–didácticas (PD), técnico–administrativas (TA) y socio–comunitarias (SC). Verificar si se cumple que 2/3 del tiempo esté ocupado en acciones PD.

⁴ Ver Autoevaluación Aprender. Módulos de Trabajo. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/autoevaluacion-aprender-modulos-de-trabajo>

Si no es así, reformular la agenda para la semana entrante; si efectivamente es así, ver si las acciones conllevan a una mejora efectiva de la propuesta pedagógica de la escuela o no agregan valor pedagógico.

- 2) Mirando en la agenda las acciones de la semana pasada tipificarlas dentro del cuadrante 1, 2, 3 ó 4. Analizar cuántas de las que se hicieron pertenecen al cuadrante 2. En caso de que no sean la mayoría, revisar cómo se puede planificar la semana siguiente para que esto ocurra.
- 3) Repasar los ejes principales para las acciones pedagógicas efectivas que se abordaron hasta aquí y evaluarlos de 1 a 4 (siendo 4 el que se realiza totalmente, 3 casi siempre, 2 a veces y 1 casi nunca).

Planificar cómo mejorar el puntaje obtenido en aquellos ítems que menos se tienen en cuenta para la mejora pedagógica de la escuela.

- 4) Repasar las recomendaciones para el armado de agenda, hacerlas efectivas con el personal y transmitirla a toda la escuela, para que todos lleven un mismo modo de planificar.

Bibliografía

- Aguerro, I. (1997). *La Escuela Inteligente*. Buenos Aires: Troquel.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3077>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. México: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*. 3 (5), p. 79-106.
- Covey, S. (1996). *Primero lo primero*. Buenos Aires: Paidós.
- Covey, S. (2016). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Elmore, R. E. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Recuperado de: <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>
- Gvirtz, S. y Podestá, M. E. (2010). *Mejorar la Escuela, acerca de la gestión de la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.

- Gvirtz, S., Abregú, V. y Zacarías, I. (2011). *Construir una buena escuela. Herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*. 38 (4), p. 654–678.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: Department for Education and Skills, Research Report 800.
- Macbeath, J., Swaffield, S., & Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*. 12 (3), p. 223–237.
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (4), p. 1–10.
- Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OCDE.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swaffield, S. y MacBeath, J. (2009). *Researching Leadership for Learning across International and Methodological Boundaries*. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Education Reserch Association, San Diego, CA, 13–17 April 2009.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena. *Revista Estudios Sociales* (117), p. 123–148.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2013) ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC). Santiago, Chile.

La gestión del trabajo
en equipo en las escuelas

Carolina Sciarrotta – Equipo INFoD

¿Por qué trabajar colaborativamente en las escuelas?

Habitualmente la profesión docente es considerada y ejercida como un trabajo solitario en el que la gran mayoría de maestros y profesores permanecen en sus aulas y no brindan, reciben o comparten información, inquietudes, hipótesis o alternativas sobre sus prácticas docentes. Esta concepción no solo introduce graves deficiencias en la gestión de la enseñanza sino que además inhibe la mejora de sus prácticas.

El equipo directivo es una figura clave en la gestión y transformación de las escuelas. Y si queremos que las prácticas docentes mejoren, será parte de su función esencial lograr que todos los docentes, incluidos ellos mismos, aprendan de forma continua y ejerzan su función de forma colaborativa. El equipo directivo de la escuela ya no es simplemente una figura burocrática responsable de las tramitaciones administrativas de su institución, sino más bien el motor del cambio, el líder de un equipo responsable por el aprendizaje de todos sus estudiantes, del impulso de nuevas pedagogías y de incorporar el aprendizaje cooperativo y el trabajo colaborativo.

Este nuevo rol directivo, más activo, podría generar incomodidad en las escuelas ya que, generalmente, estas instituciones tienen una inercia dinámica de trabajo individual. En estos casos, será necesario trabajar con los docentes la importancia del trabajo colaborativo ya que no es sencillo que todos los docentes se adapten a este cambio rápidamente.

Los complejos problemas que enfrentan hoy nuestras instituciones escolares hacen inviable la dirección unipersonal, el equipo es indispensable, nadie tiene todas las competencias y hace falta liderazgo compartido. Los directivos tienen la responsabilidad de habilitar espacios, de dar lugares para trabajar juntos. Sin superponer roles o funciones, sino organizar la gestión escolar para complementarse y compartir inquietudes, dudas, preocupaciones, propuestas, proyectos, aprendizaje y trabajo.

De esta manera organizará el trabajo en equipo, que es una modalidad de articulación de actividades laborales de un grupo en torno a un conjunto de fines, metas y resultados buscados. Ello implica una interdependencia activa y una comunicación fluida entre los integrantes de un grupo que asumen una misión de trabajo, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo, donde las interacciones generarán sinergia.

Algunas aclaraciones conceptuales previas

Para empezar a trabajar en estos temas, puede resultar importante diferenciar el término grupo del de equipo. En muchos casos son utilizados en forma indistinta, otros autores los consideran diferentes etapas de un mismo proceso, siendo el equipo una forma superior del grupo. Podría definirse al **grupo** como al conjunto de personas que trabajan

bajo un mismo marco institucional y que logra sus objetivos con la sumatoria de acciones individuales. Cuando ese grupo llega a su meta más avanzada de nivel de sistematización, solidaridad, cooperación, motivación, organización, y estabilidad, se transforma en un **equipo**. Es decir, aquel grupo que tiene una modalidad particular de vincularse y coordinar una tarea para alcanzar mejores resultados en el logro de un objetivo común.

Otra distinción que debería aclararse es la que existe entre el término “**trabajo en equipo**”, que para algunos autores está más orientado a los resultados; y el de “**trabajo colaborativo**” que, a su vez, pone el énfasis en la interacción de los participantes. Sin embargo, aquí serán tomados como indistintos, pues una interacción colaborativa sin la búsqueda de una finalidad concreta pierde sentido en términos de gestión institucional. En este sentido, la búsqueda de un objetivo en común, a través de la colaboración y coordinación de quienes conforman un equipo, es trabajo colaborativo.

En este marco, siguiendo a Pozner (2000), podrían identificarse como **elementos constitutivos del trabajo en equipo** los siguientes:

- objetivo, finalidad o meta común;
- convocatoria explícita generadora de intereses movilizadores;
- grupo de personas, con vocación de trabajar en forma asertiva y colaborativa, comprometidas con esa convocatoria;
- espacio de trabajo donde se pueden identificar situaciones problemáticas, juzgar oportunidades, resolver problemas, tomar decisiones, decidir acciones y llevarlas a cabo, evaluarlas y dar cuenta de lo actuado;
- red de comunicaciones e intercambios que contribuyen a concretar una tarea y establecer una comunicación fluida entre los miembros del equipo y su entorno;
- identidad y pertenencia generada por la interacción colaborativa de sus integrantes
- metodología para coordinar tareas que generan interdependencia y se afectan unas a otras.

Y entonces en la escuela, ¿qué somos?

Es así como en una escuela el conjunto de docentes y no docentes conforman un grupo. En todo momento el equipo directivo puede y debe contribuir con el total de personas que la conforman a generar sentido de pertenencia con la institución, promover la colaboración entre pares, fomentar la motivación, generar confianza y contribuir a una comunicación fluida. Estas son características de un buen grupo de trabajo escolar, pero insuficientes para definir un trabajo colaborativo en equipo.

Estos integrantes se conforman en equipo cuando se establece un objetivo común, en el caso de la escuela, cuando se asume el compromiso conjunto de responsabilizarse por el aprendizaje de todos nuestros alumnos. En este último caso, el equipo –del cuerpo docente y no docente– será una aspiración a la que tenderemos siempre, mientras equipos más pequeños resuelven metas más acotadas. De este modo, en las escuelas convivirán varios equipos simultáneos, algunos compartiendo miembros; otros, no.

Ahora bien, para presentar la importancia del equipo directivo en la construcción de una modalidad de trabajo colaborativo en las escuelas nos centraremos en los siguientes ejes:

- El rol del equipo directivo: motor y orientador de los equipos.
- El liderazgo distribuido: el equipo protagonista en la mejora escolar.
- Momentos de encuentro.
- A trabajar en equipo se aprende trabajando en equipo... y reflexionando sobre el proceso.
- Algunos consejos para lograr equipos colaborativos en las escuelas.

El rol del equipo directivo: motor y orientador de los equipos

El equipo directivo puede constituirse en un equipo en sí mismo con la responsabilidad de conducir una institución que logra sus metas en una dinámica colaborativa, donde el aprendizaje continuo y el trabajo generan interacciones no sólo entre los docentes, sino con los otros miembros de la comunidad educativa y el entorno de la escuela.

De esta manera, el equipo directivo es responsable de que en conjunto se defina el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el plan estratégico que se llevarán a cabo en la escuela tanto dentro como fuera de las aulas. Para llevar adelante el plan se recomienda comenzar por la definición de los objetivos de cada sección del trabajo y por la constitución de los equipos incluyendo docentes que se incorporarán desde el inicio de cada proyecto, es decir participando plena y activamente desde el diseño de las acciones involucradas, hasta su efectiva implementación, reajuste y evaluación. Ello permitirá un intercambio de ideas más diversas y enriquecedoras y acentuará el compromiso con las mismas.

Aunque en la mayor parte de los casos, la planta orgánica funcional de la escuela está dada, el equipo directivo debe pensar para cada proyecto y meta específica, dentro de los perfiles que conforman su institución cuáles son aquellos que poseen las mejores competencias para esa tarea. En esto deberá tener presente la formación continua, el desarrollo profesional y la motivación del personal. Deberá seleccionar no sólo entre aquellos que ya poseen un alto desarrollo de las capacidades profesionales, sino también entre aquellos que deben formarse aún en ellas, siendo los proyectos–acompañados de acciones formativas puntuales–oportunidades de desarrollo para los integrantes de la institución.

También deberá cuidarse sobremanera de no involucrar –y sobrecargar– siempre a los mismos integrantes en todas las tareas.

Recordando que el principal equipo que debe aspirar a conformarse es aquel que responsabiliza a todos los integrantes de la institución por el aprendizaje de todos sus alumnos y, a modo de ejemplo, se pueden mencionar las siguientes situaciones generadoras de trabajo colaborativo, algunas ya presentes en varias instituciones escolares:

- la conformación de cada ciclo de primaria como equipo: qué docentes se involucrarán, qué directivos supervisarán, cómo se organizarán –por ejemplo– los horarios de las materias para que pueda haber momentos de reunión conjunta;
- el equipo de docentes responsables de los últimos años de formación en la secundaria para tener en cuenta la orientación de sus futuros egresados;
- la sistematización del diagnóstico de los alumnos, para que no sea un trabajo individual que los docentes realizan en forma simultánea, repetitiva y con poca incidencia institucional cada año, sino que se convierta en un insumo potente para abordar en forma conjunta, por ejemplo, las problemáticas detectadas.
- la planificación y organización en equipo de experiencias educativas en los recreo;
- el seguimiento de los alumnos en riesgo de abandono;
- la identificación de necesidades de formación de los integrantes de la institución para los distintos proyectos en marcha y la planificación de su implementación;
- los diferentes proyectos institucionales;
- la interacción con el entorno de la institución para generar e implementar un “camino seguro” para los estudiantes previo el ingreso y egreso de la escuela cada día;
- la definición de nuevas prácticas pedagógicas: secuencias didácticas, criterios y sistemas de evaluación, aprendizaje basado en proyectos, trabajo de pares pedagógicos en aula (ej: acompañamiento de trayectorias escolares, tutores, etcétera);
- la incorporación de metodologías de enseñanza con trabajos colaborativos, de modo que nuestros alumnos también se enriquezcan con estas formas de aprendizaje; en este tema el equipamiento informático puede resultar de gran ayuda. En las escuelas pueden montarse espacios virtuales para incentivar el trabajo colaborativo en el grupo de estudiantes, logrando objetivos difíciles de lograr en forma individual, mientras se aprende y se generaran identidades comunes.
- los equipos entre los docentes de Nivel Secundario de diferentes asignaturas que trabajan con grupos de alumnos específicos que requieren atención singular o con quienes se proponen proyectos interdisciplinarios;
- proyectos específicos orientados a los estudiantes: por ejemplo, un acto escolar, proyectos de ciencias, artes, expresión que finalizan con muestras, etcétera;

- equipos para la elaboración de propuestas consensuadas ante problemáticas recurrentes (sociales, familiares, edilicias, de recursos, etcétera) que dificultan la gestión pedagógica;

En estos casos podemos observar que un mismo docente puede participar en simultáneo de varios equipos, lo que potencia vínculos y refuerza el desarrollo institucional. En reiteradas ocasiones, los equipos se conforman para seguir un objetivo específico y por lo tanto tienen un inicio y un fin. Cuando se cumple el objetivo, el equipo finaliza su trabajo y se define si ese equipo se disuelve (ej: muestra de arte) o se vuelve a conformar con un objetivo nuevo (ej: docentes de un mismo grado/año que finalizan un proyecto y luego comienzan otro).

Para cada momento en que se requiere un equipo específico de docentes trabajando juntos, la dirección de la escuela tiene el desafío de encontrar la manera de coordinar y organizar las tareas y lograr una interacción constructiva entre los profesores. Estos momentos pueden delinearse como cinco instancias: formación, tormenta, acuerdos, desarrollo y cierre (Tukman, 1977).

En la primera instancia de **formación**, el equipo directivo debe marcar claramente el rumbo y las expectativas que tiene la institución con el objetivo específico que debe alcanzar cada equipo. Esta instancia no debe ser confundida con el momento en que las personas se conocen por primera vez.

Cuando el equipo está en sus inicios de conformación, independientemente de si los integrantes se conocen previamente o no, los integrantes suelen atravesar una etapa de mayor foco en lo individual y pueden descuidar o demorar las acciones orientadas al proyecto común. Esto suele ocurrir por variedad de motivos: falta de comprensión de la importancia de la actividad compartida, la inercia de una modalidad de trabajo individual, la falta de tiempo y múltiples ocupaciones de los docentes, conflictos entre los integrantes, etcétera. Es por ello que se requiere acompañar el equipo, guiarlo y orientarlo hasta que toma autonomía.

La segunda instancia es la que se llama **tormenta**. Allí aparecen diferencias de opinión debidas a diversidad de ideas y formación de los integrantes. No es una etapa negativa en sí misma ya que, producto del intercambio de ideas diferentes, se logra la sinergia con resultados destacados. Sin embargo de no resolverse adecuadamente los conflictos que se presentan en este momento, el equipo puede entrar en crisis. Ante los conflictos o las diferencias, no es conveniente que los directivos arbitren tomando las decisiones, sino que es preferible que tome un rol armonizador poniendo foco en los valores interpersonales y la constitución del equipo por sobre el logro de resultados.

Luego el equipo atraviesa una instancia de **acuerdos** en la que se definen con claridad las funciones, la metodología de trabajo, las necesidades de formación, y las pautas de convivencia. Es importante que estos acuerdos sean propuestos y consensuados por los docentes que integran el equipo y que el equipo directivo se limite a registrar y formalizarlos. Un equipo consolidado está preparado para resolver situaciones complejas y es en la etapa de **desarrollo** donde se observa la plenitud de su capacidad.

Es a partir de este momento que el equipo se desarrolla con plenitud y va logrando la seguridad y dinámica que le permite funcionar con autonomía. Si el equipo adquiere la capacidad de actuar con independencia, el rol directivo será únicamente estar a disposición ante consultas o inconvenientes, acompañar y motivar y realizar un seguimiento de los avances.

El momento final del equipo es el de **cierre** donde el principal rol del equipo directivo es la evaluación del funcionamiento del mismo, la celebración de los logros y el aprendizaje de las áreas de mejora para futuras instancias. El equipo puede finalizar o volver a conformarse con un nuevo objetivo.

El cuerpo directivo, al promover la constitución de equipos con actitud colaborativa y sentido de pertenencia, tiene las siguientes responsabilidades:

- conocer y valorar a los integrantes de la institución escolar y sus perfiles, pensando en su formación y desarrollo;
- asegurar que haya un norte claro, compartido y realizable y orientar al equipo a su logro;
- generar un espacio de confianza donde poder equivocarse y aprender del error;
- valorar el trabajo y los resultados alcanzados.

El equipo directivo como conductor de un equipo tiene que asegurar que el propósito del equipo sea específico: una meta en un tiempo estipulado, que pueda medirse (cuantitativa o cualitativamente) con instrumentos y criterios pre-acordados para que pueda monitorearse su cumplimiento.

La coordinación entre pares es una tarea compleja ya que implica, entre otras cuestiones, organizar agendas para disponer de tiempo compartido, marcar límites en las responsabilidades de cada uno y pautar la interacción con otras personas involucradas en la escuela. Este último aspecto se dará siempre que haya un proyecto que requiera no sólo la articulación entre los docentes involucrados, sino que coordina acciones con otros miembros de la institución que no participan ese equipo específico pero son afectados por el funcionamiento del mismo. Por ejemplo: organizar competencias inter-escolares que

sacan de horas de otras clases a algunos de los alumnos. El docente que no tiene dichos alumnos en su clase deberá ser informado con la antelación suficiente que le permita organizar, por ejemplo, la recuperación de los contenidos, no tomar de evaluaciones en esa fecha, etcétera) De esta manera, se deben organizar y comunicar a todos los involucrados, los tiempos, el espacio, los recursos, etcétera.

Entre las principales potencialidades que tiene el trabajo en equipo es que produce una potente red de relaciones e interacciones que termina consolidando un liderazgo colectivo con responsabilidad y compromiso. Se requiere confianza mutua, comunicación fluida, sinceridad y respeto por las personas, permitiendo superar los enfrentamientos entre los distintos puntos de vista y la inacción.

Como consecuencia del trabajo en equipo, los grupos humanos llegan a desarrollar una elevada competencia y capacidad que les permite resolver problemas con decisiones consensuadas, más eficientes y menos costosas. Los equipos de trabajo de alto desempeño asumen los conflictos y los resuelven de forma constructiva convirtiéndolos en herramienta de su propio crecimiento (Pozner, 2000).

Un aspecto no menor es el buen clima en el equipo. Cuando sus integrantes disfrutan lo que hacen y de la compañía e interacción con sus pares, los resultados se logran con menos conflictos y con el entusiasmo que permite el logro de resultados potenciadores. Motivar, generar confianza (que parte de saber que uno puede equivocarse y no va a ser sancionado) y promover el buen clima es función del directivo como conductor de dicho equipo. En el punto de comunicación profundizaremos herramientas y conceptos que pueden contribuir en este sentido.

El equipo protagonista en la mejora escolar

El equipo docente puede demostrar su potencial y compromiso cuando el cuerpo directivo pasa a compartir el liderazgo aprovechando las capacidades de cada integrante y promoviendo que se “apropien” de los proyectos, los embeban en su impronta y les den forma. El equipo deja de ser un instrumento de ejecución de acciones para pasar a ser el protagonista que también las diseña.

El equipo directivo toma un rol de guía, orientador al servicio de los docentes. Implica un liderazgo distribuido, compartiendo y promoviendo el liderazgo entre los integrantes. Ello no significará siempre asignarlo formalmente a un colaborador, sino que habilitará las condiciones para que pueda surgir entre los mismos integrantes. Así, el liderazgo pasa a ser de todos, rota de uno a otro, incrementa el compromiso y mejora los resultados. Compartir el liderazgo no quita de ninguna manera la autoridad ni la responsabilidad. Por el contrario, fortalece el propio liderazgo del equipo directivo al convertirlo en un órgano de gobierno que confía en su equipo, potencia sus capacidades, comparte las decisiones enriqueciéndolas con los aportes y fortalece el compromiso e involucramiento de los docentes.

Uno de los aspectos más importantes a destacar es que este modelo implica un cambio de cultura en la escuela, aspecto clave en los procesos de mejora. La resistencia al cambio es algo esperable, por lo tanto el equipo directivo deberá estar preparado para enfrentarla. La mejora se logra en la medida en que se realiza una acción conjunta, debe existir sinergia en las acciones que se establecen como necesarias, con lo cual será vital la generación de equipos de trabajo que no compitan entre sí sino que se dispongan a desarrollar tareas que los conduzca hacia un fin compartido (Cayulef Ojeda, 2007).

De esta manera se puede asegurar que el liderazgo distribuido implica a todos los miembros de la comunidad escolar y pone en movimiento las habilidades de cada uno para el logro de objetivos comunes; de esta manera, el liderazgo se expresa horizontalmente, en todos los niveles de la escuela. (Harris y Chapman, 2002). Esta “dispersión” del liderazgo lejos de diluir el compromiso provoca sinergia en la comunidad logrando que la transformación y la mejora se establezcan como el sello distintivo de esa organización. (Woods, Bennett, Harvey y Wise, 2004)

Como dice Cayulef Ojeda (2007) es importante precisar que el liderazgo distribuido no significa delegar funciones o asignar tareas, tampoco es inorgánico o una serie de acciones personales inconexas, no se trata de que cada uno desarrolle lo que estime conveniente; los directivos mantienen la responsabilidad de coordinar el equipo de trabajo que compone la comunidad escolar. Spillane (2006) indica que el cambio y el mejoramiento institucional en la escuela contemporánea dependen en gran medida de la participación colectiva en la toma de decisiones así como de la existencia del liderazgo docente en niveles distintos a la dirección.

Este proceso de trabajo en equipo, con un liderazgo compartido, lleva a sinergias cognitivas, de procesos y actividades, de recursos y de autoridad (Guy, 1998). Es decir, se produce un efecto multiplicador del trabajo colectivo por sobre el individual cuando los integrantes aprovechan los saberes y habilidades complementarias y se introduce la co-creación como método. La acción sinérgica es más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que proporcionamos a nuestros estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa. (Antunez, 1999).

Como lo adelantáramos, es preciso considerar que los equipos están integrados por individualidades con sus propias características. Esto es, debe reconocerse que no todos los miembros tienen las mismas competencias, niveles de compromiso, intereses, proyección, etcétera. Por lo tanto, debe esperarse de los diferentes miembros aportes distintos. Un equipo de trabajo no adquiere un buen desempeño porque se halle integrado por buenos

integrantes, sino más bien porque el conjunto de las individualidades logra desarrollar una modalidad de vinculación que genera una red de interacciones capaz de desplegar una dinámica colectiva que supera los aportes individuales. Así, en el equipo consolidado, el todo es más que la suma de las partes; su resultado es sustancialmente distinto a la simple sumatoria del aporte de cada miembro (Pozner, 2000).

Guitert y Giménez (2000) sostienen que el trabajo colaborativo es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes. Se da cuando existe una reciprocidad entre un grupo de individuos que diferencian y contrastan sus puntos de vista de tal modo que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.

Momentos de encuentro

Para el logro de momentos de trabajo productivo será necesario, en primera instancia, asegurar una convocatoria movilizadora. Si los convocados están convencidos de la importancia de la actividad a emprender, será mucho más fácil solucionar los inconvenientes organizativos que vayan surgiendo. Si bien los tiempos de los docentes y los horarios de las escuelas no facilitan los encuentros, con una buena organización planificada y anticipación suficiente se los pueden organizar.

La conversación de equipo debe plantearse en una combinación de encuentros virtuales y presenciales. Lo presencial cobra relevancia en los momentos iniciales del proyecto ya que permite la comprensión de su relevancia, la puesta en común de expectativas y riesgos y la asunción de roles. Es un espacio de clarificación, de consolidación de la pertenencia y alineación a lo fundamental del proyecto y, también, a medida que el equipo comienza a funcionar, es el mejor espacio de interacción.

Cuando el equipo se conoce, comprende objetivos comunes y el rol de cada uno, se puede trabajar en forma virtual de manera más eficiente. Los canales posibles de trabajo virtual son, entre otros, el mail, los foros o chats, las plataformas de aulas virtuales, los discos de recursos compartidos “en la nube”. La mayoría de estos medios son gratuitos y amigables por lo que resulta fácil aprender a utilizarlos. Será una oportunidad también para que aquellos que ya tienen conocimientos de estas herramientas puedan colaborar con sus pares en el manejo de estas herramientas. Todos aprendemos de nuestros colegas, pero en espacios informales que no están suficientemente valorados institucionalmente. Estas dinámicas irán logrando que se reconozcan y valoren estas instancias de formación entre pares.

Es así que lo que se sugiere es una combinación de reuniones presenciales para definiciones consensuadas y un seguimiento de manera virtual para la coordinación de acciones específicas pre acordadas. En una reunión sistemática y planificada, los integrantes de un equipo tienen la oportunidad de afianzar vínculos y potenciar el intercambio de ideas en

encuentros presenciales, disminuyendo las posibilidades de conflictos interpersonales y en caso de que surjan, en la instancia presencial se resuelven mejor con la interacción y moderación de todos. Los encuentros presenciales eficientemente organizados presentan beneficios significativos a los equipos al generar identidad y pertenencia; anticipar y coordinar acciones a tiempo para disminuir los riesgos y errores; ofrecer un ámbito de escucha, participación y propuesta de ideas; aumentar el compromiso a partir de decisiones consensuadas (acuerdos) y fomentar la responsabilidad compartida.

Estos momentos son espacios de información, de creación de acuerdos y de trabajo. No son meramente instancias informativas donde se les cuenta el proyecto y luego queda el trabajo para después. Hay que aprovechar los encuentros para los intercambios productivos. Considerando las dificultades para encontrar tiempos presenciales, existen algunas claves para la realización de reuniones efectivas. Por un lado, será clave definir las actividades previas a una reunión. Toda reunión debe contar con agenda que aclare qué se espera que ocurra en ella y hay que optimizar el tiempo determinando acciones previas: distribuir material de lectura previa (documentos, objetivos y funciones esperadas, etcétera); solicitar consignas (pensar ejemplos e ideas, traer propuestas, etcétera) o compartir las dudas por anticipado. Así, el tiempo presencial compartido se aprovechará mejor. La agenda tiene la finalidad de marcar tiempos, hacer foco y explicitar los objetivos esperados para cuando la reunión termine. Nos centra en cumplir lo que veníamos a hacer y a no distraernos con otros temas. También puede ser muy efectivo propiciar que el temario de la agenda se decida colaborativamente. Pueden reservarse los minutos finales de cada reunión para las definiciones de fecha, hora y temario de la reunión siguiente y habilitar alguna instancia virtual para incorporar temas o sugerencias emergentes. Llevar agenda es uno de los aspectos que ayuda a cumplir los objetivos y lograr que la reunión finalice con conclusiones claras.

Asimismo, el directivo o la persona que actúe como conductor de la reunión, debe prestar atención a las actitudes individuales y buscar la forma de conciliar en lugar de enfrentar. Siguiendo algunos consejos de Martin y Puig (2009), las habilidades personales que facilitan el trabajo en equipo son:

- Disposición para cambiar de opinión cuando sea necesario.
- Capacidad para relativizar algunas discrepancias en el equipo.
- Reconocer que otros saben más sobre un tema.
- Expresar asertivamente las ideas.
- Saber pedir ayuda sin infravalorarse por ello.
- Dirigir las críticas a las ideas y no a las personas.
- Usar el conocimiento mutuo en beneficio del trabajo en equipo.

Otra clave en la gestión de equipos a través de reuniones es generar el hábito de elaborar minutas de las reuniones. Las minutas no deberían convertirse en documentos que dejan registro a modo de acta, sino que tienen la función de ser un documento donde se deja constancia de acuerdos y compromisos que surgen y se consultan a modo de monitorear los avances. Así como los integrantes llegan con tarea previa, también se van con tarea para realizar. Una reunión finaliza determinando en forma específica los próximos pasos: quién hace qué para cuándo. En esta instancia, deben evitarse los planteos de compromisos ambiguos al estilo de: “investigaremos sobre experiencias similares en otras escuelas”. Habrá que definir claramente quién lo hará, si todos harán lo mismo de la misma manera, para cuándo se requiere, cómo se lo compartirá, si se armará una grilla para volcar la información, o si se creará un espacio donde compartirla... Si estos acuerdos no son claros, las acciones serán ineficientes. Se sugiere entonces, pocas reuniones pero productivas, complementadas por la coordinación a través de mails, foros, plataformas virtuales o encuentros breves.

A trabajar en equipo se aprende trabajando en equipo... y reflexionando sobre el proceso

El trabajo en equipo es una habilidad colectiva. Esto significa que el que aprende no es únicamente cada integrante, sino el equipo que aprende como sistema. Para aprender esta habilidad se requiere poner en práctica la interacción y capitalizar las enseñanzas que nos deja la experiencia. El mejor modo de aprovechar estos aprendizajes colectivos es a partir de la reflexión a conciencia y organizada, actividad en la que el equipo directivo tiene un rol clave. La interacción que llevan a cabo los grupos, con su respectiva dinámica, diálogos y técnicas constituye en sí mismo un aprendizaje de equipo, una habilidad colectiva que supera las habilidades individuales.

Para evaluar el proceso de trabajo de un equipo hay algunas preguntas simples pero orientadoras:

¿Quién evalúa? Es importante que quienes evalúen el desempeño del equipo sean todos. Es tan válida la evaluación del equipo directivo como la de cada uno de los integrantes. Sin embargo, el intercambio reflexivo de conclusiones que realizan como equipo es el que resulta más provechoso.

¿Cómo se evalúa? Se requiere que se realice con habilidades comunicacionales bien desarrolladas, aquí vuelve a ser importante la escucha activa y empática para no asumir una posición defensiva ante las críticas sino para comprender el punto de vista y la observación del otro y hacer autocrítica. Así también es fundamental el habla asertiva, cuidando los modos en que uno da comentarios a un tercero. Cuidar el tono, las expresiones y las palabras para un aporte constructivo.

¿Qué se evalúa? Al analizar el desempeño de un equipo se deben analizar tres aspectos: 1ro. resultados e impacto, 2do. proceso y metodología de trabajo y 3ro. vínculos interpersonales. Mientras que el resultado se observa midiendo los indicadores cuanti y cualitativos definidos a la hora de determinar el objetivo, el impacto se valora identificando sus efectos esperados, no buscados, positivos y negativos. Un resultado sinérgico es un indicador de éxito en el equipo, pero no es suficiente. El grado de desempeño del equipo tendrá que ver también con la manera en que se organiza. Los equipos improductivos tienden a requerir más tiempo y recursos de los previstos, perjudicando otras actividades relevantes en la escuela. Así también lo interpersonal es fundamental en un equipo. Si se logran los resultados con una metodología eficiente pero sus integrantes no se llevaron bien, es un foco potencial de futuros conflictos que podrán poner en riesgo acciones futuras.

¿Cuándo evaluar? Si bien hacemos foco en la evaluación al final del proceso, también es necesario realizar evaluaciones al inicio y durante el proceso. Al inicio es importante una evaluación de diagnóstico del equipo directivo: si es un objetivo que se realizó antes, si tuvo buenos resultados en otras experiencias, si existen metodologías de trabajo ya aprendidas que puedan replicarse o adaptarse, si los integrantes del equipo ya trabajaron juntos, cómo se llevan entre sí, etcétera.

Los equipos son sistemas integrados por personas y como tales, no tienen un desempeño lineal. Lo habitual es que haya momentos en los que un equipo funciona mejor que en otros. El esfuerzo está en lograr mayores instancias de éxito que de fracasos. Al igual que en otros vínculos interpersonales, hay circunstancias en que se funciona bien juntos y otras en que hay dificultades. La clave de un equipo está en la interacción y no en las individualidades.

Algunos consejos para lograr equipos colaborativos en las escuelas

Tomar conciencia de los múltiples aspectos que pueden interferir en el buen funcionamiento de un equipo puede desmotivar y resultar frustrante, pero no debería ser así. Algunas veces, cuando aparecen dificultades, algunos equipos “disimulan” que sigue funcionando bien cuando en realidad ya no lo hacen. Katzenbach y Douglas (1995), uno de los primeros investigadores de los equipos de trabajo en las organizaciones, llama a estos equipos: “pseudo-equipos” Hay una presión social muy fuerte para que todos declaren

que les gusta trabajar en equipo y que lo hacen bien. Pero es válido que a una persona no le guste trabajar en equipo ya que no es una tarea sencilla y requiere de esfuerzo y dedicación. Lencioni (2002) identifica una serie de cinco disfunciones que constituyen un modelo interrelacionado y se convierten en potencialmente letales si se falla en cualquiera de ellas, a saber:

- 1) La ausencia de confianza o falta de disposición para ser vulnerables en el grupo.
- 2) El temor al conflicto, recurriendo a conversaciones veladas y a comentarios cuidadosos.
- 3) La falta de compromiso, la no aceptación verdadera de las decisiones.
- 4) La evitación de responsabilidades.
- 5) La falta de atención a resultados y priorización de metas individuales por sobre las colectivas.

Los inconvenientes en el desempeño del equipo son más habituales de lo que se cree y están centrados en las complejidades de los vínculos interpersonales. Un manual que permita guiarnos en cómo solucionar cada inconveniente resulta imposible de construir pues la complejidad humana hace que cada obstáculo y situación sea específica y diferente de las demás. Pero sabemos que los logros obtenidos en equipo son superadoramente gratificantes. Satisfacción por haber alcanzado un objetivo, orgullo por haberlo logrado con colegas. Los resultados grupales se festejan y disfrutan acompañados. El apoyo de los colegas y el disfrute conjunto del proceso de un trabajo compartido impacta considerablemente en el aprendizaje de los alumnos. Por ello a continuación brindamos algunos consejos para la conformación de equipos colaborativos:

- Construir y sostener confianza de a poco demostrándole al otro que se es una persona capaz de llevar adelante los compromisos asumidos.
- Es crucial que los acuerdos sean claros y explícitos.
- Fomentar la pertenencia. Enfrentar la dificultad habitual de que los docentes deben pasar la mayor parte del tiempo con los estudiantes, de modo de no entorpecer la interacción con los pares.
- Promover la motivación al sentirse a gusto en el equipo y compartir el proyecto. Los vínculos con colegas, alumnos, familias e instituciones vinculadas requieren de esfuerzo y tolerancia.
- Facilitar estilos comunicacionales asertivos. Construir una red de conversaciones efectivas, de modo que todos puedan comprender la realidad de sus colegas. La empatía permite la escucha activa que amplía las posibilidades de enriquecerse a

partir de las opiniones de los demás. Pero también y, sin utilizar modos incorrectos, no callar opiniones, ni guardarse sensaciones incómodas.

- Conformar redes de vínculos interpersonales aprendiendo a trabajar como sistema colectivo. En la interacción está la fuerza, no en las capacidades individuales. Constituir espacios de diálogo y reunión para conocerse mejor y estar más preparados para afrontar momentos críticos.
- Inspirar respeto, tolerancia y flexibilidad. Al trabajar en equipo debo aprender junto a otros. Podemos trabajar bien en un equipo o en una escuela, pero cuando cambiamos de escuela o proyecto, tenemos que volver a aprender. La tolerancia y el respeto a las diferencias de ideas y estilos de los otros nos complementan y enriquecen.
- Disfrutar el proceso y celebrar los logros. Hacer pausas para mirar los resultados y celebrar la conclusión de un proyecto, la realización de un acto, el cierre de un período. Una escuela con docentes que eligen y disfrutan el espacio, potencia y estimula el aprendizaje de los estudiantes.

Para finalizar y siguiendo nuevamente a Pozner (2000), proponemos una lista de chequeo con las condiciones para consolidar y sostener buen trabajo en equipo:

- definir y comunicar con claridad en la misión institucional de la escuela;
- confiar en las posibilidades de aprendizaje de todos nuestros estudiantes y en las de desarrollo profesional del personal;
- organizar el trabajo por proyectos y con lógica de proyectos;
- cuidar al máximo las reuniones de trabajo;
- explicitar intereses en conflicto y enfocarse en el logro de consensos y acuerdos de trabajo;
- encarar los problemas como oportunidades para aprender y dar respuesta a nuevas demandas;
- valorar la experimentación y la creatividad;
- promover altos grados de autonomía y responsabilidad;
- establecer altos estándares de calidad de las actividades;
- establecer procesos de monitoreo y seguimiento de los proyectos en marcha;
- dar a conocer a todos los miembros de la institución los criterios de evaluación del desempeño individual e institucional;
- dar la posibilidad de participar en los proyectos a todos los miembros de los equipos desde la explicitación de los objetivos para que su participación no se restrinja a ser meros ejecutores.

- tomar conciencia de la importancia de la formación, la capacitación permanente, el conocimiento compartido y el apoyo de carácter reflexivo.

Bibliografía

- Antúñez, S. (1999). El papel de los directivos escolares. *Educación* (Nº 24), p. 89-110.
- Cayulef Ojeda, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. V. 5 (Nº 5e). p. 144-148.
- Fainstein, H. (1997). *La gestión de equipos eficaces*. Buenos Aires: Macchi. Ed Macchi. Bs As
- Harris, A. & Chapman, C. (enero de 2002). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement, Copenhagen, Denmark.
- Katzenbach, J. y Douglas, K. (1995). *La sabiduría de los equipos*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Lencioni, P. (2002). *Las cinco disfunciones de un equipo*. España: Escuela Activa.
- Mahieu, P. (2002). *Trabajar en equipo*. Mexico: Siglo XXI.
- Martín, X. y Puig, J. (2009). *Las 7 competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Pozner, P. (2000). Trabajo en equipo. En *Competencias para la Profesionalización de la Gestión Educativa*. Buenos Aires : IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires ANEP.
- Pozner, P. (2000). Participación y demanda educativa. En *Competencias para la Profesionalización de la Gestión Educativa*. Buenos Aires : IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires ANEP.
- Robbins H. y Finley M. (2007). *Por qué fallan los equipos*. Buenos Aires: Granica.
- Sagol, C. (2011). El modelo 1 a 1: notas para comenzar. Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.

- Salinas Ibáñez, J. (1998). Redes y desarrollo profesional del docente: entre el dato Serendipiti y el foro de trabajo colaborativo. *Profesorado*, 2 (1), p. 13-24. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev21ART1res.pdf>
- Sánchez Pérez, J.(2010). *Fundamentos de trabajo en equipo para equipos de trabajo*. España: Mc Graw Hill.
- Spillane, J. (2006). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), p. 143-150. doi: 10.1080/00131720508984678
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63 (6), p. 384-399.
- Woods, P., Bennett,N., Harvey, J. y Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings form Systematic Literature Review. *Educational Management Administrattion & Leadership*, 32 (1), pp. 439-457
- Senge, P., et. al. (2012). *A Fifth Discipline Resource. Schools that Learn*. New York: Crown Business.

Claves para promover
el aprendizaje significativo

Graciela Cappelletti – Rebeca Anijovich

Introducción

Cómo lograr que los estudiantes aprendan lo que nos proponemos enseñar es siempre una preocupación de los maestros, profesores, directivos en todos los niveles del sistema educativo. Para todos aquellos que enseñamos, no es necesario aclarar que no existe una única manera y menos, que resulte válida para todos los estudiantes: las prácticas que fueron eficaces con algunos estudiantes pueden no resultar de ese modo con otros.

Podemos imaginar la escena de un profesor que haya planificado y llevado adelante una actividad con un grupo de estudiantes y seleccionado un material de enseñanza que le haya resultado apropiado para los propósitos perseguidos. Y, en otro curso similar, (o al año siguiente), en la misma institución, en la misma asignatura y con el mismo tema, haya decidido utilizar el mismo material y los resultados no hayan sido los que esperaba. Lo único diferente, el grupo de estudiantes.

Identificar las necesidades y los intereses de cada grupo de estudiantes, conocer sus trayectorias escolares, sus contextos, y las características del grupo, es parte de las condiciones a tener en cuenta, ya que tienen marcada influencia en los futuros aprendizajes. Aceptar que cada estudiante es diferente, es relativamente fácil. El tema se vuelve complejo al tener que planificar, enseñar y evaluar teniendo en cuenta esas diferencias. Se trata de estudiantes con modos de aprender, niveles de conocimientos, ritmos, actitudes, experiencias e intereses diferentes. El hecho de reconocer esas diferencias trae implicancias en las decisiones de planificación y en la puesta en marcha de la enseñanza. La consideración y el respeto por la diversidad y heterogeneidad de los grupos de estudiantes son centrales a la hora de considerar la enseñanza.

En este material proponemos algunas ideas y orientaciones para compartir con los directores en su acompañamiento a los docentes, acerca de actividades significativas para promover el aprendizaje. Es un documento que intenta favorecer el diálogo entre directores y docentes acerca de sus prácticas de aula. Para ello, consideraremos los siguientes interrogantes, que abordaremos a continuación:

¿Qué significa atender a la diversidad en términos escolares?

¿Cuándo una propuesta es significativa?

¿Cómo favorecer propuestas de enseñanza que sean significativas para los estudiantes?

¿Los procesos metacognitivos favorecen el aprendizaje? ¿Cómo?

La atención a la diversidad

Promover una enseñanza que considere las diversidades presentes en las aulas, colabora con que los estudiantes tengan múltiples oportunidades y opciones para acceder a la información, comprender las ideas y comunicar lo que aprenden. Para ello es necesario considerar algunas condiciones que favorecen los aprendizajes. Muchas de estas condiciones no son nuevas, pero no siempre son puestas en juego en el marco de todas las decisiones que se toman respecto de la enseñanza:

El estudiante como protagonista: En todos los niveles educativos el estudiante aprende por lo que él mismo hace y no por lo que hace el profesor. El profesor establece las condiciones, pero el estudiante debe apropiarse y asumir una responsabilidad creciente por su aprendizaje. Para ello habría que considerar que haya un equilibrio entre las tareas que los estudiantes son capaces de realizar pero que éstas a su vez representen para ellos un desafío, o un reto. Brindar oportunidades desde la enseñanza para que el estudiante asuma responsabilidad en sus aprendizajes implica, entre otras acciones, que haya opciones de propuestas entre las que puedan elegir. La pluralidad de opciones es uno de los pilares de la atención a la diversidad.

Los estudiantes construyen su propia autonomía: registran sus fortalezas y debilidades para la realización de las tareas y pueden planificar y tener el control sobre cuáles son sus estrategias y recursos para lograr el aprendizaje.

Para ello, resulta relevante facilitar instancias de autoevaluación, en el marco de un ambiente de confianza y calidez afectiva. Las referencias a las condiciones de confianza y calidez no quedan por fuera de aquellas configuraciones que favorecen el protagonismo de los estudiantes.

Favorecer el protagonismo del estudiante en su aprendizaje implica la participación “real” en situaciones “reales”. Muchas de las experiencias que se llevan adelante en las escuelas, son justamente producto de ella misma. El conocimiento se presenta codificado, fragmentado y simplificado, con la intención de hacerlo accesible a los estudiantes. Sin embargo, en el devenir de la producción de conocimiento en el mundo real, fuera de la escuela, el conocimiento se construye a partir de intentar resolver situaciones problemáticas, que muchas veces surgen de la vida cotidiana. Entonces en la escuela, pensar en clave de problema, pero de problema genuino, colabora con que los estudiantes experimenten las acciones propias de quienes son especialistas, pero también, comprender por qué, en medio de la infinita variedad de descripciones posibles de saberes sólo algunas de ellas son seleccionadas como fructíferas, válidas y adecuadas. La participación “real” y la producción genuina constituye una de las herramientas más valiosas para construir aprendizajes y favorecer la posibilidad ir más allá de la experiencia caprichosa, el conocimiento cotidiano y el sentido común.

Por supuesto, no es posible que esto suceda de este modo ni todo el tiempo, ni para todos los contenidos a lograr. Pero forma parte de aquello a considerar para la planificación. En esta línea, el trabajo por proyectos favorece experiencias de aprendizaje contextualizadas basadas en modalidades activas. Este tipo de propuesta implican pasar de un modelo tradicional de enseñanza a un modo de aprendizaje activo y colaborativo que propone una forma de acercamiento al conocimiento contextualizado y conectado con la comunidad.

Diferentes usos del tiempo, los espacios y las formas de agrupamiento de los estudiantes: ¿En qué situaciones se aprende? Claramente no sólo en el aula, ni con pizarrón, lápiz y papel. Aunque este continúa siendo el modelo hegemónico. Se aprende cualquier disciplina en el aula, pero también visitando un museo, mirando una película, conversando con compañeros en el patio, leyendo en la biblioteca, “haciendo” algo (leyendo documentos históricos para entender las diferentes posiciones en juego, o mezclando ingredientes en una receta de cocina para comprender reacciones y procesos químicos, por ejemplo) o navegando por internet. Se aprende en forma individual, en el grupo global de la clase, en pequeños grupos o con un compañero. Se aprende en el horario de clase pero también fuera de él. Cuanta más variedad haya en nuestra modalidad de enseñanza, más nos aseguraremos de que consideramos los estilos, tiempos y modos personales de aprender de un mayor número de estudiantes.

Esto implica que planeemos las actividades de enseñanza de modo que los diferentes usos de tiempos, espacios y agrupamientos sea parte también de las decisiones acerca de la enseñanza.

Uso de materiales y fuentes de información diversas: Damos por sentado que la enseñanza es una acción intencional y ésta puede conceptualmente considerarse a partir de la existencia de un saber que esperamos que los estudiantes aprendan. Podemos, en este sentido, adaptar lo que enseñamos según el grupo de estudiantes o bien pensar cómo acceden los estudiantes a aquello que queremos enseñar.

Cuanto más modos y materiales diversos utilice el profesor para enseñar un tema, más probabilidad hay para que los estudiantes logren aprendizajes efectivos. Para ello, hay que diseñar diferentes “puertas de entrada” y de acceso de los estudiantes al conocimiento. Por supuesto, el diseño de situaciones de enseñanza que considere distintas posibilidades para su presentación, invita a participar a estudiantes diversos. Por ejemplo: ¿por qué ofrecer un solo texto informativo para la lectura en clase? Es posible considerar más de uno, o un texto informativo, un video, una poesía o cuento, o convocar a algún experto en el tema, que puede ser además un miembro de la comunidad escolar, y proponer consignas de trabajo provocadoras. Donde los estudiantes, además, elijan genuinamente qué quieren hacer, qué actividad los interpela más fuertemente, cuál les “hace sentido”.

Atender a la diversidad supone tomar decisiones políticas y pedagógicas, implica debatir y lograr consensos acerca de qué es lo común que todos los estudiantes tienen que aprender y utilizar estrategias diferentes para que todos logren un dominio básico. Una pedagogía de la diversidad no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar. (Gimeno Sacristán, 2006).

Propuesta de actividad

Una primer propuesta vinculada con el punto 1. **La atención a la diversidad**, es analizar la planificación de unidad, el proyecto de aula, las actividades de todo un día de clase, considerando lo presentado en este apartado.

Esto puede ser un ejercicio reflexivo individual, o bien puede compartirse por ciclo, o por Departamento. O también considerarlo parte de un registro de observación que el equipo directivo puede considerar, tanto si observa la clase, como si revisa una planificación o carpeta “didáctica”. Por supuesto, la intención no es “señalar omisiones” sino promover la deconstrucción crítica de las prácticas de enseñanza que venimos realizando. Les acercamos aquí una posible lista de cotejo para ello.

	Si	No	Acciones para mejorar
Las propuestas de enseñanza dan cuenta de la consideración del estudiante como protagonista			
Diferentes usos del tiempo, los espacios y las formas de agrupamiento de los estudiantes			
Uso de materiales y fuentes de información diversas			
Se proponen actividades en las que los estudiantes tienen opciones (pueden elegir algún aspecto de la tarea que se les propone realizar)			

Significatividad

La definición del concepto de significatividad, remite en el ambiente educativo clásico a las contribuciones de Ausubel, Novak y Hanesian (1983). El aprendizaje significativo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya se poseen, pero además si se tienen en cuenta la diversidad de contextos de los estudiantes, sus intereses, entre otros. Los aprendizajes conectados con la vida real y las prácticas sociales de cada cultura tienen el potencial de ser significativos para los estudiantes.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos que se propone enseñar se relacionan de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria Ausubel entiende que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognitiva del estudiante, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (Ausubel et al., 1983)

Esto quiere decir que es central considerar lo que el estudiante “ya sabe”, las experiencias previas, de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso de construcción del conocimiento deja claro que ningún estudiante es una hoja en blanco, y que sus ideas previas acerca de lo que vamos a enseñar es una condición de base a considerar. Solamente tener presente esto último para el diseño de situaciones de enseñanza, ofrece “pistas” para intentar promover aprendizajes significativos.

Por supuesto, si el profesor estructura sus clase de modo de que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes, probablemente éstos estén más motivados para aprender y para reflexionar sobre cómo alcanzaron los nuevos sentidos que construyeron.

Aportes de otras líneas de investigación sobre la enseñanza (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004) consideran que las actividades que se propone a los estudiantes son significativas si:

- Posibilitan la **realización de variados productos** que permitan que tanto el estudiante como quienes leen, observan, analizan el producto realizado, perciban lo que su autor (o autores) son capaces de hacer. Esta condición implica dos aspectos: una, la posibilidad de que el estudiante perciba sus posibilidades de realización (vinculado con el reconocimiento de sus fortalezas y la distancia con aquello que necesita mejorar), y otra, el reconocimiento de terceros (docentes, otros estudiantes, etcétera) de aquello que es capaz de poder hacer. Además, la posibilidad de “variados productos” implica también la atención a las diversidades presentes en las aulas, referidas en el apartado anterior.
- **Son relevantes** para el universo de los estudiantes, con sus intereses, sus conocimientos, sus sentimientos y vivencias personales.

- **Permiten establecer relaciones** con los conocimientos y/o experiencias previas, integración con conocimientos anteriores –también en el sentido propuesto por Ausubel et. al–.
- **Estimulan el desarrollo del pensamiento** en muchas direcciones, formuladas explicitando claramente y en términos de los procesos de pensamiento que debe llevar a cabo el estudiante. Esto significa que los profesores tengan especial cuidado en la formulación de las consignas de trabajo. Tanto en una dimensión vinculada con el sentido general y profundo de la actividad: ¿lo que solicito a los estudiantes es relevante para el contenido a enseñar? ¿Colabora con la construcción del sentido? ¿O se trata de una propuesta que no se vincula centralmente con el “corazón” del tema? ¿Favorezco la comprensión? ¿O solamente persigue la “declaración” del conocimiento? ¿Se plantea como un problema genuino para los estudiantes o es meramente un ejercicio?
- **Estén ancladas en un contexto**, esto es, la instrucción crea un encuadre que permite incluir en él los elementos particulares y limitar el campo de lo posible para la resolución de la consigna.
- **Posibiliten la autoevaluación y la reflexión**, que el estudiante pueda evaluar y reflexionar acerca tanto de los procesos como del producto de su aprendizaje. Para ello el docente debiera solicitar la evaluación por parte del estudiante con preguntas tales como: ¿qué te resultó fácil, qué fue difícil? ¿por qué te parece que te resultó así?, ¿qué le aconsejarías a otra persona o grupo que debiera resolver este problema?
- **Planteen al estudiante la necesidad de planificar y organizar su propia tarea**
- Les exige **utilizar distintas fuentes de información** y recursos variados para poder resolverlas.
- **Permiten al estudiante elegir** modos, procedimientos, recursos, interlocutores, fuentes de información.
- **Se relacionen con el mundo real**. Para esto el docente tiene que plantear problemas que se producen en el mundo real y aprovechar, así, situaciones relevantes.
- **Posibiliten el trabajo colaborativo**, de modo que permita a los estudiantes trabajar juntos favoreciendo así la variedad de enfoques y perspectivas tanto como la profundización de la comprensión por medio del análisis grupal.

En relación con la significatividad, cabe la referencia a Merieu (2016) quien plantea que la motivación no es una condición previa para el aprendizaje, sino un objeto de trabajo para quien se propone enseñar. Menciona que es tarea de los profesores “hacer emerger el deseo de aprender”(p. 84), creando situaciones que movilicen a los estudiantes, que les abra posibilidades de descubrir saberes que podrían ser emancipadores para ellos.

Otra noción que queremos traer a este análisis del aprendizaje significativo es la idea de “aprendizaje pleno”, categoría acuñada por Perkins (2010) para definir procesos de enseñanza y de aprendizaje. El autor refiere a la metáfora del juego rememorando su propia experiencia en el entrenamiento del baseball dirá:

Desde el comienzo descubrí el sentido del juego completo. Sabía que se sentía al golpear la pelota o errar un golpe. Sabía cómo anotar carreras y anotar los tantos. Sabía lo que tenía que hacer para tener un buen desempeño, aunque sólo lo lograra parte del tiempo. Entendía cómo las partes se ensamblaban. (Perkins, 2010, p. 22)

En su propuesta se presenta una serie de principios que es posible considerar a la hora de pensar la enseñanza, de modo de invitar a la construcción de aprendizajes significativos. El primero de ellos, refiere a la necesidad de “jugar el juego completo”(p. 29), en el sentido de “saber lo que se está haciendo y por qué”. En este sentido, el autor refiere que en ocasiones los estudiantes no siempre se ubican en el programa de la materia, ni tienen en claro por qué están haciendo lo que hacen.

Otro de los principios manifiesta la necesidad de que “*valga la pena jugar el juego*” (Perkins, p. 30), es decir, que sea posible para el estudiante comprender por qué son necesarios los saberes que se proponen para la enseñanza, incluso aquellos que resultan más complejos. La pregunta recurrente de los estudiantes: “¿esto para qué lo estudiamos?” requiere ser considerada. Por supuesto, no con una concepción utilitaria acerca de la aplicación inmediata, pero sí considerando la necesidad de hacer visible la relevancia de lo que se ha seleccionado para la enseñanza. El último principio que interesa recuperar aquí para repensar la idea de significatividad, es la de los beneficios de “jugar de visitante” (Perkins, 2010, p. 32–33). Según el autor, cuando un equipo juega con condición de ‘local’, posee toda una serie de beneficios relacionados con el conocimiento experto del entorno en el cual va a desarrollarse el juego. Todo esto desaparece cuando la condición cambia y debe jugar como ‘visitante’. En esa situación, se requiere de un aprendizaje permanente que se da a medida que se juega. “El objetivo de la educación formal consiste en preparar al alumno para otro momento y lugar [...] lo que aprendemos hoy no es para hoy sino para pasado mañana” (Perkins, 2010, p. 33). Un ejemplo cotidiano en las aulas es cómo lograr que los estudiantes utilicen un concepto en otros contextos, más allá de la disciplina en la que lo aprendieron. Ese futuro más o menos cercano se dará, por añadidura, en contextos de realidad que no son como los del aula en donde priman los condicionantes ideales para la elaboración de proyectos. Perkins (2010) sostiene que el problema radica en que en la educación formal nadie nos envía a jugar de visitante para ampliar nuestra experiencia. La experiencialidad por el contrario, se encuentra plagada de ‘situaciones auténticas’ impredecibles y diversas que “plantean problemas nuevos, no rutinarios, que obligan a formular buenas hipótesis y hallar nuevas soluciones” (Camilloni, 2013, p. 16).

Propuesta de actividad

La propuesta que se adjunta puede utilizarse en dos sentidos: O bien para analizar las consignas formuladas para realizar actividades, o bien como guía para reformularlas. Por

supuesto, puede ser modificada, tanto ampliando como reduciendo opciones, de modo que cada escuela o equipo docente se apropie del material.

Puede utilizarse, del mismo modo que la actividad 1, para la reflexión individual, o el análisis conjunto en grupo de pares docentes, o puede ser utilizado por el equipo directivo para la lectura de las planificaciones de los docentes.

Guía para analizar actividades
Claridad de las consignas. Redacción, cantidad de información, (¿está claro lo que se solicita a los estudiantes?)
Autenticidad: el sentido de la propuesta, ¿contempla algo de lo situacional, del contexto, de la vida real?
¿Ofrece posibilidades para que el estudiante elija? (pueden ser recursos diferentes para analizar, o productos diferentes para realizar, por ejemplo)
¿Propone el uso de diferentes espacios físicos?
¿Contempla contenidos o saberes que atiendan los intereses de los estudiantes?
¿Se propone variedad en los tipos de agrupamiento de los estudiantes?
¿Incluyen consignas referidas a la autoevaluación o reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje?

¿Cómo favorecer propuestas de enseñanza que sean significativas para los estudiantes?

Según Anijovich et. al (2004), las propuesta de enseñanza debieran considerar el aula heterogénea, lo cual implica ubicarse en el paradigma de la diversidad, aspecto presentado anteriormente. Esta conceptualización no solamente apunta a considerar las variaciones existentes en una población de estudiantes en lo que respecta a sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: cultura, lengua, situación socio económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras. En estas aulas, todos los estudiantes, ya sea que presenten dificultades o se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. Esto implica el proceso de adaptación recíproca que debe realizarse entre el aprendiz, que es a la vez individuo y miembro de un grupo, y el entorno educativo, para propiciar modificaciones y aprendizajes a partir de la situación inicial del estudiante.

Una de las consideraciones a tomar es la elección apropiada de las estrategias de enseñanza adoptadas en clase. El trabajo sobre estrategias de enseñanza refiere al diseño de situaciones de enseñanza: a las decisiones que se toman a la hora de “dar una clase”, o de planificar una unidad o un tema, o de elaborar una propuesta de parcial.

No existe una única manera para el diseño de estas situaciones. Los modos de referirse a ellas pueden diferenciarse según los supuestos relativos a la enseñanza y al aprendizaje que el docente sostenga. Las decisiones relativas a la “forma” de enseñanza es inseparable del modo en que se concibe y da forma al contenido, de los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje definidos. Al delimitar y priorizar determinadas facetas de un tema, prever aquellos significados cuya construcción se desea promover, etcétera, el profesor anticipa el contexto general en el que se llevará a cabo el proceso, imagina secuencias de trabajo posibles, estudia distintos modos de combinar las tareas, define momentos. Este planteo general equivale a la adopción de una estrategia, es decir, el trazado de un plan que permita aproximarse a las metas propuestas, un modo general de encarar la enseñanza. La estrategia refiere a una aproximación global que puede desplegarse en un abanico de técnicas y actividades. Existen diversas clasificaciones de las estrategias docentes, pero de modo general es posible distinguir entre aquellas basadas en la enseñanza directa y aquellas indirectas o centradas en el descubrimiento. Stenhouse (1984) las define del siguiente modo:

La enseñanza basada en la instrucción implica que la tarea a realizar consiste en que el profesor transmita a sus alumnos conocimientos o destrezas que él domina. En la enseñanza basada en el descubrimiento, el profesor introduce a sus alumnos en situaciones seleccionadas o diseñadas de modo que presentan en forma implícita u oculta principios de conocimiento que desea enseñarles (Stenhouse, 1984, p. 70).

Cada uno de estos abordajes supone un modo particular de definir la intervención docente, organizar el trabajo del alumno y disponer el ambiente de la clase. La enseñanza “directa” supone una serie de tareas cuidadosamente pautadas y explicadas a los alumnos para que puedan cumplir con ellas. Sus formas más representativas son la exposición y el interrogatorio en sus distintas variantes.

La enseñanza “indirecta”, en cambio, enfatiza el papel del descubrimiento en el aprendizaje, propio de la búsqueda del sentido y propósitos del contenido académico. Se espera que los estudiantes puedan derivar conceptos, generalizaciones y algoritmos por su propia cuenta a partir de la interacción con una situación real o simulada (un caso, un conjunto de situaciones o fenómenos, un problema, etcétera). Es menester, por eso, que tengan suficientes y variadas oportunidades de observación y análisis de los materiales o casos presentados, acompañadas de las formas de ayuda pedagógica que resulten adecuadas para promover el paso del plano de la experiencia al de su conceptualización. Si bien se enfatiza el papel de la exploración y producción por parte del alumno, este tipo de estrategias supone el trabajo con material sistemáticamente preparado y puede involucrar formas de estructuración diversas del contexto de aprendizaje (de los tiempos de trabajo, de la organización social de la tarea, de las normas de la actividad, etcétera).

Es interesante advertir que las estrategias difieren en el tipo de intervención que requieren del docente. Hay formas de actividad que requieren mucho esfuerzo de preparación del profesor, tanto en el diseño de la actividad como en el desarrollo o selección de materiales, como el análisis de casos. Sin embargo, hay otras formas de actividad en las cuales lo central de la ayuda pedagógica del docente se juega en la situación interactiva, como ocurre en las distintas modalidades de diálogo pedagógico, por ejemplo.

Cabe la pregunta acerca de si cualquier estrategia es válida para enseñar cualquier tipo de saber. Por supuesto, la mejor estrategia es la que resulta más adecuada para alcanzar los propósitos educativos que se plantearon. Para ello, los docentes deben identificar los diferentes tipos de contenidos y saberes a enseñar de modo de seleccionar la estrategia más adecuada. Esto significa que hay que considerar tanto la especificidad del contenido en función de la asignatura que se trate de enseñar –no es lo mismo enseñar arte que matemática– como los distintos tipos de contenidos (por ejemplo, enseñar conceptos no es lo mismo que enseñar procedimientos).

Un docente puede enseñar el proceso de comunicación solicitando que los estudiantes memoricen sus componentes, otro puede enseñar diseño de figurines a través de clases expositivas y usando como único recurso el pizarrón. Si bien los alumnos aprenderán algo sobre estos contenidos, difícilmente los hayan comprendido en profundidad, o los puedan utilizar adecuadamente en el momento que lo necesiten o en situaciones diferentes a las presentadas en clase, o puedan resolver problemas usando esos conceptos o aplicarlos para el análisis de ideas o teorías complejas de la disciplina.

Entonces, decidir las estrategias supone poner en diálogo permanente a los alumnos con el contenido, considerando sus características específicas y las situaciones reales de uso de ese conocimiento. Considerar lo que se propone en clase atendiendo a las decisiones acerca de la enseñanza ofrece la oportunidad de considerar cómo favorecer propuestas significativas para los estudiantes.

Metacognición

En términos de promover el aprendizaje resulta apropiado considerar las preguntas: ¿Los procesos metacognitivos favorecen el aprendizaje? ¿Cómo? Para abordarlas nos referiremos en principio, a conceptualizar “metacognición”. Hablar de metacognición es referirse a los procesos de “pensar sobre el propio pensamiento”. Pero no sobre cualquier pensamiento: interesa crear condiciones para reflexionar sobre el propio pensamiento en la medida que intentamos comprender, cómo aprendemos, cómo arribamos a tal resultado, cómo resolvimos esta situación, cuál fue el camino cognitivo que utilizamos. Y todas estas actividades con nuestro pensamiento las llevamos a cabo con el propósito de saber más acerca de nosotros mismos y de nuestros caminos para aprender. Todos ellos son ca-

minos propios y personales, determinados por nuestras propias posibilidades cognitivas y nuestros intereses.

Conocer la actividad cognitiva permite ejercer un control sobre ella y en ese sentido, tratar de mejorar los procesos que se realizan. Si un estudiante anticipa cuáles son las acciones que tiene que llevar adelante para realizar una tarea propuesta, puede planificarla, focalizar en las dificultades a resolver, pedir ayudas, apoyarse en lo que se siente seguro. Es decir, conocer la actividad cognitiva permite controlar, dentro de ciertos márgenes, los procesos de pensamiento que se ponen en juego. Este control es lo que se conoce como autorregulación, que sólo es posible en el marco de la autonomía del estudiante.

Según Litwin (2007), resulta importante nombrar a los estudiantes los procesos cognitivos que se instan a realizar, tales como memorizar, resolver, sintetizar, comparar, etcera. Hacerlo aporta a que en una instancia de metacognición, los alumnos puedan ir reconociendo qué son capaces de hacer y en qué deben seguir trabajando de modo de conducirse mejor en su aprendizaje.

¿Cómo promover el trabajo metacognitivo en el aula? Según lo propuesto en Anijovich (2009) existen acciones que pueden favorecer la enseñanza sistemática de procesos metacognitivos en las aulas. Para ello, los maestros y profesores, pueden:

Proponer actividades de enseñanza recíproca y aprendizaje colaborativo: La enseñanza recíproca ayuda a que los estudiantes se sientan cómodos con el pensamiento metacognitivo, ya que proporciona los pasos para explorar sus acciones, y les permite pensar en sus estrategias de comprensión.

Discutir sobre el pensamiento: Esta es una tarea que, como las otras, debiera planificarse y realizarse sistemáticamente en clase. Para ello, pueden generarse situaciones de clase donde se proponga a los estudiantes que discutan sobre sus propias ideas, o las de autores de textos que estén leyendo. Como ejemplo, una actividad posible es que alguno de los estudiantes lea un pasaje en voz alta y explique los procesos de pensamiento que utiliza para comprender el material. Por ejemplo, “primero identifiqué las ideas centrales del autor A, y las del autor B. Las comparé y me di cuenta de que hablaban de distintas cosas, que no era que se oponían, que es lo primero que había pensado”. Destinar tiempo de clase para discutir estrategias metacognitivas de pensamiento favorece que los estudiantes se entiendan a sí mismos como aprendices.

Profundizar en el uso de las preguntas en el aula: Todos los estudiantes son capaces de pensar y reflexionar. Sin embargo, el espacio destinado a la reflexión se ve descuidado a menudo porque los docentes sienten la necesidad de “ahorrar tiempo” y llevan adelante sus clases en un ritmo que no siempre deja mucho tiempo para pensar y cuestionar. Cuestionar, preguntar, preguntarse resulta una estrategia cognitiva de gran alcance, ya que

requiere que los estudiantes focalicen su aprendizaje mediante la búsqueda de la información que desean saber: implica concentrarse y organizar su pensamiento.

Crear situaciones que permitan resolver problemas: la solución de problemas promueve el compromiso activo con el contenido. Cuando resuelven problemas (o lo intentan) los estudiantes aprenden a reconocer lo que saben y lo que no, que es un paso importante hacia la construcción de la habilidad metacognitiva.

Incorporar herramientas para la autoevaluación: La autoevaluación favorece la construcción de autonomía y hace que los estudiantes sean conscientes de sus progresos.

Propuesta de actividad

A continuación se presenta una guía para la planificación de situaciones de enseñanza sistemática de estrategias metacognitivas en el aula, tanto para profesores, como para los equipos directivos. Este listado que aquí se presenta retoma los aspectos presentado sobre el trabajo sistemático en la enseñanza de estrategias metacognitivas.

- Proponer actividades de enseñanza recíproca y aprendizaje colaborativo.
- Discutir sobre el pensamiento.
- Profundizar en el uso de las preguntas en el aula.
- Crear situaciones que permitan resolver problemas.
- Incorporar herramientas para la autoevaluación.

Nos preguntamos:

- ¿Cuáles de estas acciones se llevan adelante en el marco del trabajo con los equipos docentes en la institución? ¿Cuáles podrían llevarse adelante?

Si los adultos de la escuela se familiarizan con esta modalidad de trabajo, resulta probable que pueda trasladarse genuinamente a las aulas.

Para cerrar el texto, y abrir al diseño de situaciones de enseñanza:

Las consignas auténticas y significativas

A continuación presentaremos qué significa diseñar consignas auténticas y significativas, sistematizando tanto las consideraciones centrales como las características del enfoque acerca del trabajo en aulas heterogéneas.

Como hemos venido desarrollando, las consignas de trabajo que los docentes les ofrecen a sus alumnos ocupan un lugar central, no sólo por el contenido de la propuesta (relevante, significativa y desafiante), sino porque al ser explícitas, estar escritas y contemplar actividades con sentido, contribuyen al desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Por ese motivo es necesario, proponer consignas que estimulen la expresión personal de los alumnos por medio de una variedad de desempeños orales, escritos y de actuación o acción. Pero además tienen que contemplar la oportunidad de escuchar y compartir las expresiones de los compañeros.

Una consigna entonces, debe ser auténtica, es decir, demandar una tarea que tenga sentido para el sujeto que la realizará y le permita aprender en una situación lo más cercana posible al “grado óptimo de incertidumbre”, aquel nivel que lo desafía, pero no lo paraliza.

Presentamos aquí las características más relevantes que deben considerarse para la formulación de las consignas auténticas y significativas:

- Que le permitan al alumno desempeñar un papel activo en la apropiación y creación de nuevos saberes.
- Que los desafíen a utilizar distintas fuentes de información y variedad de recursos.
- Que posibiliten una variedad de respuestas correctas.
- Que permitan la realización de variados productos exponentes de aprendizaje.
- Que sean relevantes para el universo de los alumnos, con sus intereses, sus conocimientos, sus sentimientos y vivencias personales.
- Que permitan establecer relaciones con los conocimientos previos,
- Que estimulen el desarrollo del pensamiento y contribuyan a utilizar diversidad de habilidades y pensamientos.
- Que esté anclada en un contexto, creando un encuadre que permita incluir en él los elementos particulares y limitar el campo de lo posible para la resolución de la consigna.
- Que estimulen las relaciones entre las diferentes áreas y campos del conocimiento.
- Que posibiliten la autoevaluación y la reflexión, para que el alumno pueda pensar tanto acerca de los procesos como del producto de su aprendizaje.
- Que planteen al estudiante la necesidad de programar y organizar su propia tarea.
- Que permitan al alumno elegir modos de trabajar, como también procedimientos, recursos, interlocutores y fuentes de información.
- Que se relacionen con el mundo real. Para esto, el docente tiene que plantear problemas que se producen en el mundo real y aprovechar así situaciones relevantes.

- Que favorezca la interacción social variada: trabajo individual, en pares, en grupos y con los docentes.
- Que el tiempo de trabajo sea variado, o sea, que pueda demandar distintos períodos para su realización, más allá de una clase.

No es necesario que todas las características antes enumeradas estén presentes en cada consigna de trabajo, la lista es orientadora del estilo de consignas a desarrollar para promover un aprendizaje diverso, significativo y cada vez más autónomo.

Al formular las consignas de trabajo, entonces, es necesario tener claros los propósitos de la enseñanza y los objetivos que se pretenden lograr; saber qué queremos que aprendan; conocer los modos de pensar y comprender de nuestros alumnos atravesados hoy por las tecnologías de la información y la comunicación para poder ofrecerles propuestas desafiantes; contribuir para que los alumnos identifiquen sus fortalezas y debilidades con relación a sus avances y los resultados de aprendizaje.

Hemos señalado reiteradamente que cuando los estudiantes encuentran sentido en las propuestas de los docentes aprenden más y mejor, y se comportan de manera más autónoma. Por ese motivo, consideramos que una práctica educativa tiene el carácter de intervención cuando intenta producir algún cambio en los alumnos. Más allá de intentar clasificaciones, resulta potente comprender que cuando se planifican las clases, y se proponen consignas para las actividades que los estudiantes realicen, resulta ineludible reflexionar sobre qué tipo de tarea se está promoviendo. Así, en el marco de la enseñanza en aulas heterogéneas, y considerando propuestas significativas las consignas de trabajo cobran valor central.

Bibliografía referida

- Anijovich, R., Malbergierm, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R (2009). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*: Un punto de vista cognoscitivo .México: Trillas.
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación exponencial en el currículo universitario. En G. Menéndez y et al (Ed). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). Y descubrimos la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (361), p. 66-69.
- Litwin, E. (2007). El conocimiento metacognitivo. En Documento de Trabajo, Módulo 2, Instituto de Formación y Estudios Superiores “Juan E. Pivel Devoto”. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo2/materiales/didactica/metacog.pdf
- Merieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (2010). *El Aprendizaje Pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

La observación: educar la mirada
para captar la complejidad

Rebeca Anijovich – Graciela Cappelletti

La observación es un hecho cotidiano y espontáneo. Sin haber aprendido cómo observar específicamente en algún campo profesional o en algún campo del saber, hacemos observaciones en diferentes dominios del mundo de la vida y, en base a ellas, construimos conocimientos y experiencias. A su vez, nuestros conocimientos y experiencias inciden en nuestras observaciones.

Puede observarse para constatar la teoría, para describir situaciones, para identificar conductas, para reflexionar sobre las situaciones de enseñanza. Cada uno de estos sentidos dará direccionalidad al modo de observar y al uso que a posteriori se haga de lo observado.

En palabras de Ferry (1999) la observación está al servicio de una formación centrada en el análisis. Los sentidos más extendidos en las instituciones educativas son los de vigilancia y análisis e interpretación que combinados dan lugar a observar para evaluar (a los alumnos, a los docentes, etcétera). Este sentido se ha instalado históricamente en las instituciones educativas en relación tanto con la observación institucional como la de clases.

Desanudar los sentidos que se le adjudica a la observación es importante para poder resignificarla. En la escuela se suele asociar la observación con los procesos de evaluación y control. Sin embargo, consideramos que el acto de observar puede constituir una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la acción docente.

Una definición de De Ketele (1984), pionero en el campo de la observación de clases, expresa que la observación es un proceso que requiere atención voluntaria y selectiva en función del objetivo que se quiere lograr. Se trata entonces de un proceso que requiere de algún instrumento cuya función es la de recoger información sobre el objeto o situación que se desea considerar.

Esta definición “clásica” del autor permite advertir la complejidad de la observación. Observar con **atención** significa concentrar selectivamente la mirada y, como ocurre en toda selección, dejar muchas cosas fuera del foco.

La intencionalidad tal vez sea una de las características más relevantes de este proceso ya que identifica por un lado la función que tiene la observación y por otro precisa aquellos aspectos en los cuales focalizar (no se puede observar todo y es necesario precisar el campo sobre el cual se observará). La observación es **sistemática** cuando su frecuencia y procedimientos se repiten y cuando el acto de observar es acompañado por la utilización de técnicas de observación y registro.

Por otra parte, es preciso observar con **detenimiento**, es decir, se requiere de cierto tiempo para observar, supone el acto contrario a dar una “ojeada”.

También buscamos observar **situacionalmente**, lo cual implica una renuncia a una comprensión total y completa de lo observado. Tal como plantea Nicastro (2006) no se trata

de congelar hechos, fenómenos, prácticas en un aquí y ahora, se trata de entender que las situaciones observadas nunca son completas y siempre son cambiantes.

En relación con el tiempo destinado a la observación, consideramos que en general el observador puede permanecer de forma variable en el campo de la observación, tanto en períodos acotados de observación como en períodos prolongados, de acuerdo con las necesidades identificadas en la escuela.

Así, podemos identificar diversos momentos del proceso de observación:

- El momento de preparación
- El momento de la observación propiamente dicha
- El momento de análisis posterior a la observación

La preparación requiere claridad acerca de la intencionalidad de la observación, que es lo que permitirá al observador “hacer foco”. Pensamos que en situaciones complejas como las áulicas, este foco es necesario porque el registro exhaustivo de todo lo que acontece, en la pretensión de no hacer una observación fragmentaria, puede concluir en una excesiva masa de datos difícilmente interpretable.

En este momento también es necesario tomar decisiones respecto de los instrumentos a emplear, el tipo de formato de presentación y el tipo de análisis e interpretación que se realizará.

El momento de la observación propiamente dicha implica el registro de lo que se observa a través de la toma de notas de la situación, así como la toma de fotografías, video-filmaciones o grabaciones de audio y la recolección de materiales, si los hubiera (por ejemplo, producciones de los estudiantes).

El momento posterior a la observación conlleva la elaboración de las notas, la construcción de un registro que sea comunicable a los otros, así como el análisis e interpretación de la situación observada.

La elección del tipo de instrumento que se utilizará dependerá de los propósitos de la observación y del marco teórico que la sostiene.

Podemos identificar tipos de instrumentos según se centren en el desarrollo de las acciones o en la presencia o ausencia de atributos. Hacer foco en las acciones o en los atributos da lugar a dos tipos de registros muy diversos entre sí: los registros narrativos y los categoriales.

Los registros categoriales se basan en categorías predeterminadas para registrar los hechos, a medida que se producen. Sólo se registra lo que está en la lista. Se toma como unidad el tiempo, por ejemplo, una hora de clase o una tarea. El observador cuenta con grillas, listas y escalas en las que puede anotar no sólo la presencia o ausencia de un determinado comportamiento sino la intensidad y frecuencia con que se produce. Compartimos dos ejemplos al finalizar este documento.

Los instrumentos más comúnmente utilizados para estos casos, son las listas de cotejo o corroboración y las escalas de estimación. Las listas de cotejo se proponen recordarnos que se debe detectar la presencia o ausencia de comportamientos que nos parecen importantes, sin añadir a esta constatación ninguna apreciación cualitativa. Son semejantes en apariencia y usos a la escala. Sin embargo, la diferencia radica en el tipo de juicio que se solicita. La lista de cotejo solicita una respuesta de “sí” o “no” al registrar la presencia o ausencia de un atributo, o de una acción.

Las escalas de estimación indagan en un conjunto de características o de cualidades y proporcionan la oportunidad de indicar el nivel en el cual se ha logrado cada una de las características o su frecuencia de aparición. En el caso de la variable tiempo en la lista puede figurar: Nunca, Pocas veces, algunas veces, casi siempre, Siempre.

Las observaciones que se centran en el desarrollo de las acciones narran la situación, pormenorizan lo ocurrido y pueden dar lugar a distintos tipos de registros. Los más representativos son las notas de campo y registros de incidentes críticos¹.

Las notas de campo son registros efectuados en lenguaje cotidiano sobre lo observado. Son una forma narrativo–descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y acciones de un amplio espectro de situaciones. Similares a los registros de incidentes críticos, incluyen además impresiones e interpretaciones del observador. El objetivo de las notas de campo no es otro que la garantía de que no se pierda la información obtenida y que ésta se encuentre en todo momento accesible a nuevos análisis e interpretaciones.

Los registros de incidentes críticos se efectúan en el momento en que los mismos suceden o retrospectivamente. Son descripciones de hechos que han ocurrido en el transcurso del proceso de enseñanza, es un relato descriptivo de episodios significativos.

Los instrumentos categoriales pueden considerarse cerrados y los instrumentos narrativos abiertos.

1 Un incidente crítico (Everly y Mitchell, 1999, citados por Monereo, 2010) es un suceso acotado en el tiempo y espacio que “al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad–en–acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión (...) de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente” Un incidente crítico “pone en crisis la forma de «ser» profesor, abriendo una fisura en sus representaciones y favoreciendo una oportunidad para el cambio”.

Las notas de campo se convierten en un registro al pasarlas en limpio y presentarlas dentro de un formato determinado. Esta reunión de información implica una actividad de codificación: la información cruda seleccionada se traduce y ordena para ser transmitida a alguien (uno mismo u otros).

Para tomar notas de campo se recomienda hacerlo con información detallada y precisa utilizando el lenguaje de quienes son observados, diferenciando mediante el uso de comillas, las expresiones de los actores y contextualizando la información. Al referirse al trabajo de registro minucioso y detallado Hammersley y Altkinson (1994) alertan que .“Cuando resumimos y reducimos nos estamos perdiendo detalles interesantes y tonalidades locales, perdemos información vital” (p. 170).

Otros tipos de recursos útiles para complementar el registro son las fotografías , grabaciones en video o audio que efectúan registros permanentes. En el video los observadores pueden volver cuantas veces quieran a la situación y focalizar considerando diferentes dimensiones del proceso de enseñanza. También puede realizarse una grabación en audio para registrar el intercambio oral y tomar fotografías que ilustren incidentes críticos sobre los que luego se pueda discutir, facilitando así la evocación de determinados hechos.

El análisis es una parte fundamental del proceso de observación. El observador pone en relación su marco teórico con la situación observada.

Además, resulta de particular importancia el pasaje de la revisión crítica al desarrollo de acciones propositivas. La búsqueda de alternativas de acción, de otros caminos posibles es una parte relevante del trabajo a partir de las observaciones.

Existen desventajas “clásicas” que se plantean sobre las observaciones desde una visión positivista. Entre ellas que el observador pone en juego su subjetividad en las interpretaciones (sesgo del observador), así como la reactividad (influencia del observador sobre los observados). Consideramos que si bien es cierto que en toda observación necesariamente interviene la subjetividad de quien observa, la conciencia de este fenómeno permite integrarlo al análisis de las situaciones observadas.

En relación con la “objetividad”, durante muchos años se consideró que el observador debía ser neutral. Pero aún con esa pretensión, es inevitable que un observador haga intervenir sus saberes previos, sus representaciones y sus concepciones sobre el “objeto” observado, agregue, complete y complemente las lagunas en lo observado (Poggi 1999, p. 69); porque el que ve no es el ojo sino el sujeto, culturalmente situado, culturalmente socializado, con experiencias y conocimientos.

Dado que toda observación está marcada por las diferentes perspectivas de los observadores, el sujeto que observa no dispone de verdades, sino de versiones construidas desde

un singular punto de vista. Se observa a partir de variados filtros y desde allí se significa lo que observa, en consecuencia, el papel del observador es fundamentalmente activo ².

Una de las tareas del observador consiste entonces, en tomar cada vez mayor conciencia de los marcos de interpretación propios y los de los sujetos a los que observa. Y esta toma de conciencia debe ser parte del proceso de formación. Volviendo a la preocupación por la reactividad que genera el observador en la escena a observar podemos decir que el impacto de su presencia variará en función del tipo de intervención que realice, es decir, el grado de participación del observador en la situación observada. Sin embargo, aún en los casos de observaciones no participantes, sabemos que la sola presencia de un sujeto extraño o ajeno a la escena habitual genera modificaciones.

En el caso de las hetero observaciones, quien observa no pertenece a la situación (por ejemplo, cuando observa una clase una persona que no pertenece a la institución educativa) y es allí donde puede aparecer con más razón, la reactividad, para lo cual es necesario tomar algunos recaudos, como, por ejemplo, establecer algunos “acuerdos/contratos” entre los actores involucrados en la observación. Explicitar el sentido de la observación aclarando para qué se observa, cómo se va a procesar la información relevada, qué se va a hacer con ella, así como el grado de intervención/participación previsto. Estos son modos de minimizar los efectos reactivos. Si los aspectos señalados quedan en penumbras, pueden provocar tensiones entre el observador y los observados.

El tiempo destinado a la observación es relevante para paliar el impacto que produce el observador en la situación de observación. Si el tiempo de observación es escaso, los participantes pueden estar más impactados por la inclusión de observadores.

La ubicación del observador en el espacio no es una cuestión menor, la observación desde un lugar único ofrece una imagen relativa, la observación en distintos puntos posibilita distintas perspectivas (esto puede ser cubierto si son dos los observadores).

La equidistancia expresa el difícil equilibrio que el observador conformará entre no ser ajeno a la situación sin referentes para comprenderla ni un nativo del lugar que no puede tomar distancia de aquello que conoce (Santos Guerra, 2003). Son interesantes algunas consideraciones sobre la posición de “extranjeridad” al realizar observaciones como manera de construir la equidistancia. La figura del extranjero no hace referencia a alguien que provenga de afuera sino que hace referencia a una actitud de interrogación, de búsqueda de sentidos sobre lo que se hace cotidianamente. Frigerio y Poggi (1996) plantean que el extranjero se convierte en una figura que puede descubrir nuevos significados al interpretar lo obvio y lo cotidiano, al balancear en cuotas variadas la semejanza y la

2 “La Vida de los otros” (2006) de Das Leben der Anderen es un film que muestra de manera conmovedora como la observación modifica al propio observador.

alteridad. Frigerio (2004) expresa que no hay conocimiento sin extranjería, en tanto se produce un efecto de extrañamiento, producto de un trabajo que no se contenta con repetir rutinariamente.

Jackson (1991) a su vez también plantea que se trata de aprender a observar rompiendo la somnolencia, desde la extranjería, es decir, de revisar, de reflexionar, de deconstruir las naturalizaciones ya construidas desde los inicios de nuestro trayecto escolar.

Eisner (1998), plantea que los profesores principiantes tienden a describir prácticamente todo lo que pueden cuando se les pide que cuenten lo que sucede en una sala de clase, en un intento por cubrir hasta el más mínimo detalle. El experto, en cambio, puede distinguir lo esencial y más significativo y rechazar lo poco trascendente ya que cuenta con una estructura que hace eficiente la búsqueda de lo primordial. (p. 50-51)

Ahora bien, lo relevante a ser observado se define en función de la intencionalidad de la observación que permitirá al observador “hacer foco”. Pensamos que en situaciones complejas como las áulicas, este foco es necesario porque el registro exhaustivo de todo lo que acontece, en la pretensión de no hacer una observación fragmentaria, puede concluir en una excesiva masa de datos difícilmente interpretable.

Hemos agrupado algunas dificultades que identificamos en los registros (especialmente en el descriptivo):

- El registro expresa muy poco sobre la situación observada.

“Unas alumnas se paran espontáneamente para pasar al frente. Leen el texto que es de iguales características que el del anterior grupo. Los compañeros hacen silencio. Cuando termina se escucha un comentario realizado por otro alumno, los demás, se ríen. Pasa el representante del otro grupo: los compañeros de equipo, luego de la lectura le gritan ¡Bravo, bravo! Y lo aplauden”

Si bien los registros son variables según el foco que se sostenga, el ejemplo muestra acciones sin profundizar sobre lo que sucede. Hay una serie de comportamientos expresados que comunican escasos datos sobre la situación observada.

- El registro es un “punteo” de la situación

Los alumnos entran a la clase y comentan entre sí sobre el examen de la clase anterior.

La profesora dice que los exámenes fueron muy variados entre sí. Que hubo problemas con las consignas de comparación.

Este registro a modo de viñeta da una perspectiva superficial de la situación observada, lo cual da escasas posibilidades de comprenderla. También se evidencia en relación a la escritura que el registro es indirecto.

- El registro descriptivo contiene esencialmente hipótesis teóricas.

“Da la sensación que el conocimiento se banaliza, y lo importante es hablar frente a los demás, en una suerte de juego donde la regla es tener algo para decir. La profesora no hace ningún comentario frente al discurso de cada grupo, pero parece “compartir” la regla implícita”

Aquí aparecen esencialmente los supuestos del observador, poco se expresa sobre la situación observada. Trabajar sobre este aspecto es fundamental dado que la confusión entre descripción de la situación e hipótesis teóricas es muy común cuando los estudiantes comienzan a observar.

- El registro descriptivo contiene esencialmente valoraciones

“El profesor de manera adecuada le pide a los alumnos que comenten el texto leído. Dos alumnos contestan, y el profesor de una manera muy clara, pero enérgica les expresa que hay una parte de lo que dicen que es incorrecto”

Aquí priman las valoraciones sobre la tarea del docente, hay poca referencia a los procesos que tuvieron lugar en el aula. Parece subyacer una valoración implícita sobre un buen o mal accionar del docente.

- Se produce un foco en la atención y el orden de la clase

“Se toma el caso de la guerra del Líbano, ya que los ataques que se “producen con armas civiles son altamente contaminantes y que afectan en gran medida a la población civil. El grupo de adelante sigue con atención los comentarios, por otra parte, del medio para atrás se observan síntomas de aburrimiento. El grupo acepta pasivamente los comentarios de la profesora (...) Un alumna es la única que responde a la consigna, lo hace correctamente, la docente la felicita por el cumplimiento”

El “interés” en el relato de este ejemplo por la atención / desatención, se vincularían con cuestiones aprendidas en el trayecto escolar que resultan significativas desde la propia historia escolar. Estas como otras cuestiones deben ser objeto de reflexión y de desnaturalización.

Más allá de las características particulares de las distintas dificultades presentadas, es posible advertir que en todas ellas prima un mismo aspecto: lo registrado por medio de la escritura no revela lo que sucede en el aula, lo cual obstaculiza el análisis para la comprensión de lo que allí ocurre.

A las dificultades mencionadas a la observación propiamente dicha, se suman algunas dificultades a la hora del análisis:

- A) el efecto de novedad que pueden tener las primeras impresiones suelen distorsionar los juicios que se emiten posteriormente,
- B) la generalización a partir de una parte, esto se produce cuando se consideran algunas actuaciones como si fueran una muestra representativa de la situación observada (Poggi, 1999 p. 74).
- C) la tendencia a tipificar algunas situaciones como “conductistas”, “tradicionales” u otros rótulos que en ocasiones se plantean como peyorativos, a partir de la identificación de algunos rasgos de la situación con estas propuestas. Se tipifican las situaciones sin plantear argumentos sólidos desde los cuales sostener lo que se expresa.

Los límites y dificultades aquí mencionados son inherentes a la complejidad de los procesos de observación.

Para concluir este documento nos interesa volver a mencionar que la observación está en directa relación con la pregunta sobre para qué se observa. Es el propósito de la observación el que guía lo que habrá de hacerse, el modo en que se utilizarán los datos y lo que se podrá obtener. ¿Observar para evaluar? ¿Observar para analizar? ¿Para investigar?

El propósito influye tanto en lo que se observa como el cómo se observa, quién es el observado, dónde y cuándo tiene lugar la observación, cómo se registra y qué uso se dará de los datos.

La observación es un medio para obtener información y un proceso para producir conocimientos. Proporciona una representación de la realidad que pretendemos estudiar, analizar y/o aprender.

Partiendo de las categorías propuestas por Schön (1997) *de reflexión en y de reflexión sobre la acción*, consideramos fundamental la *reflexión sobre la observación*. En la *reflexión en y durante la observación*, el valor descansa en la riqueza de la inmediatez, en la captación viva de las múltiples variables intervinientes de la situación. El análisis que a posteriori se realiza de lo observado, la *reflexión sobre la acción*, posibilita la comprensión de los procesos y la orientación de acciones futuras.

A través del trabajo con las observaciones se comprenden y reflexionan los resortes más íntimos y complejos de la práctica. La observación reclama apelar a una posición reflexiva permanente.

La observación posibilita analizar la enseñanza, reconocer problemas, permite abrir un espacio para indagar otras líneas de acción.

Bibliografía

- De Ketele, J. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa*. Hilos para tejer proyectos. Buenos Aires: Santillana.
- Hammersley, M. y Altkinson, P. (1994) *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Poggi, M. (1999). La observación: elemento clave en la gestión curricular. En M. Poggi (Comp.) *Apuntes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Santos Guerra (2003). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana*. España: Narcea
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Evaluar para aprender
Rebeca Anijovich – Graciela cappelletti

Introducción

Evaluar los aprendizajes de los estudiantes es una tarea compleja y desafiante en la que los equipos directivos ponen en juego su función pedagógica. Si bien no se ocupan en forma directa de evaluar a los estudiantes, es fundamental la tarea de construir conjuntamente con los docentes criterios de evaluación, acordar instrumentos a utilizar para evaluar los aprendizajes, y modos de ofrecer retroalimentación a las producciones y desempeños de los estudiantes.

Entendemos a la evaluación como una oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas, además de la función de promover y certificar.

La evaluación requiere relevar información sobre la que luego se elaboran juicios de valor y se toman decisiones. Es por eso que surgen algunas de las tensiones respecto de la evaluación. ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Para qué evaluar? Son planteos recurrentes y admiten diferentes respuestas según la perspectiva desde la cual se las aborda.

Si focalizamos nuestra mirada en los aprendizajes, podemos responder definiendo algunas de las funciones de la evaluación: identificar errores y dificultades; promocionar un curso; orientar a los estudiantes en la revisión y mejora de sus producciones. En esa línea, la evaluación puede utilizarse también para reorientar la enseñanza, si es que se analiza y se ponen en diálogo los resultados obtenidos por los alumnos y las estrategias de enseñanza utilizadas.

El proceso de evaluación está implicado en la tensión producida entre las metas relativas al dominio de contenidos disciplinares que los docentes proponen y el proceso de aprendizaje de los estudiantes: ¿Cómo saben los docentes y los estudiantes que han alcanzado los propósitos de enseñanza y cómo acceden los estudiantes a conocer qué y cómo han aprendido? Es relevante señalar que la evaluación es el componente de los sistemas educativos menos permeable a los cambios. Otros aspectos de los procesos de enseñanza en los distintos niveles educativos, como por ejemplo los objetivos, las actividades, las estrategias de enseñanza, los recursos que se ponen en juego y los que se omiten, etcétera, han sido objeto de críticas y han incorporado transformaciones y mejoras en las prácticas escolares. Sin embargo la evaluación, cuestionada en su concepción, se resiste a encontrar nuevos y significativos formatos.

En principio es posible identificar dos posiciones polares en las concepciones de evaluación: Es posible pensar una enseñanza en la que se espera que los estudiantes sean capaces de reproducir secuencias de información ya organizadas y verdades inobjetables mediadas por sujetos de conocimiento (el docente, el libro de texto, la tecnología) o bien una enseñanza que favorezca la búsqueda de alternativas y aproximaciones diversas a

los fenómenos del mundo. Estas decisiones responden a dos manifestaciones posibles del estudiante. En un caso el estudiante cumple el rol de *sujeto de aprendizaje*¹. Se espera que él reproduzca datos, problemas tipo, secuencias algorítmicas. Este tipo de construcción de los aprendizajes responde a un conocimiento declarativo, que suele pensarse como un proceso de incorporación rápida y sencilla de la información, porque se trata de la reproducción de un texto escolar o de las palabras del docente. En este caso, la evaluación es concebida como una instancia en la que se observa un resultado al servicio de la acreditación y la promoción. Otra posición implica pensar al estudiante en un rol de sujeto de conocimiento, aquí no importa solo lo que el estudiante dice acerca de un concepto, sino cómo lo utiliza en situaciones diversas. No se trata de reproducir una información, sino de su uso y aplicación en situaciones más complejas como la creación de productos, la investigación, la resolución de problemas del mundo real, etcétera. Según cuál sea el posicionamiento en alguna de las dos alternativas antes presentadas, será posible formular consignas para la evaluación de una misma unidad, de distinto tipo.

Responder a la pregunta ¿qué evaluar? y vincularla respecto de la posición del sujeto/ estudiante en relación con el conocimiento, implica conocer que es el docente quien tomará la decisión respecto de una u otra, según aquello que verdaderamente importa, determinado por sus propósitos de enseñanza, en diálogo con las propuestas curriculares que los orientan.

Sin dudas, se evalúa para tomar decisiones pedagógicas. Las principales funciones se pueden agrupar considerando las decisiones a tomar en cada caso:

- 1) Diagnosticar–Predecir: se refiere a los ajustes y regulaciones para las propuestas de enseñanza. Esta función debe considerar integralmente las producciones de los estudiantes, los procedimientos utilizados y las operaciones cognitivas que se han promovido
- 2) Registrar–Verificar: considera el desempeño de los alumnos en función del nivel de logro de los objetivos propuestos, con el fin de avanzar en las secuencias de aprendizajes
- 3) Ofrecer devoluciones–orientaciones: íntimamente vinculada a la idea de evaluación como instancia de aprendizaje. Esta función considera la retroalimentación a los alumnos con el fin de hacer conscientes para ellos los logros en sus aprendizajes e identificar errores y faltas, sugiriendo el docente diferentes recursos y estrategias de abordaje para alcanzar los objetivos propuestos.

1 Sujeto de aprendizaje y sujeto de conocimiento son conceptos que corresponden a Leonardo Levinas (1998) *Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación*. Editorial Aique. Buenos Aires

- 4) Seleccionar–Clasificar–Jerarquizar: se propone situar a los estudiantes unos en relación con otros, con el fin de definir propuestas acordes a los diferentes niveles de aprendizaje que se observan en el grupo escolar.
- 5) Certificar–Promover: se refiere al logro o no del alumno, de las competencias mínimas requeridas que posibilitan su promoción. Para ello es necesario definir con claridad los criterios vinculados con los objetivos finales del curso, asignatura, ciclo, etcétera.

Está claro que la evaluación es parte de la enseñanza y por lo tanto, también debe estar presente en la planificación. En el momento de planificar una secuencia de clases, un programa, una unidad, es necesario considerar también la evaluación estableciendo:

- A) en qué momentos se recogerá información;
- B) qué aprendizajes debe lograr el estudiante considerando cómo se vinculan con los propósitos que el profesor se ha propuesto;
- C) la selección y elaboración de instrumentos de evaluación, además de anticipar modos de realizar devoluciones a los estudiantes que contribuyan al logro de los aprendizajes.

Según Litwin (2008) las buenas prácticas de evaluación son

...prácticas sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase; en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes...(Litwin, 2008, p. 173)

Consideramos que la función más relevante de la evaluación es la pedagógica, sin desconocer por esto la necesidad de certificación, pero diferenciando ambas y cambiando el foco de la discusión. La función de certificación ha construido escolarmente el sentido de la evaluación: apruebo (o no), “paso” (o no), recupero, me da el promedio (o no) son las palabras que se escuchan de los estudiantes de los distintos niveles educativos cuando refieren a la evaluación.

La Evaluación Formativa

La evaluación en su función pedagógica es formativa, dado que aporta información útil para reorientar la enseñanza (en caso de ser necesario). Así la evaluación se inserta en el proceso de formación, ya sea en su inicio, en el transcurso o al final, pero siempre con la

intención de contribuir a los logros de los estudiantes. La acción de calificar no resulta, necesariamente, en mejores aprendizajes. Butler y Shibaz (2014) a partir de un trabajo de investigación realizado en el que intentaron examinar la influencia de las calificaciones y de los comentarios acerca de su trabajo que los estudiantes reciben, mencionan que los alumnos que recibieron “solo comentarios” progresaron mucho más en sus aprendizajes, mientras que los que recibieron “comentarios + notas” apenas mejoraron sus aprendizajes respecto de aquellos que recibieron solamente “notas”. Stobart (2010) nos aporta: “¿por qué no tener notas y comentarios? Porque las pruebas indican que los comentarios son en gran medida ignorados: lo que importan son las notas” (p.195)

En las últimas décadas se han hecho muchos esfuerzos para crear condiciones de justicia y transparencia al calificar. No obstante, las decisiones en el campo de la evaluación de los aprendizajes son complejas, con un grado de intuición y de creencias implícitas que muestran un alto nivel de variabilidad. No se trata, o no sólo se trata de acreditar conocimientos, sino de promover la toma de conciencia de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.

En su función reguladora, la evaluación formativa trata de identificar las debilidades y las fortalezas del aprendizaje de un estudiante, más que juzgar o calificar los resultados. Permite de este modo, que docentes y estudiantes intervengan en los procesos de enseñanza y aprendizaje antes de avanzar hacia el resultado final que suele expresarse en una “nota”.

Cabe observar que la función reguladora de la evaluación formativa transita entre dos polos:

- el **externo** que recae en el docente, quien a partir del análisis y la reflexión sobre las actividades de los estudiantes ofrece explicaciones alternativas, ejemplos, sugerencias
- y el **interno** que se pone en evidencia cuando los propios estudiantes realizan actividades de aprendizaje y de reflexión sobre las mismas.

Si bien el proceso de evaluación está conformado por todas las actividades en las que los docentes y los estudiantes participan, en la evaluación formativa el foco está puesto en lo que cambia.

La evaluación formativa se caracteriza, entonces, por la continuidad en el proceso de mejora de los aprendizajes de los estudiantes y el aumento de la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.

La evaluación formativa sólo puede ser continua, dar cuenta de los procesos y ofrecer oportunidades de mejora si recoge información de una multiplicidad de situaciones en la que los estudiantes están aprendiendo. Los docentes tienen que ofrecer variedad de oportunidades para que sus estudiantes den cuenta de sus aprendizajes.

También la evaluación ofrece información a los docentes sobre su propio desempeño. Releva lo que los estudiantes comprenden, lo que les resulta difícil para aprender, lo que les interesa, lo que les despierta curiosidad, le permite al docente revisar sus estrategias de enseñanza, los recursos que utiliza, sus modos de vincularse con los estudiantes. Como plantea Rosales (2000), “evaluar es reflexionar sobre la enseñanza”, es pensarse como planificador, como enseñante y evaluador. Para que esto suceda no alcanza sólo la voluntad o el interés de los docentes, sino necesitamos generar espacios organizados en las escuelas para que los docentes dialoguen con sus pares, con sus directivos, ofrezcan y reciban retroalimentaciones que permitan revisar sus prácticas docentes.

Evaluar para Aprender

Habitualmente se entiende como una perspectiva sobre el proceso de evaluación donde se pone al estudiante en el centro del proceso. La idea de evaluar para aprender se refiere a un modo de integrar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje, de un modo más auténtico y desafiante para los estudiantes, en donde estos aprenden y muestran sus desempeños. De acuerdo con Brookhart (2013) la evaluación formativa implica ir formando mientras se aprende, y proveer información que contribuye a que el estudiante avance. Evaluar para aprender se instala claramente en el paradigma de la evaluación formativa.

Cabe tener presente que en la última década se asiste a una suerte de desplazamiento del concepto de evaluación formativa hacia el de evaluación para el aprendizaje (Wiliam, 2011) que complejiza y amplía el concepto, ya que se orienta a pensar en la evaluación como un proceso que tiende a ser continuo, que destaca el efecto retroalimentador de la información para los docentes y en especial para los estudiantes. El aspecto más importante de esta nueva perspectiva es el lugar destacado que ocupa la idea de avance, y esta es la idea más provocadora. A la hora de valorar los resultados de la acción educativa se requiere un énfasis manifiesto en el reconocimiento de los avances individuales y colectivos respecto de un punto de partida reconocido, y no solo a la comparación respecto de criterios únicos y estandarizados. El adecuado balance entre ambos componentes va a permitir orientar procesos de evaluación más provechosos e incrementar la capacidad de reflexión y mejora de las prácticas educativas en diferentes niveles de gestión.

Es común y ampliamente aceptada la práctica de utilizar las expresiones “evaluación para el aprendizaje” y “evaluación formativa” como sinónimos. Sin embargo, queremos realizar algunas precisiones acerca de esta conceptualización, de modo de diferenciarlas, aún a riesgo de ser demasiado puntillosas:

- La evaluación para el aprendizaje refiere a pensar acerca de la enseñanza y del aprendizaje, mientras que la evaluación formativa se propone como un enfoque para la evaluación.
- La evaluación para el aprendizaje tiene que ver con el futuro inmediato y próximo, mientras que la evaluación formativa puede implicar períodos muy largos, como todo un curso, por ejemplo.
- Los protagonistas y beneficiarios de la evaluación para el aprendizaje son los estudiantes en particular y el profesor en el aula específica (o ambiente de aprendizaje), mientras que la evaluación formativa puede involucrar y ser de utilidad para otros profesores, estudiantes y otras personas en diferentes contextos.

Para profundizar acerca de la propuesta de evaluar para aprender referiremos centralmente a un trabajo de Stobart (2010). Realizamos a continuación una selección de sus aportes:

- En el marco del paradigma de rendición de cuentas y la acreditación, la evaluación tiene como finalidad obtener resultados que luego se interpretan. Veamos un ejemplo: después de administrar una prueba de historia en el aula, el docente analiza los resultados y observa que el 50% de los estudiantes ha desaprobado. El profesor puede volver a tomar la prueba a los desaprobados, y en la segunda instancia ellos pueden aprobar. Sin embargo, ¿podemos asegurar de que los resultados que mejoran en este caso, demuestran que los estudiantes aprendieron? Según el autor pueden mejorar los resultados sin que mejore el aprendizaje.
- La evaluación para el aprendizaje se entrama en un sistema que incluye al currículum, la cultura escolar y las formas de enseñar. Esta idea nos ubica en la primera encrucijada: qué hacer si lo que el currículum propone que se enseñe es algo que “no vale la pena aprender” (Brophy, citado en Stobart, 2010). Si lo que hay que enseñar no es válido y valioso, es posible que la evaluación para el aprendizaje se deslice hacia aspectos instrumentales vinculados con “obtener buenas notas”. Resulta muy provocador considerar entonces que el enfoque requiere de la definición de aprendizajes valiosos y significativos en el marco de las disciplinas.
- La evaluación para el aprendizaje hace énfasis en lo situacional: centra la importancia en lo que se está aprendiendo y en la calidad de las interacciones y las relaciones en el aula. La evaluación en este enfoque intenta obtener evidencias de la situación en la que se encuentran los estudiantes y a ofrecerles información so-

bre su proceso que los ayude a avanzar. Una de las características y de los valores centrales de este enfoque es que la evaluación, en cualquiera de sus perspectivas teóricas, configura subjetividades como aprendices y como personas. En el marco de la evaluación para el aprendizaje, la postura que se apoya en un enfoque que mejora el aprendizaje, resalta el esfuerzo y la mejora en los desempeños que se obtienen.

- Como valor agregado, la evaluación para el aprendizaje es formativa para los estudiantes, pero también para los profesores: al mirar las producciones y desempeños de sus estudiantes pueden reorientar la enseñanza. Cuando los docentes se implican en llevar adelante con sus alumnos prácticas sistemáticas de evaluación para el aprendizaje, inevitablemente, en un sesgo reflexivo, se preguntan también por sus propias intervenciones en el marco de la enseñanza.

Existe una compleja relación entre las funciones formativas y sumativas de la evaluación. La dificultad se expresa centralmente en que frecuentemente los procesos y prácticas de evaluación formativa se suspenden cuando se le impone la presión del examen: la creencia es que “la evaluación formativa es buena, pero enfrentarnos a los exámenes es lo real”. Autores como McDonald y Boud (2003) y Wiliam y Black (2002) mencionan que si bien hay pruebas de que los estudiantes autorregulados rinden mejor, se siguen realizando evaluaciones sumativas frecuentes y se llevan adelante procesos de enseñanza directa para los exámenes. Cuanto mayor sea la presión y el predominio de culturas de la rendición de cuentas, más difícil hacer progresos en el paradigma de la evaluación formativa. Sin embargo, entendiendo que se trata de una práctica habitual, puede ponerse el foco en la enseñanza para favorecer el aprendizaje estratégico para resolver ese tipo de pruebas. El aprendizaje estratégico, en términos de Pozo y Monereo (1999) refiere a la adquisición de un repertorio de recursos, que hagan posible el desarrollo, consciente e intencional, de acciones orientadas hacia el logro de determinadas metas de aprendizaje; el carácter estratégico viene dado por la capacidad para saber **cuál, cómo, cuándo, dónde y por qué** aplicar estos recursos. La concreción de aprendizajes estratégicos promueve la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan analizar y poner en juego las habilidades pertinentes a esa situación.

Desde el punto de vista del alumno, es deseable que la evaluación sea parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, para convalidarlo y/o reorientarlo. De este modo, le permite al alumno conocer su avance en relación con los criterios curriculares previstos, a fin de ajustar sus esfuerzos, identificar obstáculos, localizar dificultades y contribuir a revisar y ajustar estrategias de aprendizaje, promoviendo la autorregulación. Wiggins (2012) propone que los criterios de aprendizaje estén en relación con el punto de partida donde el estudiante comienza su proceso de aprendizaje y que esta acción supone un cambio

importante en las prácticas de evaluación. Por un lado que el maestro abandone el foco en las calificaciones y en la comparación entre los estudiantes y, además, configurar un modo de atender a la heterogeneidad presente en las aulas, en las que los estudiantes comprendan qué se espera que aprendan.

Desde el punto de vista del docente también es deseable que la evaluación de los aprendizajes tenga una acción reguladora del proceso de enseñanza, en tanto le permite valorar los logros de los estudiantes, revisar y ajustar las estrategias de enseñanza, la planificación y la evaluación.

¿Qué Entendemos por Retroalimentación?

La tarea de ofrecer retroalimentación apropiada a los estudiantes es una de las tareas complejas que tiene que atender hoy un docente.

Reconocemos, cada vez con más claridad, que nuestros estudiantes son diversos y que necesitamos utilizar distintas estrategias para favorecer sus aprendizajes. Al referirnos a la diversidad de nuestros estudiantes, reconocemos la variedad de intereses, de experiencias previas, de estilos de aprendizaje, de tipos de inteligencia, de entornos sociales, culturales que nos llevan a encarar la enseñanza y la evaluación considerando al aula como heterogénea.

Según Allal y Mottier López (2005), en los países anglosajones la retroalimentación está más relacionada con la idea de corrección y en los países francófonos refiere a la de adaptación, remitiendo al concepto de regulación de los aprendizajes.

En Latinoamérica las prácticas habituales de retroalimentación en las aulas consisten en correcciones, señalamiento de errores y calificación. De este modo se desplaza la construcción del sentido del aprendizaje. A modo de ejemplo, algunas de las maneras en que se ofrece retroalimentación:

- El docente señala el error, lo corrige y otorga un puntaje a la producción.
- El docente pone una x o subraya lo que el estudiante resolvió erróneamente y le otorga un puntaje a la producción.
- El docente, identifica los errores y le informa al estudiante en qué se equivocó, a veces brindando ayudas para que lo resuelva en forma apropiada, a veces simplemente explicitando la opción correcta.

En ocasiones encontramos otras prácticas que se acercan más a la evaluación formativa. A modo de ejemplo:

- El docente brinda explicaciones en forma general al estudiante o al grupo, señalando errores comunes y fortalezas encontradas.
- El docente escribe una x o subraya lo que el estudiante resolvió erróneamente y le pide que lo corrija.
- El docente escribe una x o subraya lo que el estudiante resolvió erróneamente y le formula una pregunta que lo ayuda a pensar sobre su producción.

En estos casos observamos que no se trata sólo de corregir sino una intención de involucrar al estudiante en la revisión de sus aprendizajes.

En una versión más en sintonía con la evaluación formativa en este enfoque nos encontramos con ejemplos como los siguientes:

- El docente escribe abundantes comentarios y sugerencias y le solicita al estudiante revisar su producción.
- El docente escribe comentarios, formula preguntas acerca de la producción del estudiante y se genera un diálogo entre ellos.
- El docente escribe comentarios acerca de la producción del estudiante y el pide primero que el estudiante explique qué entendió de los comentarios y qué estrategias va a utilizar para futuros trabajos.

Sin embargo, pensamos que no alcanza aún para contribuir a la toma de conciencia de su proceso de aprendizaje. Es necesario utilizar una variedad de estrategias cuyas prácticas se enseñen en todos los niveles de escolaridad.

Desde perspectivas más recientes en el campo de la evaluación formativa, el concepto de retroalimentación ocupa un lugar destacado y así lo evidencian distintos investigadores como (Black, P. y Wiliams, D., 2002); Sadler, R. (1989); Taras, M., (1999, 2001); Shepard, L. (2000); Perrenoud, P. (1999); Allal, L. y López Mottier, L. (2005); Camilloni, A. (2004); Brookhart, S. (2001, 2008); Stiggins, R. (2005).

Abonamos a esta perspectiva de la evaluación formativa entendiendo que se alinea con una concepción constructivista del aprendizaje y consecuentemente con modos de enseñar que ubican al estudiante en el centro del trabajo escolar en el que se propicia la indagación, el trabajo con problemas, casos.

Consideramos también valiosos los aportes de expertos para caracterizar a la retroalimentación como formativa:

- En la medida que modifica los procesos de pensamiento y los comportamientos de quienes lo reciben: Black y Wiliam (2009); Shute (2008); Macfarlane (2006); Ecclestone (2005); Perrenoud (1998).
- Cuando la información que se ofrece contribuye a reducir la discrepancia entre el estado inicial y las expectativas de logro y/o estándares, al mismo tiempo que colabora en ese recorrido. Sadler (2009); Ramaprasad's (1983); Hattie y Timperley (2007). Se trata de un proceso que articula las evidencias de aprendizaje y los criterios con los objetivos, estándares y expectativas de logro.
- Cuando se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes Shute (2008) ya que siempre impacta sobre la autoestima de los estudiantes. Quinton & Smallbone (2010).
- Cuando se involucra activamente a los estudiantes en el proceso, focalizando en el desarrollo de habilidades metacognitivas, en la auto regulación. El estudiante no es un receptor pasivo sino un “jugador” activo en su aprendizaje.
- Cuando se utiliza una variedad de evidencias para dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes.
- Cuando es específico y contiene informaciones que el estudiante puede poner en juego en su aprendizaje presente y futuro.

En lo que respecta al rol de los docentes en la retroalimentación encontramos quienes asumen lo que se denomina “retroalimentación de discrepancia”, que intentan acortar la brecha entre lo que el estudiante comprende y lo que se supone o espera que comprenda y quienes asumen un “retroalimentación progresiva” que se basan en la mejora del aprendizaje en relación con el aprendizaje anterior.

De acuerdo con las características mencionadas acerca de la retroalimentación formativa, entendemos que la palabra no es lo suficientemente abarcativa ya que su raíz remite a ofrecer información o sugerencias sobre lo que ya ocurrió. Sin embargo, es un concepto presente en toda la literatura del campo y no pretendemos abandonarla. Nos proponemos agregar significados que completen su sentido y otorguen pistas para pensar estrategias para llevar adelante en las aulas.

Las Estrategias de Diálogos Reflexivos: Conversaciones Proactivas, Progresivas, de Andamiaje

Siguiendo las ideas de Black (2013), incluimos el concepto de interacciones dialogadas formativas (IDF) ya sea en forma presencial o escrita.

Definimos a las interacciones dialogadas formativas como un modo particular de conversación entre docentes y estudiantes con el propósito de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos, y/o estándares, (según el referente considerado en cada país) y los criterios de evaluación. Estas interacciones promueven la revisión de lo hecho con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante y a la reflexión sobre qué y cómo aprendió.

Promover interacciones dialogadas formativas entre profesores y estudiantes tiene, como uno de sus fines, valorar el grado de aprendizaje alcanzado y también ayudar a los estudiantes a abordar el desafío de seguir aprendiendo, reconociendo sus debilidades y fortalezas (Hattie & Timperley, 2007). Cuando se generan interacciones dialogadas formativas, se espera que los estudiantes tengan oportunidades de actuar y planear próximos pasos para profundizar su propio aprendizaje y recorrer un camino hacia la autonomía. Se trata de orientar la reflexión sobre los desempeños y las producciones, identificar los obstáculos en el recorrido y los modos de abordarlos.

Las buenas prácticas de interacciones dialogadas formativas son las que facilitan el desarrollo de la autoevaluación, la reflexión sobre los aprendizajes (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) e indican cómo continuar y/ o abordar nuevos aprendizajes.

Para llevar adelante estas buenas prácticas de interacciones dialogadas necesitamos identificar los obstáculos que, de alguna manera, ofrecen resistencia.

- 1) La utilización de un lenguaje poco familiar o un vocabulario que los estudiantes no comprenden al momento de efectuar devoluciones sobre las producciones y desempeños. Por ejemplo, para un estudiante de los primeros años de Nivel Secundario: “la justificación que presentas no sigue una lógica consistente”.
- 2) Las devoluciones que se ofrecen a los estudiantes más orientados a lo que ocurrió en el pasado que a cómo mejorar en el futuro, lo cual refuerza los reclamos de los profesores cuando plantean que los estudiantes no utilizan nada de lo que reciben, para sus producciones futuras. Por ejemplo: “tu trabajo es flojo, no lograste identificar las ideas relevantes”.
- 3) En muchas ocasiones las interacciones dialogadas formativas se llevan a cabo demasiado tarde, lejos del momento de la producción y requerirían del estudiante un esfuerzo de conexión y reconstrucción de lo sucedido que difícilmente ocurre.

- 4) Las interacciones dialogadas formativas no siempre parecen satisfacer a los estudiantes porque, si bien los pueden ayudar a mejorar sus producciones, ellos plantean que no los ayuda a saber si están bien encaminados hacia la aprobación de la materia. Por ejemplo: “entiendo la sugerencia que me propone, pero, estoy desaprobado?” Mostrando que la devolución no alcanza a ser relevante para los estudiantes.

Tal vez la cuestión más significativa del bajo impacto que estas interacciones dialogadas tienen en los aprendizajes de los estudiantes se puede explicar porque, como plantea Sadler, se traslada el modelo de transmisión de la enseñanza y en lugar de producirse conversaciones acerca del trabajo o del desempeño de los estudiantes, se les ofrecen solo informaciones o juicios de valor. Los estudiantes no son interpelados a involucrarse, a ser parte activa, a tomar decisiones acerca de sus futuras tareas y desempeños.

Adherimos a la idea de Dylan Wiliam quien plantea que los estudiantes deberían pasar más tiempo aprendiendo que el tiempo que pasan chequeando si aprendieron.

Existen diferentes modos e instrumentos para promover interacciones dialogadas formativas. Estos modos tienen que ver con la comunicación y los vínculos que se establecen entre quien ofrece y quien recibe, así como el sentido de oportunidad, dónde y cuándo se ofrece y cuáles son sus contenidos.

Los docentes de distintos niveles de escolaridad valoran las interacciones dialogadas formativas entre pares, aunque reconocen que es necesario formar a los estudiantes para que aprendan a hacerlo y que este tipo de prácticas requieren ser sostenidas en el tiempo.

Las interacciones dialogadas formativas pueden contribuir a la comprensión, por parte de los estudiantes, que pueden mejorar su trabajo, encarar tareas desafiantes y lograr aprendizajes significativos para su trayectoria escolar.

Es necesario que la evaluación tenga claramente definido su propósito y sus criterios de referencia, para ofrecer una retroalimentación que ayude a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Por ejemplo, en la enseñanza de la argumentación, un criterio puede ser la fundamentación basada en los diversos textos, teorías. Luego defino indicadores para mostrar distintos niveles de calidad de dicha fundamentación: el estudiante fundamenta utilizando los textos trabajados en clase y los que buscó por su propia cuenta.

Los Protocolos

En el campo de las interacciones dialogadas formativas, tomando las ideas de secuencia y organización, entendemos a los protocolos como instrumentos que nos ayudan a organizar las conversaciones, los intercambios, los diálogos. Ya no se trata de señalar única-

mente lo que el profesor identifica como valiosos para comunicar, sino que previamente se pauta sobre qué aspectos se dialogará con los estudiantes.

Tienen una estructura que, atendiendo al frecuente reclamo de falta de tiempo, permiten su utilización, focalizando aspectos de los desempeños o producciones optimizando el tiempo. Tienen una estructura pautada tanto en los tiempos como en las consignas, contribuyen al cuidado en las formas, los modos y los contenidos de las interacciones dialogadas formativas. No tienen intención de emitir juicios de valor, de sancionar, de incomodar a quienes muestran sus trabajos. Una responsabilidad central para que esto no suceda debe asumirla quien coordina la actividad de uso del protocolo.

Para el trabajo con los protocolos se necesitan, generalmente, cuatro funciones:

- Un coordinador, que asume la conducción del trabajo, vela por el cumplimiento de las consignas y por el clima de confianza para trabajar, así como sobre el uso apropiado del tiempo establecido para cada paso.
- Un presentador, que trae al grupo un relato de alguna situación que le preocupa en términos de enseñanza o de evaluación, o la producción de algún estudiante o propia en cualquier tipo de soporte.
- Un reportero, que toma nota de los aportes en cada una de las etapas del protocolo.
- Participantes.

Encontramos hoy en las aulas muchos docentes utilizando protocolos, definidos como conversaciones organizadas. A modo de ejemplo compartimos un protocolo:

A) El recorrido

En este protocolo se trata de ofrecer preguntas a los estudiantes que les permitan analizar el recorrido de una secuencia de aprendizaje, de un desempeño, de un producto.

- ¿Cuál es la tarea que tengo que realizar?
 - ¿cuál es su propósito?
 - ¿qué tengo que lograr?
- ¿Cómo lo estoy haciendo?
 - ¿qué dificultades encuentro?
 - ¿qué herramientas estoy usando?
 - ¿qué recorrido estoy haciendo?
- ¿Cuál es el próximo paso?
 - ¿qué tendría que hacer diferente la próxima vez?
 - ¿dónde o con quién puedo encontrar ayuda?

B) Protocolo S.E.R

Este protocolo pretende recuperar las fortalezas de una experiencia, agregar nuevas y suspender aquellas debilidades que no favorecen el aprendizaje.

- Seguir haciendo...
- Empezar a hacer...
- Reformular....

Poner en juego estas propuestas implica tender un puente entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Acerca de los criterios

En este momento les proponemos presentar dos conceptualizaciones:

- 1) Qué son los criterios, cómo se formulan, cuáles son las fuentes que se utilizan para definirlos.
- 2) Qué son las rúbricas y cómo colaboran para la evaluación y la calificación.

Tanto los criterios como los estándares son como lentes a través de los cuales se miran las producciones y los desempeños de los estudiantes. Eso significa que deben ser claros, detallados y específicos para que permitan una comprensión y comunicación profunda.

El diseño de rúbricas requiere esta clarificación previa ya que se trata, a través de las mismas, de ofrecer a los estudiantes un documento que describa con claridad los objetivos que tienen que alcanzar, las expectativas y los niveles de logro.

En las últimas dos décadas, las rúbricas han ido adquiriendo diferentes formatos: desde una lista de criterios y su escala de calidad o de frecuencia hasta la lista de criterios con la descripción de los niveles de calidad de los desempeños y las producciones.

En la actualidad concebimos a las rúbricas como “asistentes” de la evaluación y las definimos como documentos que articulan las expectativas ante una tarea o un desempeño a través de una lista de criterios y la descripción de sus niveles de calidad.

Si bien el uso de las rúbricas se ha extendido en todos los niveles de escolaridad, todavía existe un debate acerca de cómo deben ser.

Existen estudios que muestran el valor del uso de rúbricas cuando hay una intervención adecuada de los docentes y cuando su utilización se encuentra enmarcada en un trabajo profundo de desarrollo de la autoevaluación. Panadero & Johnsson (2013), sostienen que las rúbricas se reconocen como ventajas porque:

- aportan transparencia al explicitar, a través de los descriptores, los distintos niveles de calidad de los desempeños y producciones.
- Son orientadoras, como mapas de ruta, acerca de cómo avanzar en el aprendizaje.
 - Reducen la subjetividad del docente.
 - Permiten que el estudiante se auto-evalúe y haga una revisión final de su trabajo, antes de entregarlo al docente.
- Promueven la evaluación entre pares.
 - Muestran al estudiante las áreas en las que tiene que mejorar.
 - Estimulan la responsabilidad de los estudiantes.

Otro aspecto importante a considerar acerca de las rúbricas es la percepción que los estudiantes tienen acerca de su sentido y uso, entre los cuales reconocen sentir menos ansiedad y temor así como una mayor seguridad al conocer qué se espera de sus aprendizajes.

Los estudiantes también reconocen que algunos criterios de las rúbricas son importantes para los docentes y otros que son relevantes para los estudiantes no aparecen incluidos, por ejemplo, el esfuerzo.

Sostenemos que las rúbricas tienen que ser compartidas y/o diseñadas en conjunto entre estudiantes y docentes. Esta práctica requiere un aprendizaje sistemático en los distintos niveles de escolaridad. Muchas veces, los docentes trabajan con rúbricas y las utilizan para evaluar a sus estudiantes pero no las comparten. De este modo se sigue manteniendo el secreto acerca de lo que se evalúa y se desaprovecha la potencia del instrumento.

La utilización de rúbricas tiene un impacto sobre la autorregulación ya que su uso promueve procesos como planear, monitorear y evaluar, requeridos para tomar consciencia metacognitiva y reorientar el propio aprendizaje. A partir de la información de la rúbrica a la que un estudiante accede, puede, por ejemplo, planificar sus próximos pasos en un aprendizaje específico, considerar la obtención y administración de los recursos que va a necesitar y organizar sus tiempos.

Sin embargo, los estudiantes no interpretan de un único modo los criterios e indicadores que las rúbricas proporcionan. Podemos afirmar que los estudiantes que ven los criterios como guías u orientaciones son más autónomos, no dependen tanto de lo que el docente le dice. Otros estudiantes que ven los criterios como prescripciones o “recetas” para completar la tarea de evaluación, dependen más de la palabra del maestro.

La utilización de rúbricas es una oportunidad para ejercitar la autoevaluación y la evaluación entre pares. Recordemos al respecto que aprender a auto evaluarse es uno de los propósitos de la evaluación formativa en la medida que aporta a la comprensión profunda de las tareas académicas. (Andrade, 2010; Black & Wiliam, 1998; Kostons, Van, Paas 2012). La co-evaluación o evaluación entre pares, permite entrenar el modo de aplicar criterios y valorar producciones de alguien cercano en desarrollo cognitivo, edad, intereses y uso del lenguaje; y puede ser un paso intermedio entre la heteroevaluación tradicional y la autoevaluación.

Las rúbricas incluyen 3 elementos:

- **Criterios** que traducen las expectativas relativas al aprendizaje, la importancia de una producción o de un proceso. Para definir los criterios habitualmente recurrimos a las expectativas de logro y/o a los estándares. Por ejemplo, si en una planificación el docente propone que los estudiantes analicen y resuelvan problemas específicos, un criterio para aplicar podría ser: la selección de datos.
- **Niveles de calidad** de cada criterio. Se sugiere definir entre 4 y 6 niveles para identificar la secuencia de algunos procesos o distinguir con mayor detalle y profundidad los aspectos de la producción encarada. Para evitar el uso de una escala numérica, que inmediatamente se asocia a una calificación, proponemos utilizar una evaluación cualitativa que dé cuenta de los procesos. Por ejemplo, “aprendiz”, “novato”, “competente”, “experto”.
- **Indicadores** que intentan describir la calidad de cada uno de los criterios, ser visible para quienes van a “observar”. Describir implica referir las características de un objeto o una situación por medio del lenguaje, que en el caso de las matrices de valoración tienen que estar expresadas en forma comprensible para los lectores, para que no sea necesario explicar cada elemento. Las matrices contribuyen a la autoevaluación y a la evaluación entre pares y además contempla la heterogeneidad de estudiantes ya que considera varios niveles de calidad. Provee información para explicar lo que sucede respecto del objeto que se estudia.

Proponemos una serie de pasos para diseñar una rúbrica:

- 1) Revisar trabajos producidos para identificar las características de buenos y malas producciones.
- 2) Identificar las dimensiones y definir los criterios pensando en qué es importante que los estudiantes aprendan.
- 3) Describir lo más detalladamente posible los niveles de calidad
- 4) Compartir la rúbrica con colegas que nos han participado en el diseño.

- 5) Poner a prueba el borrador diseñado con los estudiantes
- 6) Ajustar la rúbrica a partir de los comentarios recibidos.

Incluimos aquí un modelo de rúbrica para ilustrar esta herramienta:

Contenido: Prácticas de la lectura en contextos de estudio				
Objetivo: Buscar y seleccionar información relevante				
	Experto	Competente	Novato	Aprendiz
Identificar información en un texto.	Localiza, selecciona y organiza información en un texto sobre un tema que se está estudiando. Establece relaciones pertinentes entre las distintas informaciones relevantes del texto.	Localiza información en distintas partes de un texto sobre un tema que se está estudiando. Establece algunas relaciones pertinentes entre las distintas informaciones relevantes del texto.	Localiza información explícita en un texto sobre un tema que se está estudiando. Establece algunas relaciones, entre las distintas informaciones relevantes del texto. No todas son pertinentes	Localiza información explícita en un texto para encontrar respuesta a un interrogante específico. Establece relaciones entre las distintas informaciones relevantes del texto, con dificultades.

Para concluir queremos poner en el centro de la cuestión la capacidad de aprender a aprender que se logra cuando el aprendizaje es objeto de reflexión. Algunos estudiantes saben cuándo están aprendiendo algo y cómo lo están haciendo, otros solo repasan y repiten lo que estudian. Los docentes tenemos una responsabilidad en ayudar a los estudiantes a desarrollar conciencia acerca de cómo están aprendiendo y cómo pueden hacerlo mejor. La autoevaluación y la evaluación entre pares forman parte de este desarrollo.

Se trata de construir un trabajo conjunto basado en valores democráticos, de participación y transparencia, apostando a una escuela habitable para todos los estudiantes.

El adecuado balance entre la evaluación sumativa y formativa permitirá orientar procesos de evaluación más provechosos e incrementar la capacidad de reflexión y mejorar las prácticas educativas en diferentes niveles de gestión.

A modo de cierre nos apoyamos en un texto de Alicia Camilloni (2011) quien plantea que:

Cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entrelazados, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y lo que ya sabían y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles, al menos en algún grado, para todos los alumnos” podemos dar cuenta de “la honestidad de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes. (Camillioni, 2011 p. 40)

Bibliografía

- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and the self-regulation of learning. En H. Andrade y G.J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*, (p. 90-105). Nueva York: Routledge.
- Allal, L. y Mottier López, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. In *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publication, (p. 241-264).
- Anijovich, R. y González, C. (2009). *Evaluar para aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Astolfi, J. (2003). *El “error”, un medio para enseñar*. Sevilla: Díada Editora.
- Camilloni (2011). *La validez de la enseñanza y la evaluación*. ¿ Todo a todos? En R. Anijovich (Comp), *La evaluación significativa* (p.23-42). Buenos Aires. Paidós.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom leaning. Assessment in Education: Principles. *Policy and Practice*, 5 (1), (p. 7-74).
- Black, P (2013). Formative and Summative Aspects of Assessment: Theoretical and Research Foundations in the context of Pedagogy. In H. McMillan (Ed), *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment* (p.167-178). USA: Sage.

- Brookhart, S. (2001). Successful students' formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8 (2), pp. 153–169.
- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics form formative assessment and grading*. Alexandria: ASCD Publications.
- Butler, R. y Shibaz, L.(2014). Striving to connect and striving to learn: influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *International Journal of Educational Research*, 65 (1), pp 41-53.
- Camilloni, A.(2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, Año XIV (68), p. 6-12).
- Elola, N. et.al (2011). *La evaluación educativa*. Buenos Aires: Aique.
- Kostons, D., Van Gog, T. & Paas, F. (2012). Training self-assessment and task-selection skills: A cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 22 (2), p. 121-132.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), pp- 81-112. DOI: 10.3102/0034654302984
- Levinas, L. (1998). *Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (1), pp 199 -218.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires. Colihue.
- Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Ravela, P. (2009): Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. En *Páginas de educación*, 2 (1), p. 49-89.
- Rosales, C (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid:Narcea.
- Sadler, R. (1989): Formative assessment and the design of instructional assessment. *Instructional Science*, 18 (1), pp. 119-144.
- Shepard, L. (2000): The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), pp. 4-14.
- Stiggins, R. (2005): *Student- involved assessment for learning*. Nueva Jersey : Prentice Hall.
- Taras, M. (2002) Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (6), pp. 501–510.
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Revista Archivos de Ciencias de la educación* (4a. época), Año 3 (3), p. 15-44.

Sugerencias metodológicas para orientar
a los equipos directivos en la producción
de su portafolios final

¿Qué es un portafolios?

El portafolios es un instrumento de evaluación formativa que permite dar cuenta de un proceso de crecimiento, de buenas prácticas, de nuevas preguntas que se gestan en un camino de formación. Están conformados por un conjunto de trabajos producidos por quien se forma. La selección de estos trabajos es fruto de una reflexión sobre lo aprendido y lo actuado.

Los portafolios pueden asumir muchas formas diferentes y usarse con propósitos variados. En este caso se utilizará para documentar y dar cuenta del proceso de aprendizaje de los equipos directivos participantes de la Actualización Académica en Gestión Educativa.

La creación de un portafolios favorecerá la reflexión acerca de las capacidades aprendidas en la formación continua. Asimismo, este proceso les permitirá identificar fortalezas y debilidades de su rol como directivos y hacer un seguimiento de sus propios aprendizajes y desarrollo profesional.

Orientaciones

Se sugiere ver junto a los equipos directivos el video “Los portafolios profesionales” de Rebeca Anijovich, que busca responder qué es un portafolios y para qué sirve en el marco de la evaluación formativa.

https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=QJM4q2BdCy0

Acerca del proceso de planificar el portafolio

Se trata de una producción a partir de la cual los invitamos a recuperar e integrar las lecturas, los aprendizajes y saberes elaborados a lo largo del proceso de formación continua.

Recuerden que todo aquello que se incluya debe poder relacionarse con alguna capacidad, concepto, valor trabajado durante el proceso de formación, sostenido con la bibliografía. En todos los casos, el valor de lo presentado depende de la justificación teórica que el directivo realice acerca de su inclusión en el portafolios. La idea es que cada trabajo elegido funcione como evidencia de sus aprendizajes.

La selección de producciones y material que atraviese su confección podrá nutrirse de distintas actividades que permitan articular la teoría con la práctica. En este sentido se sugiere la toma de notas, la redacción de borradores o ideas a desarrollar, el registro de testimonios o frases que permitan ciertos abordajes o ejemplos, la búsqueda de nuevas lecturas de interés y la posibilidad de intercambiar con colegas para adoptar nuevas sugerencias o posibilidades.

Componentes del portafolios

Para que el portafolios se constituya en un instrumento de evaluación que favorezca la reflexión sobre lo aprendido y el modo en que se aprendió, es necesario que esté organizado (Anijovich, R. y González, C., 2013), incluyendo los siguientes componentes:

- Carátula.
- Índice.
- Introducción o carta de presentación que resuma el propósito del portafolios, describa el proceso de elaboración, las producciones que lo componen, etcétera.
- Producciones (en el apartado siguiente se proponen ejemplos de producciones).
- Conclusión final que recupere una mirada global del trabajo realizado.
- Bibliografía utilizada (citada según Normas APA 2018).

Es importante que en la conclusión final puedan explicitar y sintetizar su aprendizaje personal. Estas preguntas pueden orientar dicha reflexión:

- ¿Qué aprendí haciendo este portafolios?
- ¿Cómo colabora la elaboración de este portafolios en mi desarrollo profesional?
- ¿Qué nuevas preguntas me formulo al terminar de hacerlo?
- Leyendo la totalidad del portafolios, ¿identifico algún tema recurrente/de interés para mí?
- La elaboración de este portafolios me posibilitó...
- La elaboración de este portafolios me hizo pensar que...
- A partir de este portafolios me di cuenta que...
- A partir de este portafolios me pregunto...

Ejemplos de producciones

Les ofrecemos aquí algunos ejemplos de producciones que pueden ser incluidas en un portafolios:

- Narración de una reunión con el equipo de docentes reconociendo fortalezas y aspectos a mejorar en el rol de directivo. (Hasta 3 hojas)
- Trabajo conceptual de uno de los temas abordados en la formación, problematizándolo en función de la realidad de su escuela. (Hasta 4 hojas)
- Elección de un texto literario, video, pintura, imágenes referidas a los temas abordados, planteando un análisis recurriendo a los autores trabajados en la formación. (Hasta 3 hojas)

- Registro de 2 ejemplos de retroalimentación brindadas a docentes sobre planificaciones y/o clases observadas. (Hasta 2 hojas)

Orientaciones

Se sugiere a los formadores presentar la consigna del portafolios a los directivos al inicio de la formación. La elaboración de un portafolios es un proceso que inicia el primer día a través de su planificación e irá constituyéndose con la selección de las evidencias de aprendizaje a medida que transcurre la formación.

El formador decidirá en qué momentos de la formación brindará retroalimentación al directivo sobre los avances de su portafolios.

La evaluación del portafolios

Para evaluar este portafolios se incluye una rúbrica que sugerimos sea completada por el propio directivo como instrumento de autoevaluación y por el formador que ofrezca retroalimentación a los portafolios.

	Experimentado	Avanzado	Nóvel	En proceso
Capacidad de análisis	Establece relaciones profundas y pertinentes entre las experiencias y los conceptos teóricos. Recorre a una variedad de conceptos teóricos incluyendo los ofrecidos en el curso y los de su propia formación.	Establece relaciones profundas y pertinentes entre las experiencias y los conceptos teóricos. Recorre a una variedad de conceptos teóricos ofrecidos en el curso.	Establece relaciones profundas y pertinentes entre las experiencias y los conceptos teóricos, sólo en algunos segmentos del portafolios.	Establece relaciones incompletas o erróneas entre las experiencias y los conceptos teóricos.

Capacidad de reflexión sobre su práctica	Reflexiona sobre su propia práctica revisando lo actuado, buscando alternativas, formulándose nuevas preguntas con una mirada prospectiva.	Reflexiona sobre su propia práctica revisando lo actuado, buscando alternativas y formulándose nuevas preguntas.	Reflexiona sobre su propia práctica revisando lo actuado y buscando alternativas.	Reflexiona sobre su propia práctica considerando sus creencias y experiencias.
Escritura y organización de las ideas	Las ideas se desarrollan en forma completa y con profundidad y están conectadas entre sí de manera coherente y significativa. Utiliza un vocabulario propio de la disciplina. Se citan correctamente todas las fuentes de información.	Las ideas se desarrollan en forma completa y están conectadas entre sí de manera coherente. Utiliza un vocabulario propio de la disciplina. Se citan correctamente la mayoría de las fuentes de información.	Las ideas se desarrollan en forma completa y están conectadas entre sí de manera confusa. Utiliza ocasionalmente vocabulario de la disciplina. Se citan correctamente algunas fuentes de información.	Las ideas se desarrollan en forma errónea o incompleta. Utiliza ocasionalmente vocabulario de la disciplina. No se citan correctamente las fuentes de información.

Bibliografía sugerida

- Anijovich, R. y González, C. (2013). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz Barriga, F. y Pérez Rendón, M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4 (1), p. 6-27. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Observar/article/view-File/200760%26gathStatIcon%3Dtrue/268282>
- Klenowski, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Procesos y principios. Madrid: Narcea.
- Lyons, N. (Comp.). (2003). *El uso de portafolios: propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pérez Rendón, M. (2013). Factores a considerar para implementar con éxito el portafolio”. En M. I. Arbesú García, y F. Díaz Barriga (Coord.), *Portafolio docente*. Fundamentos, modelos y experiencias, (151-170). México: Ediciones Díaz de Santos.

Desarrollo profesional en gestión educativa Formación para equipos directivos y supervisores

Coordinación Pedagógica

Esp. Josefina Peire

Coordinación de Gestión

Mg. Romina Campopiano

Equipo pedagógico a cargo

Esp. Carolina Emetz

Lic. Juan Pablo Urrutia

Lic. María Isabel Orsini

**En colaboración con especialistas
de la Universidad de San Andrés.**

Equipo de producción gráfico/editorial de la DNPS

Coordinación general gráfico/editorial

Edición

Laura Gonzalez

Diseño colección

Nicolás Del Colle

Diseño de Tapas

Natalia Suárez Fontana

Diagramación y armado

Natalia Suárez Fontana

Carga de correcciones

Bruno Ursomarzo

Producción general

Verónica Gonzalez

Corrección de estilos (INFoD)

Iván Gordin

