

Formación Docente Situada

NIVEL SECUNDARIO

20
23





Buenos Aires Ciudad

Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación

María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete

Manuel Vidal

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa

María Lucía Feced Abal

**Subsecretario de Tecnología Educativa
y Sustentabilidad**

Santiago Andrés

Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos

Sebastián Tomaghelli

Subsecretaria de la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida

Eugenia Cortona

Subsecretario de Carrera Docente

Oscar Mauricio Ghillione

**Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad
y Equidad Educativa**

Carolina Ruggero

Directora General de Escuela de Maestros

María Noelia Carmona Martínez

escuela de maestros

Directora General

María Noelia Carmona Martínez

Coordinadora Pedagógica General

Viviana Edith Dalla Zorza

Dirección General Escuela de Maestros (DGEDSM)

Coordinadora de Comunicación: María de la Paz Amieva.

Edición y corrección de estilo: Ma. Cecilia Guerra Lage,
Juan Martín Fernández Quintero

Diseño gráfico: Ricardo Penney, Santiago Buscaglia.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Subsecretaría de Carrera Docente
Dirección General Escuela de Maestros, 2023

Carlos H. Perette 750, 4º piso – Barrio 31 – Retiro – C1063
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En la elaboración de este documento se ha intentado que el lenguaje no refuerce sesgos sexo-genéricos o que promueva discriminación, desigualdad o invisibilización de personas o grupos. No obstante, se procuraron estrategias gramaticales alternativas al uso de /o, /a, /los, /las, para facilitar la lectura. Todas las menciones en el género masculino representan siempre a varones y mujeres, salvo cuando se especifique lo contrario.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en internet: 11 de agosto de 2023.

Publicación de distribución gratuita. Prohibida su venta.



La elaboración del presente material estuvo a cargo del equipo pedagógico de educación secundaria de Escuela de Maestros.

Coordinadora Pedagógica

de Nivel Secundario: Alejandra Amantea

Compilación: Isabel Puente

Equipo de Generalistas

Coordinación: Gabriela Levaggi e Isabel Puente.

Equipo: Claudia Fernández Tobal, Sebastian Giampani, Andrés Gomel, Germán Schiavinato y Roxana Skornik.

Lengua y Literatura

Coordinación: Paula Tomassoni

Equipo: Mercedes Alonso, Mariana Astarita, Iair Barman, Bárbara Barrangú, Marina Beresñak, Débora Covello, Mariana D' Agostino, Ma. Noel Donnantuoni, Lucía Litvak, Samanta Moll, Melania Stucchi y Andrea Villariño.

Comunicación

Coordinación: María Gabriela Madeo

Equipo: Julieta Blanco y Pablo Guerra.

Matemática

Coordinación: Pierina Lanza

Equipo: Luis Ontiveros, Juan Osamendia, Arminda Quiroga e Isabel Venazco.

Ciencias Naturales

Coordinación: Ethel Parietti de Angelini

Equipo: Ana Couló, Mónica Faigelbaum, Gisela Incretolli, Lorena Inzillo, Silvia Lanzillotta, Dolores Marino, Vanesa Miramontes y Juan Pablo Pelotto.

Ciencias Sociales

Coordinación: Fabián Beremblum, Beatriz Girón, Andrés Gomel, Jorge Locascio, Matías Luongo, Germán Schiavinato e Iván Thisted.

Equipo: Pamela Gómez Bucci, Mercedes Hirsh, Matías Pashckes Ronin.

Lenguas Adicionales

Coordinación: Adriana Adem

Equipo: Celina Bruno, Ana Caro, Natalia Farías, Mónica Gandolfo, Claudia Muiño, Silvia Rettaroli y Flavia Zoratti.

Educación Tecnológica

Coordinación: Mario Cwi y Nora Gamarra.

Equipo: Mariano Fouiller, Graciela Gerbasi, Debora Lowi, Gisella Pellegrino y Federico Perez Gunella.

Queridos docentes:

Para nosotros, la formación docente continua es fundamental para lograr los objetivos de mejora y transformación que perseguimos en la construcción de una educación de calidad, inclusiva y equitativa. Por ello elaboramos el presente material, que suma las propuestas trabajadas en los encuentros llevados a cabo en febrero del corriente año.

Así, consideramos que aquí se recuperan las líneas de trabajo que estructuraron los encuentros llevados a cabo en abril, junio y septiembre en los talleres destinados a las y los docentes a cargo de las asignaturas de la formación general del nivel secundario. Nos propusimos plasmar algunas de las propuestas de enseñanza; modos alternativos de trabajo e intervenciones que luego fuimos profundizando en diálogo con ustedes en los talleres que desarrollamos durante este año.

Esperamos que estas páginas les permitan intercambiar experiencias y retroalimentar su vínculo con otros y otras colegas.



Ma. Noelia Carmona Martínez

Directora General

Escuela de Maestros

Ministerio de Educación | GCBA

Índice

9 **Presentación**

13 **PRIMERA PARTE**

Aportes y desafíos en la escuela secundaria

La unidad pedagógica y la planificación ciclada

19 **SEGUNDA PARTE**

Propuestas de enseñanza

21 **Lengua y Literatura / Comunicación**

La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel secundario

Comunicación y ESI: estrategias para el abordaje del diseño curricular

39 **Matemática**

Discusión en torno a la planificación ciclada

55 **Ciencias Naturales**

La planificación ciclada en el área

71 **Ciencias Sociales**

Leer y escribir en clave inter-disciplinar: desafíos creativos
en el aula del siglo XXI

91 **Lenguas Adicionales**

Acompañamiento en las trayectorias de aprendizaje

109 **Educación Tecnológica**

Planificar la enseñanza a través de enfoques temáticos. El caso
de la obsolescencia programada: ¿mito o realidad?

121 **TERCERA PARTE**

La evaluación de los aprendizajes

Notas sobre el acompañamiento de los aprendizajes

Presentación

No basta con enseñar. No basta con dar respuestas. Hay que provocar en los alumnos el deseo de aprender y de formularse preguntas. Y hacerlo codo con codo, acompañándolos a lo largo de toda la escolaridad y ayudándolos a encontrar tiempos de reflexión y concentración.

Philippe Meirieu

La escuela es el lugar donde las propuestas educativas se plasman a partir de diferentes formas de lectura, posiciones y prácticas frente a los problemas a los que intentan dar respuesta, haciendo lugar a diversas configuraciones. Es la escuela la que contiene ese trabajo colectivo para enseñar, lo direcciona y significa. Cada docente desarrolla la tarea de enseñar en tanto parte de un colectivo escolar que dota de sentido a su función.

El concepto de trayectorias escolares apunta a visibilizar los recorridos reales de los sujetos en la escuela secundaria. Para quienes partimos de la convicción de que la escuela secundaria es un derecho, las trayectorias son responsabilidad, no sólo de los jóvenes y sus familias, sino de la institución y del sistema en su conjunto. Ya que es en la tarea cotidiana del enseñar donde ayudamos y acompañamos a cada uno de los jóvenes a completar sus trayectorias educativas.

Las jornadas de formación situada propuestas para el presente ciclo lectivo se proponen en estrecha relación con la labor concreta de las y los docentes que continúan formándose de manera permanente. Contextualizan sus contenidos formativos en la escuela y en el aula, para que la formación esté fuertemente vinculada con estrategias de enseñanza centradas en garantizar la escolaridad plena de los estudiantes, el derecho de aprender y la promoción de trayectorias educativas continuas y completas.

Desde Escuela de Maestros, compartimos el siguiente material producido durante las jornadas de formación situada del mes de febrero del 2023 destinadas a todos y todas las docentes de las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. El propósito es ofrecer algunas orientaciones didácticas y pedagógicas para dar continuidad a los procesos de acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares de los y las estudiantes que las escuelas vienen llevando adelante. A su vez se incluyen algunas posibles maneras de abordar los cambios y transformaciones que atraviesa este nivel educativo.

Sostenemos en primer lugar, que el acompañamiento a las trayectorias educativas es una responsabilidad de toda la escuela secundaria y por lo tanto la concebimos como una tarea colaborativa, colectiva e institucional. Consideramos además, que es necesario conocer el camino recorrido por cada estudiante, tener una mirada integral de esa tra-

yectoria, comprenderla y situarla en este nivel educativo. De este modo podremos garantizar el derecho a la educación para todas y todos los estudiantes atendiendo las singularidades y nuevas subjetividades. Nos interesa particularmente, pensar ese acompañamiento desde las propuestas de enseñanza diversificadas y así promover condiciones para el ingreso, la permanencia y el egreso de la escuela, habiendo atravesado experiencias de aprendizaje significativas, relevantes y de calidad.

El ingreso a la escuela secundaria es un momento clave en la vida de las y los estudiantes, y es un período que requiere ser especialmente acompañado por las instituciones educativas; particularmente en el contexto actual. Por ello, la propuesta pedagógica y didáctica de cada institución debería incluir secuencias de trabajo especialmente diseñadas para favorecer la recepción de los nuevos ingresantes; como así también requiere de una mirada particular, el pasaje entre el ciclo básico y el ciclo orientado. La propuesta incluye volver a revisar nuestras prácticas en pos de garantizar acuerdos entre ciclos, priorizando y reorganizando los contenidos, revisando y trabajando sobre aquellos aspectos curriculares, didácticos y pedagógicos para facilitar este pasaje, asumiendo así el acompañamiento y el sostenimiento de las trayectorias escolares.

Finalmente, el egreso se constituye en otro momento clave ya que es una etapa que se transita mirando al estudiante siempre en un doble sentido. Por un lado, acompañando la trayectoria para que finalice el nivel y se produzca el egreso efectivo; por otro lado, acompañando el pasaje a los estudios superiores, su formación ciudadana y la vinculación con el mundo del trabajo.

En la primera parte de este material se realizan algunos aportes que invitan a reflexionar y revisar aspectos de la organización de la enseñanza como la planificación ciclada y los acuerdos intra e interciclos, en tanto actividades centrales para el acompañamiento a las trayectorias escolares y la promoción de los aprendizajes.

En la segunda parte, se presentan propuestas de enseñanza con desarrollos conceptuales y teóricos. Cabe considerar que los planteos son amplios y transversales para poder ser insumos que enriquezcan a los y las profesores de las diferentes áreas y disciplinas que conforman la Nueva Escuela Secundaria en sus diversas ofertas de orientaciones y especialidades que dispone la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



Algunos interrogantes para acompañar la lectura de este material

- ¿Qué consideraciones necesitamos tener para acompañar una trayectoria educativa en el nivel secundario? ¿Cómo lo podemos profundizar desde las propuestas de enseñanza?
- ¿En qué consiste la planificación ciclada?
- ¿Qué es la **unidad pedagógica** y cómo se vincula con la planificación?
- ¿Cómo planificamos una unidad curricular integrando contenidos?
- ¿Cómo seleccionamos y jerarquizamos contenidos que se deben enseñar en los dos primeros años de la escuela secundaria?
- ¿Cómo incluimos propuestas de evaluación que sean formativas?

En Lengua y Literatura se aborda la lectura y escritura como objeto de enseñanza, reflexionando acerca de la progresión en ambas prácticas a lo largo del nivel secundario, haciendo foco en la articulación, tanto entre nivel primario y secundario como entre ciclos del nivel. Asimismo, en Comunicación y Educación Sexual Integral (ESI) se presentan estrategias para el abordaje del diseño curricular desde la perspectiva del Programa de ESI.

En Matemática uno de los propósitos es avanzar en algunas reflexiones y propuestas sobre la planificación ciclada. Considerando situaciones lúdicas, y trabajando de manera central el concepto de probabilidad en el ciclo básico; como así también en el ciclo superior, a partir de propuestas flexibles. Además, se hace foco en el análisis didáctico de cada uno de los diferentes juegos revisando especialmente cómo se favorece el avance en las diferentes prácticas matemáticas.

En Ciencias Naturales, se presenta, la planificación ciclada de los espacios curriculares que conforman el área dentro de un ciclo y entre ciclos. Proponiendo la integración de los contenidos de enseñanza en un proceso en espiral que comprenda niveles de complejidad creciente.

En Ciencias Sociales el eje estuvo puesto en “Leer y escribir en las ciencias sociales: desafíos en el aula del siglo XXI” tuvo como principal objetivo generar instancias de reflexión colectivas en torno a la planificación de la lectura y escritura que le brinden a los y las estudiantes oportunidades de aprendizaje diversas.

En Lenguas Adicionales, se presenta un posible mapa que permite visualizar los avances de los y las estudiantes a lo largo de un determinado ciclo lectivo y a lo largo de su recorrido escolar. La perspectiva que sustenta esta decisión está en línea con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y con el diseño curricular vigente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En Educación Tecnológica, se presenta la planificación de la enseñanza a través de enfoques temáticos. Se seleccionó el caso “obsolescencia programada ¿mito o realidad?” para abordarlo en el ciclo básico como un “todo”, priorizando la continuidad espiralada entre primero y segundo año. Esto requirió fijar metas y objetivos de aprendizaje a lograr al finalizar el ciclo.

Como corolario, dedicamos un apartado especial a la evaluación, considerada como dimensión constitutiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y aspecto fundamental que permite recuperar instancias para el análisis crítico de los sujetos, reflexionar, recrear y reconstruir el proceso de aprendizaje realizado.

PRIMERA PARTE



Aportes y desafíos en la escuela secundaria

La unidad pedagógica y la planificación ciclada

La **unidad pedagógica** permite revisar la organización de la enseñanza. Entendiendo a la misma como un período integral y continuo que no se circunscribe a un solo año escolar, y está constituida por niveles, con complejidades crecientes, que integra un conjunto de condiciones pedagógicas y didácticas, cuyo marco es el prescripto en el actual Diseño Curricular¹. Desde esta perspectiva, la enseñanza debe asumir algunos aspectos que atiendan a esa integralidad y continuidad, es decir, tener en cuenta la progresión, integración y profundización de saberes.

Sobre la unidad pedagógica. Resoluciones GCABA - MEDGC



Disponible en:
bit.ly/44VOCeO

Res. 970/2022. Régimen Académico de la Educación Secundaria.

Res. 972/2022. Proyecto Red para el Fortalecimiento y Acreditación de los Aprendizajes.

Res. 973/2022. Lineamientos para la implementación del Plan Personal para el Fortalecimiento de los Aprendizajes y Acreditación para el Nivel Secundario

Res. 6/2022. Plan Personal de Fortalecimiento y Acreditación de los Aprendizajes.

Res. 1178/2022. Proyecto de Implementación de Prácticas Innovadoras en la Escuela Secundaria.

La unidad pedagógica está pensada para mejorar la calidad de los aprendizajes y acompañar las trayectorias escolares en la escuela secundaria. Requiere de un trabajo conjunto y articulado entre docentes. Es una "construcción" en el sentido que debe ser pensada y elaborada, en un contexto de reflexión, participación y colaboración entre los equipos docentes.

Esta organización de la enseñanza ciclada, invita a revisar la selección de contenidos, las capacidades que se quieren desarrollar, las propuestas y estrategias de aprendizaje, y al mismo tiempo, contemplar que la duración de dichas secuencias es a lo largo de los dos primeros años de la escuela secundaria que conforman el ciclo básico. Por este motivo, es importante tener en cuenta los objetivos de logro que deben ser alcanzados al finalizar el ciclo y organizar la enseñanza teniendo en cuenta ejes estructurantes que abarcan primero y segundo año. El trabajo de integrar asignaturas del mismo año y/o del año subsiguiente, permite que se establezcan acuerdos intraciclos, superando así la fragmentación disciplinar. En este sentido, una posibilidad consiste en desarrollar proyectos integrados²

entre áreas. Esta es una estrategia que fortalece relaciones epistemológicas y amplía las miradas sobre los objetos de conocimiento, a la vez que posibilita el abordaje de saberes priorizados. Planificar la enseñanza de forma colectiva y articulada, en el marco de un trabajo colaborativo permite avanzar hacia una perspectiva ciclada.

La cita que ofrecemos a continuación, del profesor Daniel Feldman, nos invita a reflexionar acerca de la importancia que tiene la planificación de la enseñanza, aludiendo a tres razones que ordenan a esa práctica:

Alguien podrá decir: «Yo no programo nada, soy un artista de la práctica». Pero hay tres razones que pueden apoyar la importancia de programar. La primera razón es que la enseñanza es una actividad intencional y siempre tiene finalidades. Entonces, es necesario asegurar de algún modo que estas finalidades sean cumplidas o, si es el caso, cambiarlas. La segunda razón, es que siempre se opera en situación de restricción. Para empezar, restricciones de tiempo. La programación es un medio para buscar el mejor balance entre intenciones y restricciones. La última razón para programar, es que la enseñanza, aparte de tener propósitos y operar con restricciones, siempre opera en ambientes complejos por la cantidad de factores intervinientes y por el ritmo en el cual esos factores ocurren. En una sala de clases no solo pasan muchas cosas, a veces pasan muchas cosas al mismo tiempo. Cuantas más variables están previstas dentro de la programación, más capacidad quedará disponible para atender a otros sucesos.

(Feldman; 2010, 41)

En relación a lo planteado por el autor, se deduce que la planificación es una hipótesis de trabajo que nos permite anticipar y prever algunas de las variables con las que nos encontramos cotidianamente en el salón de clases. Además, regula la acción docente, la ordena, la encuadra; y más aún considerando que en esa preparación participan varios profesores y profesoras que deben definir cómo se van a conducir los procesos de enseñanza en un período de tiempo que excede al año calendario.

Por otra parte, la **planificación ciclada** supone la toma de decisiones institucionales, es decir, la enseñanza se asume como un asunto institucional. El trabajo colegiado colectivo, supone pensar más allá de lo propio de cada espacio curricular y generar una propuesta integral, que a su vez permita revisar enfoques de enseñanza, concepciones de aprendizaje, modelos didácticos, para llevar adelante propuestas cicladas. El trabajo colegiado es un aspecto fundamental de la mejora de la calidad de la educación; requiere de condiciones institucionales y de la disposición de los y las docentes. De este modo se modifica la organización institucional haciendo lugar a las diversas propuestas de enseñanza y la consi-



La cultura de la colaboración nos invita a:

- Empatizar con el sentido de comunidad.
- Trabajar en base a apoyos y relaciones mutuas.
- Valorar el aprendizaje profesional compartido.
- Asumir la enseñanza como una tarea colectiva.
- Participar voluntariamente en espacios de trabajo conjunto.
- Generar estructuras y contextos que promuevan el trabajo colaborativo.

deración de los diferentes ritmos de los aprendizajes, aspectos que se constituyen como esenciales para que lo colaborativo y colegiado puedan ser parte de la modalidad de trabajo institucional que permita el seguimiento de las trayectorias escolares.

Durante los momentos de trabajo colaborativo, el análisis de la diversidad de trayectorias educativas suele ocupar un lugar central en los intercambios y en las tareas que se asumen para la planificación conjunta de la enseñanza. Considerando esa diversidad suele suceder que el progreso de cada estudiante es relativamente dispar, desfasado o diverso aun al interior de una misma área o asignatura. En este sentido, al interior de cada área, o asignatura, se pueden proponer ejes tomados de los respectivos diseños curriculares que permiten organizar la descripción de los aprendizajes prioritarios, con secuencias y complejidades crecientes: “Se entiende por progresiones la descripción de recorridos posibles y pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos fundamentales de la trayectoria escolar”.³



Documentos curriculares

Para profundizar en estos temas compartimos un conjunto de documentos producidos desde el nivel jurisdiccional, que se pueden consultar durante los distintos momentos de trabajo en pos de la planificación compartida. Recuperados de:

<https://buenosaires.gob.ar/marco-general-del-diseño-curricular-de-la-nes/documentos-curriculares>

Tal como adelantamos en la presentación, nos interesa remarcar la dimensión constitutiva de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje; esto es, como forma de regulación integrada a esos procesos que puede contribuir a su comprensión y su mejora. Por ello, dedicaremos el último apartado de este material a su tratamiento.

Notas

¹A través de la resolución 321/MEGC/2015 se aprueba el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

² Algunas de estas propuestas, donde se ponen a disposición multiplicidad de recursos audiovisuales y estrategias para compartir lecturas, pueden encontrarse en la serie: Jóvenes Que Miran Mundos. Proyectos Interdisciplinarios Para Docentes. Recuperado de www.escuelademaestros.bue.edu.ar/jovenes_que_miran_mundos

³ Recuperado de: <https://buenosaires.gob.ar/progresiones-de-los-aprendizajes>

Bibliografía citada

Feldman, D. (2010) *Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>

Meirieu, P. (2006) *El significado de educar en un mundo sin referencias*. In Conferencia. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001440.pdf>

SEGUNDA PARTE



Propuestas de enseñanza

Lengua y Literatura / Comunicación

Presentación

En el trayecto de capacitación llevado adelante durante el mes de febrero se conformó un área de trabajo integrada por Lengua y Literatura de ciclo básico y ciclo superior y por la orientación en Comunicación. Se compartieron sede y dinámica de los encuentros, trabajando en cada caso con contenidos propios de los espacios curriculares involucrados. Cada equipo contó con especialistas distribuidos y organizados de acuerdo a la cantidad de inscriptos al trayecto y a la dinámica de la propuesta, que llevaron adelante los encuentros presenciales y coordinaron las actividades propuestas en el espacio virtual.

En este capítulo presentaremos los contenidos desarrollados en ambas propuestas. Podrán leer en primer lugar los ejes desarrollados en las aulas de Lengua y Literatura y, a continuación, los abordados en el espacio de Comunicación.

Lengua y Literatura

La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel secundario

La lectura y la escritura son prácticas fundamentales y fundantes para el hacer ciudadano. Por un lado, resultan necesarias para el desarrollo de la vida en sociedad: vivimos en un mundo letrado y el intercambio con la palabra escrita es permanente y necesario. Por otro lado, son prácticas centrales para la enseñanza por el compromiso que sustentan en relación al desarrollo del conocimiento y pensamiento. La escuela, a lo largo de toda la trayectoria educativa, da cuenta de su complejidad y las incorpora como objeto de enseñanza con adecuación al nivel de pertenencia.

Es posible escuchar decir que en la escuela secundaria no se debe enseñar a leer o a escribir, ya que esos son contenidos propios del nivel primario. Esta idea, que forma parte del imaginario social acerca de lo que debe suceder en la escuela, confunde a la enseñanza de la lectura y la escritura con la alfabetización inicial. Sin embargo, al interior del campo educativo es sabido que tanto la lectura como la escritura se constituyen como objeto de enseñanza en todos los niveles, incluso en los académicamente más altos (por ejemplo, el taller de escritura de tesis de un posgrado).

En ese sentido, esta propuesta intentará plantear algunas reflexiones posibles respecto de qué aspectos deberíamos considerar al pensar la enseñanza de la lectura y la escritura a jóvenes del nivel secundario, es decir, a estudiantes que *ya saben* leer y escribir.

El trayecto se organizó en dos instancias, presencial y virtual, dando cuenta en el primer caso de contenidos vinculados a la enseñanza de la lectura y, en el segundo caso, a la enseñanza de la escritura.

Los objetivos fueron, en el marco de considerar la lectura y escritura como objeto de enseñanza, reflexionar acerca de la progresión en ambas prácticas a lo largo del nivel secundario, haciendo foco en la articulación, tanto entre nivel primario y secundario como entre ciclos del nivel. Pensar estas prácticas (en lugar de los temas tradicionales) como objeto de enseñanza, invita a atender al carácter progresivo de su aprendizaje, que, desde la perspectiva de asumir la heterogeneidad de las aulas, debe ser planificado considerando las trayectorias educativas en su totalidad y el pasaje inter-ciclos como un continuo.

Con el propósito de reflexionar acerca de la progresión de los aprendizajes en relación a estas prácticas, fue un objetivo central de los encuentros intercambiar ideas y experiencias respecto de la evaluación formativa, especialmente acerca de los modos de relevar evidencias de aprendizaje para pensar en posibles intervenciones desde la enseñanza.

Enseñar a leer a lectoras y lectores

Para reflexionar acerca de la enseñanza de la lectura en jóvenes de nivel secundario, se ha decidido en este encuentro trabajar en torno a una actividad y un eje: el intercambio entre lectoras y lectores y las progresiones en el aprendizaje de la lectura.

A partir de la lectura de cuatro fragmentos de novelas de autoras y autores contemporáneos, las y los cursantes intercambiaron impresiones a partir de preguntas y comentarios del equipo a cargo del taller. Al finalizar el intercambio, una diapositiva de la presentación revelaba las preguntas, que habían sido pensadas con anticipación.

El intercambio entre lectoras y lectores es una oportunidad para intervenir desde la enseñanza en la lectura de las y los estudiantes. Quien coordinó el encuentro fue guiando (sin explicitar sus propósitos) el debate hacia aquellos aspectos que nos interesaba discutir, de modo de poner en juego algunos conceptos e ideas que nos proponíamos trabajar. El intercambio permite, por un lado, fortalecer la autonomía de las y los estudiantes como lectores, garantizando la circulación de las voces, opiniones, miradas. Por otro lado, las preguntas y comentarios orientan el debate de modo tal que resulte necesario o importante abordar algunos conceptos o ideas. De este modo, se pudo observar luego de la actividad la importancia de equilibrar, en un intercambio, el componente espontáneo con el guionado. Para que el intercambio forme verdaderamente parte de la enseñanza, es indispensable su planificación y vinculación con los objetivos y propósitos planteados.

Esa actividad fue pensada en forma modélica y permitió reflexionar acerca de sus posibilidades en el aula. En principio, la lectura estaba orientada hacia una pregunta: *¿qué dificultades distinguían, en esos textos, para su lectura en el aula?* Para analizar la situación del intercambio de lectores, se plantearon hipotéticamente dos posiciones extremas. Por un lado, los cuestionarios cerrados sugieren, para el trabajo con la lectura, un recorte de voces en el que una voz autorizada (la del docente) se privilegia por sobre las otras (estudiantes). Por otro lado, la conversación espontánea en torno a una lectura cuando no es retomada desde ningún aspecto por la enseñanza, tiene sabor a poco. Es interesante que situaciones como la última planteada sucedan en la escuela, pero cuando son habituales empiezan a aparecer algunas inquietudes respecto de los objetivos de aprendizaje. Durante el encuentro se hizo circular la palabra entre las y los lectores. Oportunamente, se llevó adelante una intervención que abría algún aspecto particular para el análisis. Al finalizar el intercambio, se mostró en la presentación un breve listado de preguntas en las que podía identificarse la intervención de la formadora, planteando así el modo de planificar y orientar un debate en el marco de las expresiones personales y espontáneas.

La primera evidencia del intercambio entre lectoras y lectores fue reconocer las diferentes miradas sobre los textos. Lo que un grupo consideraba una dificultad para el abordaje de





una lectura, otro lo tomaba como su puerta de entrada. Cada grupo con sus justificaciones a favor de su postura. A esto se sumó que mientras que un grupo conocía y había leído (y aún trabajado en el aula) los textos, otras y otros docentes los desconocían. Cada docente participante, en suma, presentaba una trayectoria diferente en relación a su propio recorrido lector y también a sus ideas acerca de enseñar a leer. Estos aspectos, entre otros, fortalecieron el concepto de *aulas heterogéneas*, y las formadoras debieron adecuar la planificación a las distintas situaciones. El debate sobre los fragmentos leídos se enriqueció aún más cuando las y los docentes incluyeron en sus argumentaciones experiencias de lectura con esos mismos textos o similares, que eran escuchadas con atención por sus colegas.

A medida que los maestros avanzan en la construcción de conocimientos didácticos, la reflexión se realiza con mayor frecuencia sobre sus propias clases. La finalidad siempre es el aprendizaje y no la evaluación de lo que el maestro hizo o dejó de hacer (...). (Lerner; 2009, 57)

**ACOMPañAR
LA TRAYECTORIA
LECTORA**

**"APRENDER A LEER
LITERATURA SE ENSEÑA"**

Se pueden plantear dos ejes de algún modo fundamentales al momento de pensar la lectura de literatura en el aula. Por un lado, la idea de lectura como una práctica cultural. De un tiempo a esta parte y en el marco de los diseños curriculares vigentes se trabaja la idea de recuperar, en las prácticas de las aulas, los modos de leer

sociales, la experiencia de los lectores en tanto tales. En este sentido, se propone discutir con docentes qué tipo de actividades en el aula abrirán el espacio para que los alumnos lleven a cabo sus experiencias como lectores. Por otro lado, las tensiones que surgen al momento de pensar qué entendemos por literatura. A lo largo de la historia se han instalado distintas miradas y discusiones con la intención de explicarlo. El concepto de extrañamiento, la idea de belleza, mimesis, representación, catarsis, la noción de discurso poético y su carácter transgresor, entre otros, son escenarios que la historia de las ideas acerca de la literatura nos ofrece para pensar cómo la definimos y, desde allí, cómo explicamos nuestra experiencia como lectores. La idea es entonces preguntarnos cuántas de las actividades de lectura de literatura en el aula dan cuenta de estas discusiones, cuánta distancia hay entre las prácticas escolares tradicionales de lectura de literatura y la experiencia artística que supone abordarla.

En un segundo momento del encuentro se trabajaron las progresiones del aprendizaje de la lectura, a partir de una pregunta sencilla pero significativa: ¿Qué quiere decir "leer mejor"? En los formatos de enseñanza de literatura tradicionales, las evidencias acerca de la apropiación de la lectura por parte de las y los estudiantes se hacía a partir de exhaustivos cuestionarios referidos al argumento del texto y/o los recursos utilizados. Pensar desde el eje de las Progresiones de aprendizaje implica dar cuenta de qué tipo de operación lectora se está llevando a cabo, qué grado de autonomía tienen las y los estudiantes para generar hipótesis y conversarlas con sus pares.

**GENERAR HIPÓTESIS
PARA LA DINÁMICA
DE LA CLASE**

Progresar en lectura es pasar de una lectura más apegada a la literalidad a una más personal, en la que se propongan interpretaciones sobre lo que el texto sugiere pero no dice explícitamente (siempre que esa lectura se base en las marcas que el texto sí efectivamente nos brinda). Es, a su vez, desprenderse de interpretaciones aferradas a las primeras hipótesis o de aquellas, propias o ajenas, que no se corresponden con el texto e incorporar estrategias para lograr una interpretación cada vez más autónoma. Es, por último, reconocer y analizar la utilización de recursos por parte de los autores de los textos y reflexionar sobre los efectos de sentido que esos recursos generan. (Armendariz, C., D'Agostino, M. et al.; 2020, 21)

Habitualmente, cuando se piensa en la idea de leer mejor, se circunscribe específicamente a cierta dificultad que porta el texto. Así, se identifican algunos aspectos que pueden determinar el nivel de acceso: vocabulario antiguo o específico, alteraciones temporales en la narración, elipsis de información, multiplicidad de voces, entre otros. La idea sería entonces que la dificultad para llevar adelante una lectura formaría parte del texto en sí mismo. Para poner en tensión esta aseveración, compartimos la siguiente pregunta: un texto literario (pongamos como ejemplo "Casa tomada" de Julio Cortázar), ¿podría leerse en los distintos años del nivel secundario?

La respuesta al interrogante fue que sí, que tanto las y los jóvenes ingresantes de primer año como los de quinto podrían leer el relato mencionado. La pregunta que siguió a esa respuesta fue: ¿en todos los años se leería del mismo modo?

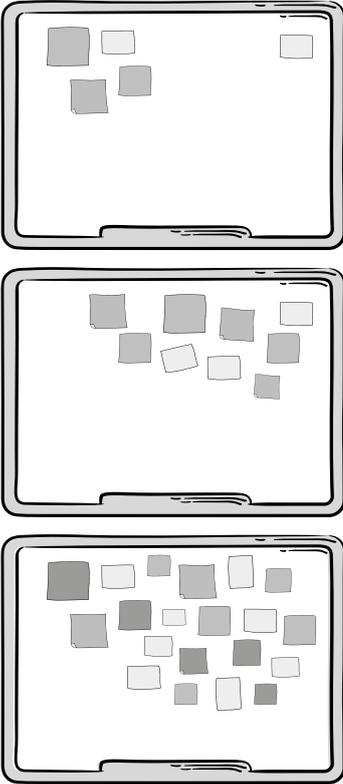
PROGRESIÓN DE APRENDIZAJES

La respuesta inmediata fue que no. La mayoría de las y los cursantes coincidieron en que estudiantes con mayor recorrido de escolaridad estarían en condiciones de hacer una lectura más "profunda". Esto quiere decir, por ejemplo, que mientras un estudiante ingresante probablemente enfoque su lectura en aquellos aspectos explicitados en el texto, el más grande (o con más recorrido) haya desarrollado la habilidad de inferir información implícita, de elaborar hipótesis para proponer interpretaciones, de apropiarse del texto comparándolo con otro, con un suceso de la actualidad o con otras manifestaciones artísticas.

Es decir que es un error pensar que la complejidad de la lectura está necesariamente condicionada por las características del texto. En cambio, son las operaciones con las que lo intervenimos las que indican que nuestra lectura sea más o menos "profunda", es decir, que leamos "mejor".

LA FORMACIÓN UNA INSTANCIA DE ABRIR CABEZAS Y REPENSAR CÓMO MEDIAMOS ENTRE LITERATURA Y CURSOS

Posteriormente a observar y analizar los ejes de las progresiones de aprendizaje en la lectura y pensar posibles evidencias en el marco de las clases, se propuso a las y los cursantes recorrer un recurso de presentación con textos, canciones e imágenes acerca del carnaval, y pensar propuestas posibles para planificar el trabajo en el aula. Esta actividad resultó significativa para el encuentro, ya que puso en evidencia cuándo se planifica haciendo foco en la enseñanza de la lectura, y cuándo otros contenidos ocupan esa centralidad. La pregunta que sirvió para revisar esta actividad fue: ¿Por qué se puede suponer que después de atravesar esa propuesta un estudiante sería mejor lector? Este interrogante de algún modo obligó a retomar las ideas pensadas y hacer



un giro en relación al objeto de enseñanza, pensando en principio qué se entiende por enseñar a leer y también qué tipo de actividades serán las propicias para hacerlo.

La puesta en común de esta actividad de cierre sintetizó y subrayó los aspectos trabajados en el encuentro, permitió el planteo de preguntas significativas y definió algunas problemáticas para seguir pensando en torno de la enseñanza de la lectura. Ahora bien, a lo largo de este texto fueron apareciendo imágenes de breves escrituras manuscritas en papeles de colores. Son solo una muestra de las cientos de expresiones que fueron dejando las y los cursantes luego de cada encuentro. A pedido de las formadoras, al llegar al final de la propuesta, las y los docentes resumieron la experiencia en una palabra o expresión breve, que pegaron en afiches en el aula.

Esas imágenes son un pequeño ejemplo de sus intervenciones. A lo largo de la semana, con el transcurrir de los encuentros, las aulas se fueron poblando de las huellas de sus voces y participación.

Enseñar a escribir a escritoras y escritores

Escribir es una práctica que supone algún tipo de intercambio entre personas y aparece en un contexto social y cultural determinado. ¿Para quién se escribe? ¿Por qué? ¿Para qué? Son preguntas centrales que se hace quien está iniciando la producción de un texto, y que deben ponerse en juego cuando enseñamos a escribir. La escritura nunca es ideal, neutral ni ahistórica. No tiene que ver con el uso de un código sino con una intervención sobre el mundo. Su conocimiento y uso no es instrumental, sino social. A lo largo de su escolaridad, las y los estudiantes producen textos más complejos y se enfrentan a dificultades mayores: ¿De qué manera intervenir desde la enseñanza para acompañar este proceso?

Progresar en escritura es comenzar a producir textos atendiendo a diferentes aspectos que van desde lo contextual a lo convencional, pasando por cuestiones discursivas y estilísticas clave de las que depende el sentido de aquello que podrá circular socialmente y cobrar nuevos sentidos en los posibles lectores. En su tarea de producción, los escritores denominados “expertos” vuelven una y otra vez a estos aspectos, sabiendo que un texto solo está finalizado cuando se considera aceptable para otros. Pero, además, progresar en escritura es aprovechar los intercambios con pares mientras se escribe, usar la planificación para hacer avanzar el texto o modificarlo, recurrir a fuentes para resolver problemas que surgen en la puesta en texto. (Ibid; p. 49)

Se aprende a leer leyendo y se aprende a escribir, escribiendo. La enseñanza de una práctica, como lo son la lectura y la escritura, implican una mirada pedagógica que debe necesariamente dar cuenta de la heterogeneidad del aula. El progreso en la escritura no se da en todas y todos los estudiantes del mismo modo ni con los mismos tiempos, y en este proceso intervienen muchas más variables que las meramente “técnicas”.

Entonces, **¿qué significa progresar en la escritura?** Progresar en escritura es producir textos cada vez más complejos atendiendo a diversos aspectos que van desde lo contextual a lo convencional, pasando por cuestiones discursivas y estilísticas. Pero, además, progresar en escritura es aprovechar los intercambios con pares mientras se escribe, usar la planificación para hacer avanzar el texto o modificarlo y/o recurrir a distintas fuentes para resolver problemas que surgen en la puesta en texto.

Por eso enseñar a escribir no se resume en ofrecer estrategias o recursos, sino que es necesario ofrecer propuestas didácticas que permitan, a quienes están aprendiendo, apropiarse de esas prácticas.

La escritura es una práctica cultural, por lo que las propuestas de trabajo, en el marco de los Diseños Curriculares jurisdiccionales, no consisten en la resolución de ejercicios de escritura aislados, sino de producciones textuales que tengan un sentido y un contexto desde el que pensarlas.

Los enfoques de enseñanza tradicionales circunscribían las posibilidades de intervención docente en la escritura a las actividades de corrección que, muchas veces, se vinculaban a la evaluación. Pensar la enseñanza de la escritura implica reconsiderar las oportunidades de intervenir a lo largo del proceso, ya sea en la preparación del trabajo, la planificación del texto, la textualización o la revisión. (Dib; 2016, 29).

La función docente ya no se limita a corregir los textos producidos por los y las estudiantes sino que consiste en planificar cómo intervenir didácticamente en momentos puntuales del proceso para generar una reflexión por parte de las y los alumnos escritores sobre sus propias producciones. Se piensa en un estudiante activo, capaz de observar e intervenir sobre su propio escrito, y un docente que construya el escenario y ponga en juego las condiciones necesarias para esa participación. Se desplaza la mirada del texto hacia el/la alumno/a y se abren distintas instancias de revisión de los textos a lo largo del proceso que no se piensan como instancias de “control” sino como oportunidades para mirar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Corregir no es lo mismo que revisar

Puesto que el foco está puesto en el proceso, el acento no estará en identificar errores sino en **retroalimentar** proponiendo opciones, ofertando nuevas y diversas herramientas para que los y las estudiantes puedan avanzar en sus aprendizajes como escritores y escritoras en la medida en que construyen nuevos conocimientos. Se busca promover instancias de metacognición, a lo largo del recorrido, que les permitan no solo reconocer lo aprendido sino también las estrategias cognitivas que han puesto en juego en el proceso de aprender (Anijovich y Capeletti; 2018). Desde esta perspectiva, el concepto de “corrección” es reemplazado por el de “revisión”, entendida como una oportunidad para volver sobre lo escrito con nuevas herramientas. Así, se produce también un desplazamiento de la responsabilidad y la revisión pasa a ser una tarea compartida entre docentes y alumnos. Los modos de nuestras intervenciones deberán ser variados y tender a la complejización de la práctica.



Como marco de la propuesta hemos compartido con las y los cursantes a través del campus las nociones de categorías de escritura, con el propósito de mostrar de qué manera la enseñanza puede abordar aspectos textuales distintos de los normativos. El uso de estas categorías promueve el análisis objetivo en la producción de textos, y sus posibilidades anticipatorias y de previsibilidad. No son en sí mismas contenidos de enseñanza sino que resultan óptimas para planificar la enseñanza de la escritura. Las presentadas a las y los docentes son las seleccionadas por Jimena Dib (op cit; 46): la adecuación, el contenido, la organización del texto, la voz del texto, la selección léxica, la cohesión y la organización gramatical, la edición y la presentación.

Los contenidos a propósito de la enseñanza de la escritura fueron objetos de reflexión en el espacio de intercambio virtual. Allí, se ofreció a las y los cursantes una selección de textos producidos por estudiantes (con sus consignas correspondientes) para que pensarán y compartieran con sus colegas qué tipo de intervenciones llevarían a cabo para mejorar esas escrituras, teniendo en cuenta las nociones acerca de las categorías vistas.

Escritura de reseña literaria

Luego de la lectura y análisis de varios cuentos, entre los que estaban "Mariposas" de Samantha Schwebelin y "Piel de Judas" de Juan José Panno, la docente propuso la siguiente consigna de escritura:

Elegir uno de los cuentos leídos y escribir una reseña literaria, teniendo en cuenta la información que no puede faltar en este tipo de texto. A continuación se ofrece un cuadro con preguntas guía sobre el contenido de la reseña.

Texto de Ludmila L.

El increíble cuento del mundo El cuento es muy bonito pero no me gusto mucho porque como la mama trato a su hija y aparte no deja que la hija haga lo que más le gusta que es jugar al fútbol, la mama lo que quiere es tener una hija que sea como ella pero la chica no quiere ser como su mamá y lo que quiere la chica es ser la mejor futbolista del mundo, también nos deja una enseñanza esta enseñanza que nos deja es que las mujeres pueden hacer cosas que hacen los hombres.

Texto de Joaquín G.

La obra está contada en tercera persona y hay 2 personajes centrales: Calderón y Gorriti.

El título es muy preciso porque esta obra habla de las mariposas que al matar a una, se abalanzaron como una cruzada.

La lectura está bien organizada y la historia está narrada cronológicamente. La historia no es creíble ni lógica porque el cuento es fantástico.

La autora utiliza un estilo literario y un lenguaje informal.

Llama la atención el título porque habla de mariposas pero la historia habla de una nena al principio. Tiempo más tarde le da paso a la mariposa que será la protagonista de la historia. El texto tiene lógica entre el final y los momentos descritos a lo largo de la obra. Me parece convincente porque en la parte que matan a la mariposa se revelan y se abalanzan sobre los padres.

El final estuvo bueno porque el hombre tenía miedo de levantar el pie.

En mi opinión, la lectura es difícil porque hay palabras que no se entienden y hay que usar el diccionario.

Para mí la autora hizo muy bien el final y me gusta mucho porque se esforzó bastante para hacer un final así de bueno.

La obra permanece en la memoria para mí.

La actividad permitió compartir experiencias de aula y abrió puertas para seguir pensando las prácticas y las intervenciones didácticas para acompañar la progresión de sus aprendizajes.

Algunas intervenciones de las y los docentes que dan cuenta de lo enriquecedor del intercambio:

*Generar un **espacio de intercambio y escucha mutua** entre docente y estudiante es importante para que se propicie la creatividad.*

No conocía los textos y tampoco a algunos de los autores. Me pareció muy enriquecedor ponernos en el lugar de nuestros alumnos para ver qué dificultades presentarían los textos.

Me parece que los textos producidos por lxs estudiantes tienen méritos que merecen ser resaltados y que pueden servir como caminos de revisión

*Siempre es **difícil que los estudiantes utilicen "otra voz"** en sus textos, que no todo lo que escriban suene "a ellos" todo el tiempo. Uno de los grandes desafíos de la buena escritura es alcanzar ese nivel de ductilidad expresiva.*

¿Cómo pensar la evaluación de la escritura?

Para que la evaluación de la escritura pueda concretarse, entonces habrá que recoger evidencias de aprendizaje y para ello será fundamental elaborar criterios de evaluación consecuentes con los objetivos de aprendizaje. Además, puesto que desde esta perspectiva el docente ya no es el único encargado de "juzgar" los trabajos de los y las estudiantes sino que se impone una relación más horizontal en el que esa responsabilidad pasa a ser

compartida, estos criterios deberán ser explicitados desde el comienzo, o incluso elaborados de manera conjunta con los y las estudiantes.

Hay dos herramientas que pueden ayudarnos en este proceso de recoger buenas evidencias de aprendizaje: la autoevaluación y la retroalimentación.

1. La autoevaluación

La autoevaluación ofrece a los y las estudiantes la posibilidad de tomar responsabilidad frente a su propio aprendizaje y de desarrollar, al mismo tiempo, habilidades metacognitivas para reflexionar sobre el proceso que han llevado adelante.

La autoevaluación es una práctica y como tal que debe ser enseñada: explicar de qué se trata, comunicar sus beneficios, mostrar ejemplos y, lo más importante, ofrecer andamiaje para realizarla. Esto significa orientar la tarea con formularios, listas de cotejo, rúbricas o, simplemente, preguntas orientadoras que puedan ayudar a los y las estudiantes a revisar sus propios trabajos focalizando la mirada en aquellos aspectos del proceso que se quiere mirar en ese momento.

2. La retroalimentación formativa

Se trata de una retroalimentación que busca propiciar un modelo dialógico, ayudar a los/as estudiantes a desarrollar su capacidad de aprender a aprender y brindarles información que los/as ayude a monitorear, evaluar y regular su propio aprendizaje. Este tipo de retroalimentación se diferencia de la concepción clásica de la evaluación sumativa que concibe a la “corrección” como un instrumento de control en el que el/la docente no hace más que transmitir una información al/la alumno/a (“esto es correcto/incorrecto”).



Para quienes quieran profundizar en el funcionamiento de las instancias de retroalimentación, pueden consultar la siguiente presentación. Disponible en: bit.ly/3KtuJTh



El sentido global de la propuesta

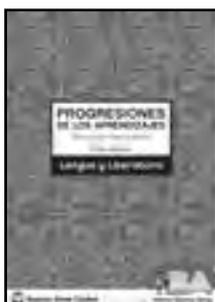
Hay una sensación compartida al planificar e implementar propuestas de enseñanza de lectura y escritura en el nivel secundario de que hay saberes previos que brillan por su ausencia. La mirada se centra entonces en la educación primaria, si es que la propuesta es del ciclo básico, o en el mismo ciclo básico cuando la propuesta se piensa para el superior. Aparece entonces un listado de temas de distinto orden que las y los estudiantes deberían traer del nivel previo cuya inexistencia limita las posibilidades para enseñar.

Pensar a la lectura y la escritura como prácticas y, desde esa concepción, planificar su enseñanza, desarma la importancia que parecería tener ese listado de ausencias de temas aislados y descontextualizados y habilita el acompañamiento del aprendizaje de manera

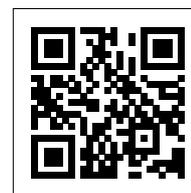
sostenida como un continuo que, en su desarrollo y con las intervenciones de la enseñanza pertinente, van determinando la progresión.

Por tanto y a modo de conclusión, el trabajo en el trayecto subrayó la importancia de enseñar lectura y escritura pensando en las trayectorias completas de las y los estudiantes, llevando adelante esas prácticas de modo contextualizado, atendiendo a las posibilidades de intervención como un modo de garantizar la progresión del aprendizaje.

Materiales ampliatorios



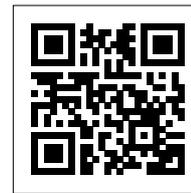
Progresiones de los aprendizajes: Lengua y Literatura: Educación Secundaria: Ciclo Básico.
 Mariana D Agostino; Mariela Piñero; Emilse Varela; coordinación general de Celina Armendáriz.
 – 1a edición para el profesor –. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, 2020.
 Disponible en: bit.ly/3q6Rq8X



Orientaciones para la implementación del Régimen Académico. Sobre planificación ciclada: breve introducción.
 Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLEDU). Gerencia Operativa de Currículum (GOC).
 Disponible en: bit.ly/3DEgoj1



Capacitación en servicio 2023. Lengua y Literatura.
 La formación de lectoras/es en el marco de la trayectoria escolar.
 Disponible en: bit.ly/3DEqctq



Progresar en la escritura.
 Disponible en: bit.ly/3OCJGVl



Trabajos analizados en el taller.
 Consigna de escritura – Evidencia de aula.
 Disponible en: bit.ly/3ODTgHC



Bibliografía citada

- Anijovich, R. y Cappeletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Gonzalez, C. (2015) *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Armendáriz, C. (coord.), D'Agostino, M., Piñero, M., Varela, E. (2020) *Progresiones de los aprendizajes: Lengua y Literatura: ciclo básico: educación secundaria*. Buenos Aires: GCBA.
- Bourdieu, P., Chartier, R. (2010) *La lectura: una práctica cultural. El sentido social del gusto*. Argentina: Siglo XXI.
- Castedo, Mirta (1995) Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida*. Año 16, N° 3.
- DGPLEDU, GOC. (2023) *Orientaciones para la implementación del Régimen Académico. Herramientas para la elaboración de una planificación ciclada*. Buenos Aires: GCBA.
- Diaz Barriga, A. (2013) *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: Ed. Comunidad de Conocimiento, UNAM.
- Dib, J. (coord.), Caldani, F., D'Agostino, M., Seoane, C. (2016) *Escribir en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Diseño Curricular NES de la Ciudad de Buenos Aires. (2015) *Ciclo Básico y Ciclo Orientado*. Buenos Aires: GCBA.
- Gerbaudo, Analía (dir.) (2011) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Homo Sapiens, Universidad Nacional del Litoral.
- Labeur, P. (2019) *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: UNIPE.
- Lerner, D. (2002) La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*. Año 23, N° 3.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lerner, D. (1996) ¿Es posible leer en la escuela?. *Lectura y Vida*. Año 17, N° 1: 5-24.
- Lerner, D., Stella, P., Torres, M. (2009) *Formación docente en lectura y escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Margallo González, A. M. (2012) La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 59, OEI/CAEU: 139-156.
- Miras, Mariana (2008) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Revista Lectiva*. N° 15: 39-52. Medellín.
- Montes, G. (2006) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: M.E.C. y T.
- Petit, M. (2009) *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano Travesía.
- Solé, Isabel (2001) Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida*. Año 22.

Comunicación

Comunicación y ESI: estrategias para el abordaje del diseño curricular

Los encuentros realizados para las y los docentes de las secundarias orientadas en Comunicación tuvieron como eje el despliegue de estrategias de enseñanza que incluyeran los saberes que los y las estudiantes traen consigo, que habilitaran diferentes intencionalidades pedagógicas y que propusieran prácticas de análisis y producción, tal como lo plantea el nuevo Régimen Académico. Para esto, se trabajó en el cruce transversal entre el diseño curricular de la orientación y los modos de ser varón y ser mujer en clave de lo que plantea el programa de Educación Sexual Integral (ESI). En el marco de un formato de taller que habilitó y puso a circular diversidad de experiencias docentes en relación al tema elegido, se compartió el marco teórico que propone la ley, se presentó un corpus mediático vinculado a una temática reciente de alto impacto entre el estudiantado y se propusieron estrategias de abordaje desde el cruce entre los contenidos del Diseño Curricular de Comunicación y los de ESI.

A partir de la construcción mediática, se propuso un corpus que contemplara las distintas dimensiones (afectividad, políticas del cuidado, masculinidades, etc.) que este fenómeno puso en discusión. Este recorte permitió el abordaje de los procesos comunicacionales desde una mirada sociohistórica, es decir, desde la comprensión de las condiciones de producción, circulación y recepción de los materiales comunicacionales propuestos para desnaturalizar y problematizar sus sentidos en un contexto cultural determinado.

Asumiendo que la ESI es un derecho, la escuela tiene la responsabilidad de garantizarla. Por ésto la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza y la posibilidad de repensar planificaciones incorporando una mirada integral, permitieron identificar valiosas experiencias y recorridos de trabajo e instancias de articulación con los espacios curriculares de la orientación en Comunicación.

Con el foco puesto en el intercambio y el análisis

Durante los encuentros presenciales, la propuesta estuvo centrada en generar instancias de debate y reflexión sobre los espacios curriculares, sus contenidos y sus articulaciones con la ESI.

La **primera actividad/intercambio** estuvo guiada por las preguntas: ¿Trabajan contenidos vinculados a la ESI en el/los espacios curriculares a su cargo? – Si lo hacen, ¿en qué espacio curricular y articulando con qué contenidos? En esta instancia se puso en común que las profesoras y los profesores de las escuelas orientadas en Comunicación, en su gran

mayoría (aunque no en todos los casos), abordan desde sus espacios curriculares contenidos vinculados a la Educación Sexual Integral.

* GÉNERO	RADIO - INV. PERIODISTA DIVERSIDAD SEXUAL DE LOS JUGADORES / LA/S REPRESENTACIÓN/ES DE LA SOCIEDAD QATARÍ. GRÁFICA: CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD.
* AFECTIVIDAD	¿POR QUÉ SORPRENDIÓ QUE LOS JUGADORES LLORARAN? MASCULINIDADES. LAS DEMOSTRACIONES DE AFECTO.
* DIVERSIDAD	COM - CL - SOC --> TV - GLOBALIZACIÓN / MUNDIALIZACIÓN. DIVERSIDAD CULTURAL LOS LUGARES / ROLES DE LAS MUJERES SEGÚN CONTEXTOS. IDENTIDADES - ESTEREOTIPOS
* CUERPO Y SALUD	FÍSICO - PSICOLÓGICO - AFECTIVO ¿QUÉ LES PASA A LOS/LAS ESTUDIANTES AL VER LAS PUBLICACIONES? ¿HAY ESTEREOTIPOS CONSTRUÍDOS? ¿QUÉ PASABA ANTES? ¿QUÉ PASARÍA SI NO FUESEN JUGADORES?
* DERECHOS	ESTUDIOS DE LA COM. OPORTUNIDAD DE VISIBILIZAR DERECHOS CONSTRUCCIÓN DE ROLES POR PARTE DE LA IND. CL

En el marco del trabajo presencial se vincularon los ejes de ESI y los espacios curriculares de la orientación.

Existen dos maneras de incorporar la ESI en las aulas: desde la selección de algún/os contenido/s en el diseño de las planificaciones o a partir de un emergente que irrumpa a lo largo del año lectivo. Quedó claro que la mayoría de las veces la ESI irrumpe como una herramienta para abordar algún tema que surge en el aula. Sin embargo, como ya se señaló es importante que pueda haber un espacio dentro de los contenidos que incorpore también una mirada transversal.

En la puesta en común, orientada a este enfoque transversal, aparecieron diversos cruces vinculados al análisis de publicidades y de narrativas mediáticas tradicionales. En muchos de los espacios curriculares de la orientación se trabaja la desnaturalización de estereotipos de género y de belleza, dos contenidos que atraviesan fuertemente algunos de los ejes enmarcados en la ESI como son: "Garantizar la equidad de género", "Respetar la diversidad"; y "Cuidar el cuerpo y la salud".

Asimismo, otro tema recurrente es la construcción social de las identidades, que se expresan en su carácter histórico y relacional. En esta clave, fueron muy interesantes las reflexiones vinculadas a la necesidad de valorar, ejercitar y fortalecer el contexto de democracia, reclamando el ejercicio cotidiano de esos derechos desde una mirada comunicacional plural. Dar lugar a esas identidades, sus expresiones y deseos de reconocimiento permiten enriquecer el análisis de situaciones y abordajes más complejos, enmarcando las propuestas en el eje de la ESI, "Ejercer nuestros derechos".

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| -VIOLENCIA | -SALUD MENTAL |
| -GÉNERO | -AFECTIVIDAD |
| -ESTEREOTIPOS | -OTREDAD |
| -IDENTIDADES | -DIVERSIDAD |
| -HEGEMONÍA MASC./FEMENINA | -¿QUÉ ES EL AMOR? |
| -OPRESIÓN/HEGEMONÍA | -CONSUMOS PROBLEMÁTICOS |
| -ROLES | - |

Los espacios curriculares más elegidos para trabajar este enfoque integral y profundizar los ejes de la ESI fueron Discursos sociales y medios, Teorías de la comunicación; y los distintos espacios del bloque Producción en Lenguajes Multimediales, que ofrecen un potencial enorme no sólo desde la instancia de análisis, sino desde la posibilidad de producir voces y miradas que interpelen.

Los espacios curriculares más elegidos para trabajar este enfoque integral y profundizar los ejes de la ESI fueron "Discursos sociales y medios", "Teorías de la comunicación"; y los distintos espacios del bloque "Producción en lenguajes multimediales", que ofrecen un potencial enorme no sólo desde la instancia de análisis, sino desde la posibilidad de producir voces y miradas que interpelen.

En cuanto al **recorte del corpus** pudo dar cuenta de un momento muy particular (la victoria de la tercera copa del mundo para la selección argentina) coincidente con el tiempo de la planificación de este espacio (diciembre 2022). Si bien la relevancia del tema lo mantuvo vigente por mucho tiempo, pudo evidenciarse al momento de llevar adelante los talleres, la velocidad con la que las agendas temáticas de los medios masivos de comunicación se van modificando. Esto se observó cuando se les preguntó a las y los docentes qué temas de la coyuntura les parecían interesantes o pertinentes para retomar en el aula y las respuestas se relacionaron, principalmente, con los acontecimientos de las últimas dos semanas.

La **segunda actividad/intercambio** se organizó en torno a la selección de un espacio curricular, un contenido, dos recursos de los propuestos (con opción a sumar alguno más) y dos preguntas para iniciar el intercambio con los estudiantes. Algunas de las preguntas que surgieron de los distintos grupos fueron:

¿Qué pasó con las distintas maneras de ser varón en este mundial? ¿Hubo lugar para las masculinidades en plural? ¿Cuál fue el rol de los medios de comunicación y las redes sociales? ¿Cómo fueron representadas las distintas selecciones en cuanto a la diversidad étnica y cultural de sus jugadores? ¿Qué narrativas se construyeron en relación a las selecciones francesa, argentina o alemana? Durante el desarrollo del mundial, ¿qué lugar hubo para que los jugadores pudiesen expresar sus emociones públicamente? ¿Qué cobertura tuvo esto? ¿En qué espacios? ¿Qué ocurrió en otros mundiales?

Estas preguntas que se elaboraron colectivamente en los distintos espacios de trabajo habilitan puertas de entrada para el diseño de planificaciones que articulen problemáticas y contenidos de la ESI con aquellos propios de los espacios curriculares del área.

Con el foco puesto en la producción

No sólo es posible lograr la comprensión de los medios digitales [...] a través del análisis, sino que también puede desarrollarse –en algunos casos, con más eficacia y placer– a través de la experiencia de la producción creativa. Estar alfabetizado en medios digitales implica saber “escribir” los medios, además de “leerlos”.

David Buckingham , *Más allá de la tecnología*, 2008.

El espacio del campus, más allá de contar con todos los materiales utilizados en el espacio presencial, tuvo como eje el desarrollo de una propuesta de producción. Esta práctica tuvo un doble objetivo: por un lado, potenciar las herramientas creativas de producción de mensajes y por el otro, brindar herramientas pedagógicas para abordar un consumo cultural conocido por las y los estudiantes.

La **actividad de producción** implicó que las y los docentes eligieran alguno de los memes o publicidades previamente seleccionadas por su relación con el mundial de fútbol, y produjeran un contra-meme o una contra-publicidad que cambiara el sentido en clave de cumplimiento de derechos. El objetivo de la propuesta fue el cuestionamiento a mensajes que ponen en circulación contenidos que cristalizan y profundizan, no sólo estereotipos de género, sino también distintas maneras de discriminación e intolerancia frente a la diversidad.



Galería de imágenes

Producciones de los docentes que participaron de la capacitación.

Disponible en: bit.ly/3Ysl2tT

La imagen más intervenida fue la del “Dibu” Martínez. La misma es un recorte de una publicidad de hamburguesas con la frase: “Mirá que te como, hermana”. Resulta interesante pensar cómo al cambiar el género de la palabra “hermano”, frase original que el jugador utilizó en uno de los partidos de la Copa América 2021, cambia el significado de la frase.

También se tomaron otros memes para repensar las muestras de afectividad entre varones y modificar el texto jugando con la imagen. El Mundial de Catar habilitó que los jugadores pudieran expresar sus emociones respecto a sus pares con menos inhibiciones que en otros tiempos. La pregunta acerca de los modos de representación mediática de estas nuevas sensibilidades (así como de los otros ejes ya planteados) habilita el cruce entre los contenidos curriculares de la orientación en comunicación y la ESI.

El desafío, entonces, es encontrar las mejores estrategias de planificación, las que hagan posible que este tipo de propuestas transversales reconozcan los intereses de las y los estudiantes y los transformen en un objeto de análisis y en un disparador para que adquieran herramientas de producción mediática.

Matemática

Discusión en torno a la planificación ciclada

Presentación

Uno de los propósitos del encuentro que se realizó en febrero fue avanzar en la discusión sobre la planificación ciclada. Sabíamos que estábamos en presencia de un constructo que de alguna manera resultaba “nuevo” para los y las docentes de nivel secundario. La planificación hasta ahora ha sido siempre pensada gradualmente, la tarea consistió en el diseño e implementación de propuestas de enseñanza para estudiantes que cursan el mismo año de la escolaridad. En parte, esta idea sigue sosteniéndose. Se seguirá planificando para el mismo año escolar, pero se deberá pensar en propuestas flexibles para las que se entienda que la complejidad de los objetos a estudiar deba ser desplegada para más de un año escolar, se tendrá que considerar los contenidos de un ciclo. Y este tipo de planificación significa también considerar más cuidadosamente las trayectorias educativas de cada estudiante, pensar en propuestas que incluyan al universo de estudiantes. En este marco, se nos presentaron algunas inquietudes:

- La mayor parte de los documentos curriculares, las propuestas editoriales destinadas al uso de los y las estudiantes, y los materiales didácticos han sido elaboradas en función del aula estándar. Entonces, ¿qué propuesta de trabajo proponer para los y las docentes que favorezca la discusión sobre la planificación ciclada?
- ¿Qué alternativas considerar para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje que tiendan a no segmentar o restringir las posibilidades de trabajo colaborativo?
- Y además, ¿qué propuestas de enseñanza sugerir que incluyan a todos los estudiantes?

Son estas inquietudes las que nos permitieron definir que trabajaríamos conceptos vinculados a la probabilidad en el contexto del juego. E invitaríamos a los y las docentes a realizar el análisis didáctico de las diferentes situaciones planteadas para poder reflexionar sobre aquellos aspectos favorecedores del trabajo ciclado.

Nos parecía que el concepto de probabilidad resultaba muy potente para hacer visible el avance en la complejidad del mismo a lo largo de la escolaridad secundaria; y además, un contenido que permite alojar dentro de la misma planificación a todo el ciclo.

Además, el juego permitiría que los docentes reconozcan la posibilidad y la riqueza de plantear espacios de trabajo compartido, y reflexionar sobre la potencia de las interacciones entre estudiantes.

Descripción del encuentro

En el marco del dispositivo de formación situada para los y las docentes que dictan matemática en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, se llevó adelante el primer encuentro presencial de capacitación durante el mes de febrero de 2023.

Si bien son varios los propósitos que impulsaron esta capacitación, es la primera vez que **Escuela de Maestros** convoca de manera masiva a los colegas de matemática del nivel medio para pensar, fortalecer y compartir propuestas de enseñanzas .

El equipo de formación situada del área de Matemática decidió que el contenido Probabilidad encuadre la propuesta. Esta decisión se tomó a partir de lo planteado anteriormente y de las voces y necesidades de colegas que manifiestan su constante preocupación sobre la gestión y puesta en aula de determinados contenidos. Cabe destacar la legitimidad de estas inquietudes ya que no es menor la complejidad que tienen ciertos objetos de estudio en el área de Matemática. Además, otras razones que nutren estas solicitudes por parte de los colegas están ligadas a las características de los establecimientos en donde se desempeñan y a la diversidad de las trayectorias con la que cuentan sus alumnos y alumnas.

Además de discutir cuestiones vinculadas a la enseñanza de la probabilidad, el encuentro fue escenario para vislumbrar algunas cuestiones relacionadas al nuevo Régimen Académico, en particular, a la planificación ciclada.

La propuesta de trabajo, que tuvo una duración de tres horas reloj, se realizó bajo el formato taller, en donde cada uno de los grupos que se conformaron tuvo un tiempo predeterminado de producción. Luego se propuso un momento a cargo de las y los capacitadores, que tuvo como objetivo relevar las principales reflexiones, y organizarlas en una instancia colectiva y colaborativa de puesta en común y cierre.

Nuestra intencionalidad fue generar discusiones entre las y los profesores a partir de las cuales se movilicen sus concepciones acerca de la noción de probabilidad, del tipo de problemas que puede resolverse con dicho contenido, de las estrategias didácticas de enseñanza y de cómo consideraban la progresión de los aprendizajes; en el marco de la planificación ciclada. Para ello, creamos un medio didáctico con las características que se detallan a continuación.

Dividimos el encuentro en tres momentos:

En el primero, los docentes estaban organizados en grupos de cuatro o cinco integrantes que iban recorriendo seis postas de juego armadas previamente en distintos puntos del

aula. Cada grupo trabajó alrededor de 20 minutos en cada posta, y luego iba rotando con el objetivo de que, al menos, transiten por cuatro de las seis propuestas.

En el segundo momento, dentro de los mismos grupos, se les propuso que seleccionen dos de los juegos y anticipen:

- Conocimientos de base necesarios para poder jugar.
- Contenidos matemáticos que se movilizan durante el juego.
- Posibles estrategias que se desplegarán luego de jugar varias veces.
Estrategias que me permiten jugar mejor/ganar.
- Posibles discusiones que surjan con los estudiantes referidas a las estrategias desplegadas al jugar.
- Actividades que podrían proponerse luego del juego para recuperar los conocimientos movilizados.
- Variantes del juego que se pueden proponer y con qué intencionalidad.
- Intervenciones docentes / preguntas formuladas durante o después de jugar, que ayuden a revisar conceptos o a profundizarlos.

Para responder a estos puntos se consideró como marco los contenidos planteados en el plan de estudios de la NES. Las discusiones en torno al trabajo de cada una de las postas, pretendía establecer escenarios que permitieran indagar sobre cuál es el enfoque sobre la probabilidad que cada propuesta invita a instalar de manera implícita o explícita.

A la hora de trabajar el concepto de probabilidad, tanto en el nivel medio de la escuela secundaria como en otros espacios académicos, es posible abordar esta noción desde dos perspectivas: una que vincula el concepto de probabilidad con la estadística, en particular como el límite de las frecuencias relativas; y otra que está en sintonía con el postulado de Laplace, en donde se expresa a la probabilidad en términos de una relación parte-todo.

El tercer momento fue la discusión colectiva acerca de lo realizado. Además de socializar las respuestas a las preguntas planteadas, pretendíamos guiar la discusión con el fin de arribar a conclusiones en las que se determinen qué aspectos de la probabilidad deberían trabajarse en cada uno de los años del ciclo básico y del ciclo superior, y en qué sentido podríamos pensar el trabajo ciclado.

Proponer situaciones lúdicas tuvo un doble objetivo. Por un lado, provocar la necesidad de reflexionar acerca del uso de algún conocimiento probabilístico en el desarrollo de cada juego y, por otro, discutir de manera general sobre la introducción de juegos en las clases: ¿Siempre se aprende cuando se juega? ¿bajo qué condiciones tiene sentido incluir el juego dentro de una propuesta de enseñanza? ¿Con qué objetivo didáctico... evaluar los conocimientos disponibles de los estudiantes; construir un nuevo conocimiento; atender los diversos modos de aprender y la diversidad de trayectorias de enseñanza que conviven en el aula?

Estos fueron algunos interrogantes que pretendíamos abordar colectivamente en el tercer momento de trabajo.

Progresión de los contenidos de estadística y probabilidades desde el diseño curricular

Desde el diseño curricular del nivel secundario de la ciudad de Buenos Aires se establece la siguiente organización y progresión de los contenidos vinculados al eje de estadística y probabilidad (GCABA, 2015a).

	Estadística	Probabilidad
PRIMER AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura e interpretación de gráficos que aparecen en medios de comunicación. • Comparación y análisis de diferentes representaciones gráficas, ventajas de unas sobre otras. • Análisis y uso de la media y el modo para describir los datos en estudio. • Necesidad de definir la población y la muestra. • Identificación de variables. 	
SEGUNDO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones que requieren la recolección y organización de datos. • Tabla de frecuencias y porcentajes. • Elección de herramientas estadísticas pertinentes. • Promedio, moda y mediana. Introducción a la idea de desvío. • Uso de la computadora como herramienta en la estadística. 	
TERCER AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de población, muestra (relevancia). • Medidas de posición: media aritmética, mediana, moda y cuartiles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas que se modelizan mediante variables aleatorias. • Características de sucesos seguros, sucesos probables, sucesos imposibles. • Asignación de probabilidad a un suceso. • Definición clásica de probabilidad y relación con la frecuencia relativa. • La probabilidad como un número perteneciente al intervalo $[0;1]$. • Expresión porcentual de la probabilidad. • Sucesos equiprobables. • Problemas que requieren conteo para cálculo de probabilidades. • Probabilidades.

CUARTO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Varianza y desviación estándar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sucesos mutuamente excluyentes. • Sucesos independientes; probabilidad compuesta. • Dificultad en determinar sucesos independientes; probabilidad condicional.
QUINTO AÑO	<ul style="list-style-type: none"> • Correlación lineal entre variables aleatorias. • Lectura, análisis e interpretación de gráficos de dispersión. • Uso de herramientas informáticas en la estadística. • Estadística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución normal.

Claramente, en función de la distribución que propone el actual diseño curricular, es posible observar una fuerte presencia de contenidos ligados a estadística en el ciclo básico del nivel secundario y un notable protagonismo de los temas vinculados a la probabilidad en el ciclo orientado. Diversos son los motivos que han edificado esta organización, algunos vinculados a decisiones de organización y de distribución, y otros vinculados al tipo de trabajo matemático escolar que implica y que se espera por parte de los y las estudiantes a la hora de interactuar con ciertos temas, en este caso, con los que constituyen el eje de estadística y probabilidad. En relación a estas ideas, el diseño curricular expresa:

La presentación de los contenidos en el eje Estadística y probabilidades intenta transmitir que el abordaje de la estadística involucra conceptos y modos de trabajo propios, que no son exactamente iguales a los de otros ejes de trabajo matemático: no es determinista, interviene el azar, la inferencia estadística es una forma de razonar.

Se espera que los estudiantes puedan reconocer la importancia del tratamiento de la información y reconozcan algunas de las características que presentan las representaciones mediante las cuales se organiza y presenta dicha información.

La enseñanza de la estadística es un espacio privilegiado para el uso de programas de informática. El trabajo con probabilidades pone el centro en actividades que lleven a distinguir fenómenos aleatorios de aquellos que no lo son, y utilizar los conceptos de azar, posibilidad, imposibilidad, grados de probabilidad, para luego avanzar sobre el concepto de probabilidad y las ventajas de poder asignarle una medida. (GCABA, 2015a)

Trabajo ciclado

El ciclo básico del nivel medio, conformado por primer y segundo año, debe ser considerado como una unidad pedagógica a partir de lo que establece el nuevo régimen académico para la escuela secundaria. A partir de esta consideración, en el documento *Orientaciones para la implementación del Régimen Académico* (GCABA, 2022), se recomiendan las siguientes acciones:

...organizar la tarea de enseñanza en base a una planificación ciclada, en la cual se vayan construyendo saberes y capacidades propios de cada espacio curricular y área de conocimiento como un proceso que puede darse en diferentes tiempos, de acuerdo con las características y necesidades de cada estudiante. Este proceso requiere identificar saberes disponibles, capacidades más afianzadas o en proceso de apropiación, necesidades de profundización, y en función de esta información, definir líneas que permitan organizar la enseñanza en el ciclo.

En esta línea el texto menciona, en relación al trabajo en torno a la planificación ciclada, lo siguiente:

La elaboración de planificaciones cicladas supone la creación de un vínculo articulado entre los conocimientos y habilidades que se enseñan en primero y segundo año de la escuela secundaria. Se espera que el avance de los contenidos se pueda ofrecer de manera espiralada y con una complejidad creciente, explicitando las relaciones que se establecen entre ellos. La secuencia en espiral retoma y reconstruye conceptos fundamentales, a la vez que va agregando nuevos conocimientos y campos de aplicación.

El trabajo ciclado favorece que los y las estudiantes se involucren con su aprendizaje de manera autónoma y a sus propios ritmos. El propósito es cuidar la trayectoria de cada estudiante, acompañando desde el apoyo y retroalimentación individualizada.

Por eso, a partir de estas consideraciones vinculadas a la planificación ciclada, se les propuso a quienes formaron parte del dispositivo de capacitación, que reflexionaran sobre la pertinencia de considerar este escenario de trabajo para ciertos contenidos correspondientes al ciclo orientado del nivel secundario, como por ejemplo, aquellos vinculados al eje estadística y probabilidad.

Las postas de juego: descripción y análisis didáctico

En la enseñanza de un contenido matemático, el docente tiene distintas tareas: la planificación de las clases; la decisión sobre la presentación didáctica del contenido matemático; la forma de presentar las diferentes actividades; la anticipación de los posibles procedimientos o estrategias de sus estudiantes para prever sus intervenciones; la gestión de la puesta en común; la evaluación de los procesos de aprendizaje de cada alumno y del grupo total.

En una secuencia didáctica o propuesta de enseñanza las actividades tienen que articularse de tal forma que los estudiantes encuentren sentido a lo que hacen y además, puedan “sumergirse” en un modo de trabajo matemático propio del hacer matemático científico. La secuenciación debe ser algo más que la suma de las partes, deben adquirir un sentido de totalidad a partir de su organización.

Un conocimiento puede adquirir carácter general sólo si los aspectos que caracterizan dicho concepto han sido abordados en contextos particulares muy variados. Por ello, las actividades “sueltas”, por muy atractivas o interesantes que parezcan, no sirven para el armado de la estructura conceptual que generará, a largo plazo, la estructura cognitiva que permitirá el abordaje de la realidad a cada alumno y alumna.

Para el diseño de una propuesta de enseñanza se deben contemplar los siguientes aspectos:

- **Se aprende matemática, haciendo matemática.** Esto significa incluir actividades que resulten “verdaderos” problemas, es decir que signifiquen un desafío para los y las estudiantes, que pongan a prueba sus saberes, la capacidad de interpretar, de detectar la información relevante, de relacionar, de operar, de anticipar, de organizar y de validar procedimientos.
- **Invitar a estudiar matemática a partir de las actividades propuestas.** No hay aprendizaje sin un trabajo personal del estudiante, se deben proponer tareas que permitan “volver hacia atrás” y revisar las actividades y problemas ya hechos, analizar los errores, analizar qué problemas se pueden resolver con cierta técnica y cuáles no, determinar si cierta situación se podría haber resuelto con otra herramienta matemática, elaborar conclusiones a partir de todo lo realizado, etc. Son este tipo de actividades las que favorecen la autorregulación de los propios aprendizajes.
- **Favorecer la autonomía creciente** en el desarrollo de las diferentes tareas matemáticas, proponiendo a los y las estudiantes, actividades que les permitan construir sus conocimientos en interacción con el medio y con sus pares.
- **Estimular la producción y validación** de procedimientos y soluciones desde la secuencia, y en la clase.
- **Otorgar significados a aquellas nociones y conceptos que aparecen en las situaciones enseñadas.** Las nociones que se pretenden enseñar deben aparecer en situaciones que les otorguen significado, así como posibilidades de validación cuando aún no se dispone de herramientas matemáticas suficientes para hacerlo. Y será necesaria la descontextualización posterior, identificando el conocimiento que funcionó como herramienta para la resolución de la situación, para la reutilización del mismo en nuevas situaciones. Un conocimiento matemático sólo puede considerarse aprendido cuando se ha funcionalizado, es decir: cuando es posible emplearlo como medio para resolver una situación significativa. Cada alumno debe construir por sí mismo dicho conocimiento, a partir de sus saberes previos y de la confrontación con los obstáculos presentes en las nuevas situaciones.

- **Considerar actividades** para la recuperación de lo disponible, actividades de autoevaluación de los alumnos y las alumnas, y actividades de evaluación del recorrido.
- **Enseñar un concepto a partir de un conjunto de problemas.** Cada uno de ellos nos ofrece la posibilidad de estudiar algún aspecto del mismo.
- **Presentar los problemas de forma que permitan el abordaje** de los diferentes significados de un concepto (situaciones que permite resolver en diferentes contextos), favorecer la intervención de las propiedades que les son propias y las relaciones asociadas a ellas. Asimismo, problemas donde los conceptos vayan apareciendo con sus diferentes representaciones.
- **Incorporar problemas de contexto** intramatemático (cuestión propia del ámbito puramente matemático) y extramatemático (cuestión propia del contexto cotidiano y cultural de los alumnos y las alumnas). Son los dos tipos de problemas los que permitirán la construcción de sentido. Desde el contexto extramatemático, identificando los problemas que dan origen a cierta noción, reconociendo cuándo usarlo y cuándo no. Desde el intramatemático, donde las nociones se estudian de manera explícita, se las identifica y relaciona con otras para ser reutilizadas en otros contextos.
- **Cada conocimiento ha de pasar** de un primer momento en el cual se presenta en clase como herramienta de la actividad matemática, a otro en el que se transforma en objeto de estudio.
- **Presentar problemas en los que** el conocimiento matemático funcionará de manera implícita en la toma de decisiones en la acción (hacer); otros que den lugar a la formulación explícita de las nociones, avanzando en el uso del lenguaje específico (comunicar); y algunos que permitan producir y analizar explicaciones que justifiquen los diversos procedimientos elaborados en la clase (*argumentar*).

Cabe aclarar que no es posible reunir todos estos criterios en el diseño de una única secuencia; pero sí se puede considerarlos en la organización de distintas secuencias para el avance en la complejidad de un contenido durante un año de escolaridad, o para la progresión de dicho contenido a lo largo de la escolaridad secundaria.

Las situaciones presentadas durante el encuentro no estaban diseñadas como secuencias. Eran situaciones lúdicas, problemas o un conjunto de actividades que podrían formar parte de una secuencia. Pero era propósito del encuentro, comenzar a reflexionar sobre la importancia del armado de propuestas que reúnan determinadas características como las mencionadas anteriormente; de modo que resultaba fundamental analizar cada una de las situaciones en el marco de criterios vinculados a los aspectos explicitados anteriormente. Nuestra intención, en próximos encuentros, es seguir avanzando en la construcción de este objeto didáctico: *qué significa secuenciar didácticamente un contenido matemático, y en el marco de una planificación ciclada.*

Para cada posta de juego, en primer lugar, se describen los recursos usados y las reglas. Se presentan diferentes juegos/problemas que permiten trabajar con diferentes aspectos del concepto de probabilidad.

Los análisis didácticos, que se presentan en un anexo, se centran en los siguientes aspectos:

1. Análisis de los materiales.
2. Saberes previos necesarios para jugar y contenidos matemáticos que se movilizan en el juego.
3. Posibles estrategias que se desplegarán después de jugar varias veces.
Estrategias que me permiten jugar mejor/ganar. Una de las intenciones al proponer un juego en el aula de Matemática es que exista la posibilidad de encontrar una estrategia que permita jugar mejor. En esta búsqueda se ponen en juego conceptos matemáticos que luego se retomarán para avanzar en el trabajo.
4. Cuestiones que se pueden discutir con los y las estudiantes en el momento de la puesta en común del juego
5. Actividades que podrían proponerse luego del juego para recuperar los conocimientos desplegados.



Anexo con la descripción de cada juego y su análisis didáctico.
Disponible en: bit.ly/3OybyZt

Interacciones durante el encuentro

Los y las docentes, en grupos, se ponen en la tarea de leer las consignas e interactuar con los diferentes juegos y entre sí. Hubo diversidad en la manera de encarar la propuesta. En la mayoría de los grupos se dispusieron a jugar de la misma manera que lo harían los y las estudiantes. En otros, realizaron un trabajo más reflexivo anticipando las posibles estrategias que podrían surgir en la clase y las conclusiones a las que se podría arribar.

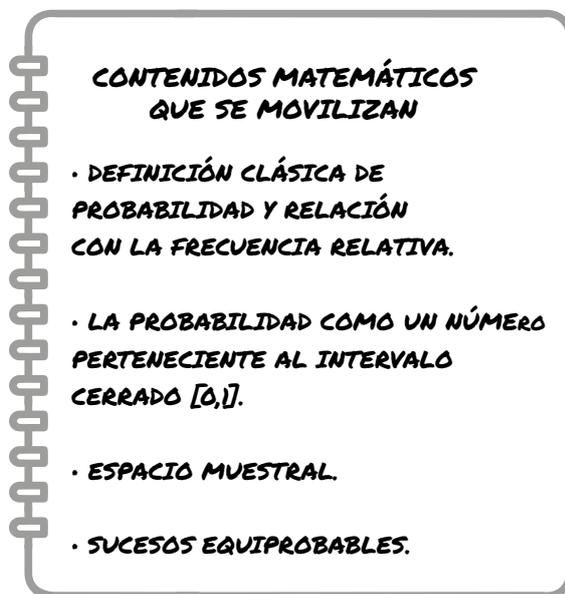
En todos los casos, la situación de juego dio lugar a que los y las docentes revisen sus prácticas y discutan en torno a ellas. Algunas de las discusiones se centraron en el contenido: qué y cómo abordar la probabilidad en los diferentes años, con qué contenidos puede articularse su enseñanza y qué conocimientos resultan necesarios para realizar cada juego. Se discutió también en torno a las estrategias de enseñanza: cómo insertar el juego dentro de una propuesta didáctica, qué variables podrían modificarse y con qué intencionalidad, cómo intervenir didácticamente para generar avances en los aprendizajes.

Las producciones grupales de los docentes respondiendo a la última consigna del encuentro, las categorizamos de acuerdo con el aspecto que priorizaron en su análisis:

A. Producciones centradas en los contenidos involucrados en cada juego

La mayoría de los y las docentes manifestaron no haber abordado la probabilidad en sus clases. Sin embargo, a partir de los intercambios al interior de cada grupo y de las consultas al diseño curricular, vieron la posibilidad de relacionarlo con otros contenidos de enseñanza y de abordarlo no sólo como objeto de estudio sino como herramienta subsidiaria de otros contenidos, por ejemplo, el trabajo con fracciones, con números decimales, con razones o porcentajes. También surgió una posible manera de pensar en la planificación ciclada.

Las imágenes que siguen ejemplifican estos casos:



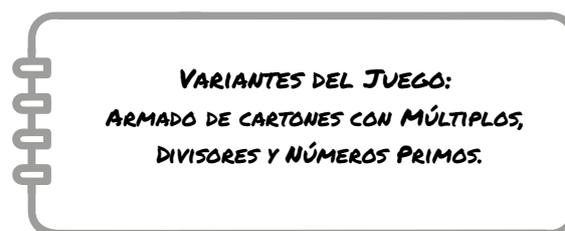
B. Producciones centradas en el estudio de las variantes de cada juego

Surgieron múltiples propuestas de variantes para cada juego y, en cada caso, se analizó cuáles eran los alcances o limitaciones de la nueva situación lúdica. Se pensó también en que sean los propios estudiantes quienes propongan modificar alguna de las variables del juego, ya sea los materiales, las reglas o la dinámica al jugar (individualmente, en parejas o equipos).

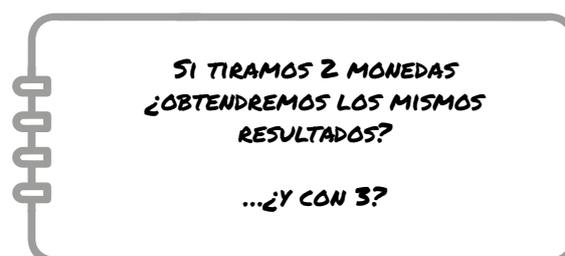
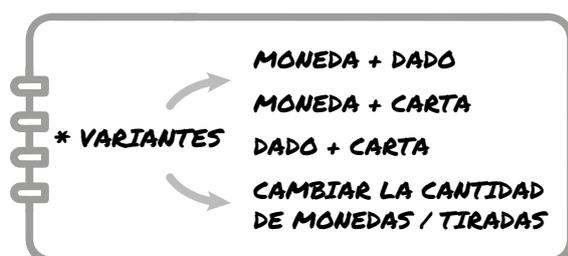
Pensar y evaluar estas variantes no implica necesariamente que se vuelva a jugar, sino que puede gestionarse como espacios de reflexión, luego del juego. La pregunta acerca de *¿qué pasaría si cambiamos la situación "x" por la situación "y" en el "juego A"?* abre la oportunidad de abordar nuevos rangos numéricos, diferentes tipos de números, nuevas relaciones numéricas, etc.

Para ilustrar estos casos seleccionamos las siguientes imágenes referidas a dos juegos diferentes:

Posta 1: Bingo



Posta 2: Lanzar una moneda



C. Producciones centradas en las posibles intervenciones docentes durante el desarrollo de la secuencia.

Estas producciones surgen de los intercambios realizados en torno a cómo insertar el juego dentro de la propuesta de enseñanza, qué actividades pueden seleccionarse para después de jugar, qué preguntas formular para devolver nuevos problemas a los y las estudiantes, o para provocar situaciones de comunicación o validación. Estos espacios dan lugar a que el trabajo matemático se extienda a un plano reflexivo basado en la formulación de argumentos matemáticos y en la discusión en torno a ellos.

Mostramos a continuación preguntas o propuestas de trabajo que, con alguna modificación, pueden ser adoptadas en cualquiera de los juegos:

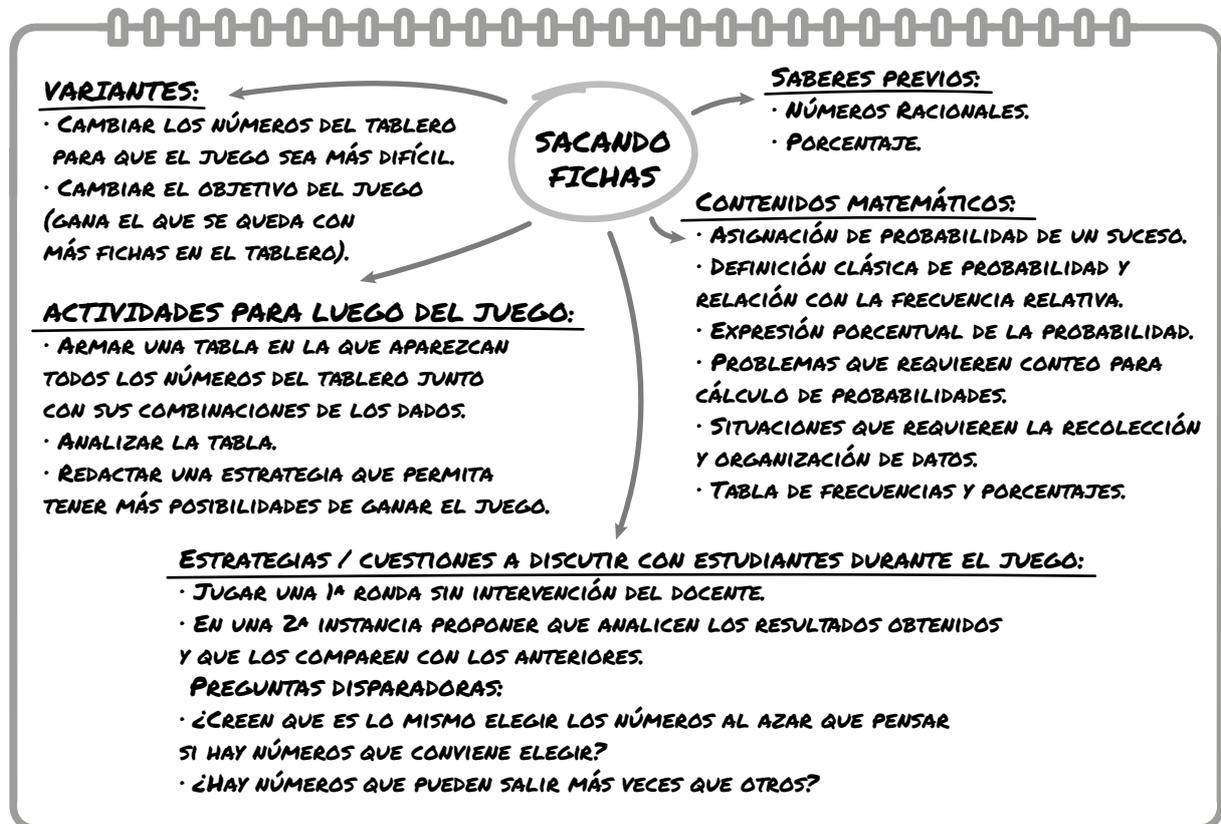
¿ENTRE QUÉ VALORES PUEDEN ESTAR LOS RESULTADOS?

¿DARÍA EL MISMO RESULTADO SI NO IMPORTARA LA CANTIDAD DE LANZAMIENTOS?

INTERVENCIONES / PREGUNTAS

- ¿CREEN QUE TODAS LAS APUESTAS TUVIERON LAS MISMAS POSIBILIDADES DE GANAR?

Posta 3: Sacando fichas



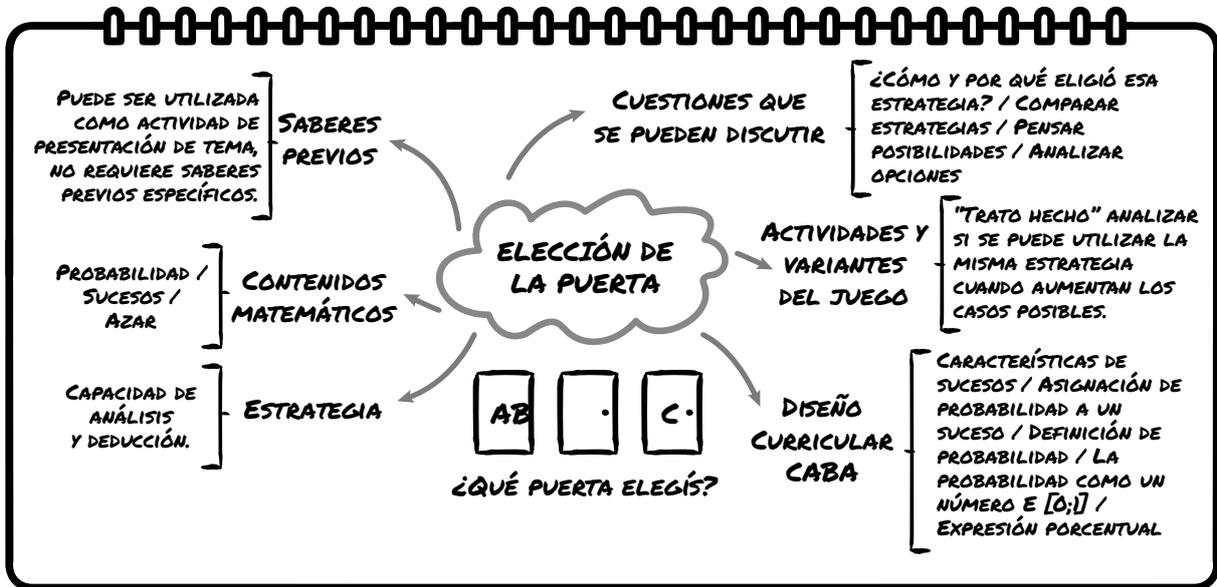


- **CONTENIDOS MATEMÁTICOS:** CONCEPTO DE FRECUENCIA PROBABILIDAD DE LOS SUCESOS
- **ESTRATEGIA:**
ARMAR UNA TABLA CON LOS RESULTADOS. ANALIZAR LA 1RA JUGADA (RESULTADOS) Y PROYECTAR POSIBLES RESULTADOS EN LAS SIGUIENTES JUGADAS. SI SE PUEDEN SACAR RESULTADOS CON UNA MUESTRA PEQUEÑA O DEBERÍAMOS AMPLIARLA.
- **VARIANTES DE ACTIVIDADES:** PONER UN DADO DE CADA COLOR (UNO SUMA Y OTRO RESTA).
- **NUEVA ACTIVIDAD:** LANZAR 3 (TRES) VECES UNA MONEDA Y CONTAR LA CANTIDAD DE CARAS. SACAR CONCLUSIONES.
- **INTERVENCIONES DOCENTES.** MODA. PROBABILIDAD DE CADA SUCESO.

Posta 4: Mayor o menor

- "MAYOR O MENOR"**
- ➔ CONOCER EL MAZO DE CARTAS Y RECONOCER CUANDO UN N° ES MAYOR O MENOR A OTRO. TABLA DE DOBLE ENTRADA.
 - ➔ INTRO INTUITIVA A LA PROBABILIDAD. ASIGNACIÓN DE PROB. A UN SUCESO.
 - ➔ EL JUEGO Y LAS ACTIVIDADES CAMBIAN DEPENDIENDO DE LAS ESTRATEGIAS Y LOS MAZOS (X EJEM.)
 - ➔ **ESTRATEGIA POSIBLE:** $1 \leq C \leq 6$ (MAYOR) **Ó** $7 \leq C \leq 12$ (MENOR)
 - ➔ **VARIANTE:** REPOSICIÓN O SIN REPOSICIÓN DE LAS CARTAS
 - ➔ **DISCUSIÓN SOBRE CÓMO INFLUYE LA MATEMÁTICA EN LAS ESTRATEGIAS DE JUEGO**
 - ➔ **EN C.B. NO SE TRABAJA PROBABILIDAD PERO SE PUEDE UTILIZAR PARA COMBINATORIA Y ESTADÍSTICA.**

Posta 5: Elección de la puerta



JUEGOS. ELECCIÓN DE LA PUERTA

- SABERES PREVIOS**
 - NOCIÓN DE PROBABILIDADES.
 - N° RACIONALES.
 - DIAGRAMA DE ÁRBOL.
- CONTENIDOS MATEMÁTICOS**
 - PROBABILIDAD CONDICIONAL.
- POSIBLES ESTRATEGIAS**
 - 1) DECIR QUE QUEDAN DOS PUERTAS CON IGUAL PROBABILIDAD (1/2 C/U).
 - 2) PLANTEAR DISTINTOS ESCENARIOS CON LA POSIBILIDAD DE GANAR O PERDER
 - 3) IMPLEMENTAR DE MANERA GRÁFICA LOS DISTINTOS ESCENARIOS. (DIAGRAMA DE ÁRBOL)
- VARIANTES**
 - COMENZAR SIMPLIFICANDO EL PROBLEMA CON 2 VARIABLES, LUEGO AUMENTAR
 - PARA QUE LOS ALUMNOS LOGREN UNA ASIMILACIÓN PROGRESIVA.
- INTERVENCIÓN DOCENTE:**
 - AL FINALIZAR EL JUEGO REALIZAR PREGUNT. SI ES UN RESULTADO PROV. DEL AZAR O SI ES POSIBLE LLEVAR A UN ESCENARIO DE PROBABILIDAD. ¿PARA QUÉ SIRVE LA PROBABILIDAD?
 - ¿QUÉ ES UNA VARIABLE?
 - DIFERENCIA ENTRE PREDICIÓN Y PROBABILIDAD.

```

graph TD
    M["M (2/3)"] -- 1/2 --> P1["P1"]
    M -- 1/3 --> NM["NM (1/3)"]
    P1 -- 1/2 --> P2["P2"]
    P1 -- 1/2 --> P3["P3"]
    P2 --> A["CAMBIO Y ACIERTO."]
    P3 --> B["NO CAMBIO Y PIERDO."]
    NM --> C["CAMBIO Y PIERDO."]
    
```

- 4) FUNDAMENTAR LA ELECCIÓN.
- 5) DEBATE ENTRE PARES, INTERCAMBIO DE IDEAS.

Comparación entre Bingo (Posta 1) y Sacando fichas (Posta 3)

BINGO	SACANDO FICHAS
<ul style="list-style-type: none"> * ES "PURO AZAR" (¡SUERTE!) * NO LO LLEVAMOS AL AULA "TAL CUAL ESTÁ"; PODRÍAMOS MODIFICAR: <ul style="list-style-type: none"> - LA FORMA DE GENERACIÓN DE LOS NÚMEROS; - QUE APAREZCAN REPRESENTACIONES ALTERNATIVAS DE LOS NÚMEROS INVOLUCRADOS. * NO REQUIERE SABERES PREVIOS DE CONTENIDO MATEMÁTICO. 	<ul style="list-style-type: none"> * TIENE ESTRATEGIA GANADORA. * COMO SABER PREVIO IDENTIFICAMOS QUE SÓLO TIENEN QUE SABER SUMAR PARA EMPEZAR A JUGAR. * PARA ANALIZAR LA ESTRATEGIA GANADORA PODEMOS MENCIONAR QUE NO TODOS LOS NÚMEROS TIENEN LA MISMA CHANCE DE SALIR (INTRO O PROBABILIDADES), PARA ESTO ES NECESARIO ABORDAR ALGUNAS PROPIEDADES DE LOS NÚMEROS RACIONALES (YA QUE PODRÍAMOS DEFINIR A LA PROBABILIDAD DE UN SUCESO "USANDO LAPACE") + NOCIÓN DE ESPACIO MUESTRAL <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> $\frac{\text{"CASOS FAVORABLES"}}{\text{"CASOS POSIBLES"}}$ </div> <ul style="list-style-type: none"> * PODRÍAMOS TRABAJAR COMO ALTERNATIVA CONSIDERAR LA DIFERENCIA ENTRE LOS VALORES ARROJADOS POR LOS DADOS.

Discusión final

A modo de discusión final, queremos destacar algunas cuestiones que surgieron en el encuentro y que nos parecen muy significativas para pensar la enseñanza de un contenido matemático en el marco de la planificación ciclada.

- El comando de variables didácticas resulta un punto de apoyo para adecuar las actividades según las distintas trayectorias escolares de nuestros estudiantes en el aula. Por ejemplo: qué modificaciones hacer a las reglas del juego que provocan que el o la estudiante ponga en funcionamiento otras estrategias de solución.

Estas variables didácticas que el docente puede comandar, facilitan o complejizan la tarea de los y las estudiantes en función de los conocimientos que tienen disponibles. Al modificar "los valores" de estas variables, el docente puede generar un campo de problemas en torno al mismo contenido matemático.

- El juego resulta potente para la exploración y evocación de conocimientos previos, y permite a los y las estudiantes enfrentarse a problemas de diferentes niveles de complejidad.
- La planificación ciclada, situada en la articulación de saberes, debe tener como marco la discusión sobre la atención a la diversidad, favoreciendo propuestas de enseñanza que presenten desafíos a todos los estudiantes, que consideren sus diferentes niveles de conocimiento y los convoque a involucrarse en el quehacer matemático.

- La planificación no cierra al finalizar el ciclo lectivo, se extiende al siguiente. Los inicios y cierres de las propuestas de enseñanza se flexibilizan al pensar dicha planificación de manera ciclada. Se “prolongan” los tiempos de enseñanza y de aprendizaje, y de esta manera se favorece un proyecto de enseñanza inclusivo.

Bibliografía citada

Brousseau, Guy (2007) *Teoría de Situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Charnay, R. (1994) Aprender (por medio de) la resolución de problemas. Parra, C. y Saiz, I.; *Didáctica de la Matemática. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Douady, R. (1999) Juegos de Marcos y Dialéctica Herramienta – Objeto. *Recherche en Didactique de la Mathématiques – Grenoble, Le Pensé Sauvage*; Vol. 7, N° 2, pp. 5– 31.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

(2022) *Orientaciones para la implementación del Régimen Académico. Sobre la planificación ciclada: una breve introducción*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/marco-general-del-dise-no-curricular-de-la-nes/documentos-curriculares>

(2015a) *Diseño Curricular. Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Formación General. Ciclo Básico*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/dise-no-curricular-del-ciclo-basico-de-la-nes>

(2015b) *Diseño Curricular. Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Formación General. Ciclo Orientado*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/nivel-secundario/dise-no-curricular-del-ciclo-orientado-de-la-nes>

Ciencias Naturales

La planificación ciclada en el área

Presentación

La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela secundaria se organiza alrededor de dos grandes tramas: en primer lugar, una trama de contenidos de ciencias, que en la Escuela Orientada se enlazan a partir de cuatro temas centrales, “Evolución”, “Energía”, “Universo y radiación”, y “Salud y ambiente”. En segundo lugar, una trama histórico-epistemológica acerca de los productos y la actividad científico-tecnológica, que incluye la visibilización y la reflexión acerca de las vinculaciones (mutuas demandas y aportes, a partir de problemas, posibles soluciones, financiación e impacto) entre las actividades investigativas, los productos científicos y tecnológicos y la sociedad en sentido amplio.

Esta enseñanza enfrenta algunos desafíos interesantes en el ciclo básico, en el ciclo superior y en la orientación, porque debe promover en los y las estudiantes tanto el acceso a contenidos actualizados en los campos científicos de referencia, como el desarrollo de capacidades cognitivas específicas, y el despliegue de actitudes y valores asociados a esos campos, y a una educación científica de calidad para todas y todos. Esas capacidades cognitivas apuntan a una mejor comprensión del entorno, mientras que actitudes y valores permiten una interacción y una intervención reflexiva, crítica y cuidadosa entre seres humanos, y de los seres humanos con el entorno. El diseño curricular expresamente dice:

La enseñanza de estas Ciencias es propicia para el desarrollo de las capacidades de simbolizar, abstraer, generalizar, distinguir similitudes y diferencias entre casos y entre tipos de casos, modelizar en grados crecientes de aproximación a descripciones más precisas y más complejas, distinguir entre precisión, sensibilidad y exactitud, generar conjeturas para dar cuenta de lo observado, conjeturar acerca de factores que puedan haber estado presentes cuando los resultados no coinciden con lo esperado, diseñar nuevos modos de recolección de datos o nuevas situaciones experimentales para poner a prueba sus propias conjeturas. (GCBA, 2015b, 12)

Asimismo, entre sus propósitos se encuentran “facilitar el conocimiento de contribuciones de las ciencias naturales a la mejora de la calidad de vida, reconociendo sus aportes y limitaciones desde diferentes perspectivas éticas, sociales, económicas y ambientales” (ibid), y “favorecer el desarrollo de actitudes y valores como la sensibilidad ante la vida y la reflexión sobre el lugar del ser humano en el ambiente” (ibid).

Los espacios curriculares disciplinares que constituyen el campo de conocimientos a lo largo de toda la escuela secundaria son: Biología, Físico-Química, Física y Química, y en la orientación en Naturales completan la mirada espacios inter o multidisciplinares, ordenados en bloques y ejes como: “Estructura y dinámica del Universo” (“Partículas, energía y cosmología”, “Radiación y vida”); “La química en la alimentación y la salud” (“Química en alimentación”, “Química en salud”, “Biotecnología”); “La vida en la Tierra” (“Ecología e Historia de la vida y de la Tierra”); “El conocimiento en Ciencias Naturales” (“Filosofía de la ciencia y la tecnología”, “Problemas científicos de impacto social”, “Tecnologías de la información”, “Historia de las ideas en la Argentina” –siglos XIX / XX–); y finalmente “Ciencia, arte y literatura” (“Arte y ciencias naturales”, “Literatura, cine y ciencia”).

El primer espacio curricular que acerca a los y las estudiantes a las ciencias naturales en el ciclo básico de la escuela secundaria es Biología. La Biología, como las otras ciencias naturales, es un ámbito abierto, cuyo conocimiento se estructura a partir de diversas preguntas, muchas de las cuales tienen respuestas con acuerdo de la comunidad científica, pero a la vez se mantienen siempre provisionales y revisables. Otras preguntas han sido reformuladas, muchas permanecen abiertas, y muchas otras todavía no se han formulado. Además, y en palabras del diseño curricular:

Teniendo en cuenta que las producciones científicas, modifican los conocimientos sobre la naturaleza y afectan de manera profunda la vida de las personas, se espera que el aprendizaje de los conocimientos, procedimientos y habilidades que presenta la asignatura contribuya a formar a los alumnos en una cultura científica, promoviendo a la formación de ciudadanos que puedan recurrir a conocimientos sistemáticos para interpretar fenómenos naturales y relaciones entre ciencia y sociedad, interactuar reflexivamente con situaciones y hechos de la naturaleza, y actuar de manera responsable frente a las problemáticas socio-científicas. (GCBA, 2015a, 99)

Otros espacios curriculares que aportan una mirada en construcción del área en la formación general son Físicoquímica, Física y Química. Se espera de ellas que promuevan un aprendizaje no aislado, sino contextual; un aprendizaje que, nuevamente, permita no sólo el acceso a los contenidos disciplinares, sino también un conocimiento acerca de las ciencias, su carácter temporal y revisable y sus relaciones con la tecnología en la sociedad, que enmarcan su desarrollo, su acumulación y su permanente cambio.

En particular, la orientación se propone tanto completar un acceso sólido al conocimiento de las ciencias naturales en la escuela secundaria, como habilitar un posible acceso a los estudios superiores en el campo,

(...) entendiendo que se trata de una actividad humana asociada a ideas, tecnologías y lenguajes específicos, de construcción colectiva, con historicidad, que forman parte de la cultura. Se incluye además la mirada en las instancias de trabajo experimental, tanto en laboratorio como en el aula y en tareas de campo, brindando espacios para el desarrollo y profundización de destrezas corporales (manuales, visuales, etcétera) y en el manejo de los instrumentos y métodos propios de cada disciplina. (GCBA, 2015b, 9)

La enseñanza de cada una de las materias del área invita a una recuperación y profundización de los contenidos (conocimientos, modos de conocer, actitudes y valores) disciplinares construidos en etapas y años anteriores, y articulados entre los diferentes espacios. Contenidos que apuntan al conocimiento y construcción de modelos científicos, como puntos de partida para conocer, comprender e intervenir responsablemente el mundo que nos rodea y que habitamos.

Ahora bien, ¿qué entendemos por “modelizar” en el marco de nuestro modelo de ciencia escolar y cómo incorporar las habilidades y actitudes relevantes?

Existe un cuerpo de conocimiento didáctico que puede acompañarnos en esta tarea. Por ejemplo, Adúriz-Bravo e Izquierdo Aymerich (2009) nos brindan una primera aproximación, a partir del reconocimiento de la multiplicidad de significados con los que empleamos el término “modelización” (los destacados son nuestros):

1. Es el proceso de *creación de modelos científicos originales*, novedosos respecto del cuerpo de conocimiento establecido en un determinado momento histórico.
2. Consiste en la *construcción de argumentaciones* en las que se subsumen los hechos científicos investigados bajo modelos disponibles que sean capaces de explicarlos o de dar cuenta de ellos.
3. Supone el *ajuste de los modelos establecidos* a causa de la aparición de nuevos datos “anómalos” durante la investigación, como resultado del contraste por medio de las hipótesis teóricas.
4. Contiene también el *“ejercicio” intelectual de aplicar modelos* ya existentes para explicar hechos ya estudiados en un entorno de enseñanza y formación.

Estructurar la actividad científica escolar alrededor de modelos teóricos permitiría recrear en clase un saber disciplinar que es patrimonio de todos y todas, pero que se debería enseñar sólo en tanto que posibilite que los sujetos comprendan el funcionamiento del mundo natural (Izquierdo-Aymerich y Adúriz-Bravo, 2003). Esta idea, trabajada por el equipo docente y con la apoyatura de la bibliografía adecuada, no se plantea entonces como un ‘redescubrimiento’ de ideas complejas que llevaron siglos de arduo trabajo a la humanidad, sino como una apropiación constructivista del conocimiento científico.

Un segundo aporte nos permite reflexionar acerca de cómo hacer para que las materias de ciencias naturales que forman parte de los cinco o seis años de la escuela secundaria acompañen a la o el estudiante en el despliegue y el desarrollo de las habilidades y actitudes expresadas claramente en el diseño curricular. Ese acompañamiento no se da en un único momento, sino que requiere un trabajo sostenido a lo largo de toda la experiencia escolar. Las distintas asignaturas del área deberán trabajar transversalmente sobre habilidades, actitudes y competencias que permitan a los egresados de la escuela secundaria integrarse al mundo complejo del siglo XXI, tanto en sus estudios superiores como en el ámbito laboral. Será necesario trabajar sobre:

1. **Comunicación:** habilidad para leer, escribir, hablar y escuchar de manera adecuada en cualquier situación de la vida.
2. **Pensamiento crítico, iniciativa y creatividad:** habilidad y disposición para adoptar una postura personal y original respecto de una problemática determinada, analizando rigurosamente la información sobre la base de los conocimientos y saberes disponibles.
3. **Análisis y comprensión de la información:** habilidad para seleccionar y trabajar profundamente sobre la información, que puede ser obtenida de distintas fuentes, con posibilidades de extraer conclusiones y transferirlas a otros ámbitos.
4. **Resolución de problemas, conflictos:** habilidad para enfrentarse a las situaciones problemáticas de cualquier índole desde una perspectiva positiva, logrando resolver y superar los conflictos mediante el trabajo participativo y el diálogo.
5. **Interacción social, trabajo colaborativo:** habilidad de encontrarse e interactuar de manera adecuada a la circunstancia con las personas que nos rodean y trabajar en equipo respetando la diversidad de opiniones, posturas y puntos de vista.
6. **Ciudadanía responsable:** habilidad para ejercer la ciudadanía global como una práctica social fundada en el reconocimiento de la persona como sujeto de derechos y obligaciones y del Estado como responsable de su efectiva vigencia.
7. **Sensibilidad estética:** habilidad para situarse frente a una producción artística de una manera particular, y producir distintas formas personales de expresión.
8. **Cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo:** habilidad de forjar caminos propios de aprendizaje, desafiándose permanentemente para resolver conflictos y proponer nuevas soluciones. Habilidad para cuidar su salud tanto física como psíquica y espiritual.

La pregunta que podríamos hacernos, entonces, es ¿cómo realizamos, como docentes, la enseñanza de contenidos, modos de conocer, habilidades, actitudes y valores? La respuesta es que el aprendizaje es una construcción que se realiza con otros/ as y entre otras/os colegas y estudiantes, por áreas, a lo largo de toda la escuela secundaria. Se trata de aprendizajes complejos, para los que necesitaremos pensar propuestas didácticas interesantes y situadas, disponiendo de diferentes modalidades y recursos de enseñanza (trabajo por proyectos, trabajos colaborativos, debates, lectura y escritura en ciencias, etc.).

Por otra parte, y en relación a la función de la evaluación dentro de esas propuestas didácticas, es necesario referirnos al nuevo régimen académico, y abordar también teóricamente los desafíos que nos plantea la planificación ciclada.

El Nuevo Régimen Académico (GCBA, 2022) plantea, entre otros desafíos, la necesidad de construir una perspectiva de ciclo que atraviese la enseñanza de los diferentes espacios curriculares. Desde el área de Ciencias Naturales, en particular, la planificación ciclada demanda la articulación de espacios curriculares dentro de un ciclo y entre ciclos. En el caso de Biología, el ciclo básico (primer y segundo año) debe pensarse como una unidad pedagógica, con todas las implicancias que esto conlleva, a la vez que debe coordinarse con el tercer año, comprendido en el ciclo superior. Por su parte, Fisicoquímica, Física y Química se inscriben íntegramente en el ciclo superior y se desarrollan en años sucesivos.

Para pensar la planificación de estos espacios curriculares desde una perspectiva ciclada, se propone la integración de los contenidos de enseñanza en un proceso en espiral que comprenda niveles de complejidad creciente. Esta propuesta se fundamenta teórica y metodológicamente en la denominada “hipótesis de progresión de los aprendizajes” (Martínez Rivera y Martínez Rivera, 2012), que plantea que el conocimiento se construye gradualmente, desde un nivel inicial más simple hacia otro de referencia más complejo, pasando por niveles intermedios a lo largo de un proceso flexible, como se verá en el próximo apartado.

La progresión de contenidos en la enseñanza de las ciencias naturales

La construcción de hipótesis de progresión se fundamenta en un criterio de organización, secuenciación y jerarquización de los contenidos escolares que, como sostiene José García Díaz, se pueden entender “como un conocimiento organizado y jerarquizado, procesual y relativo, como un sistema de ideas que se reorganiza continuamente en la interacción con otros sistemas de ideas” (García Díaz, 1998, 151).

En este sentido, la hipótesis de progresión propone una organización de los contenidos siguiendo criterios psicológicos, sociológicos y epistemológicos, por ejemplo, considerando la transición desde un pensamiento simple hacia otro complejo.

La hipótesis de progresión no constituye “un itinerario ineludible por el que deban pasar todos los profesores siguiendo una trayectoria lineal, progresiva y ascendente, sino que debe entenderse de manera flexible, admitiendo los ciclos y fluctuaciones que inevitablemente se dan en los procesos formativos” (Porlán y Rivero, 1998, 147). Esto es, la hipótesis de progresión orienta la enseñanza, pero no define caminos lineales en la construcción del conocimiento, sino que, por el contrario, constituye una forma flexible de entramar los elementos y relaciones que integran el conocimiento para comprender toda su complejidad a partir de los niveles de formulación establecidos.

Las autoras Carmen y Vilma Martínez Rivera resumen algunos aspectos para tener en cuenta en “el proceso de construcción de Hipótesis de Progresión”:

- Organización que vaya de perspectivas simples a perspectivas complejas.
- Constante revisión y reformulación.
- Construcción progresiva y evolutiva.

- Evidencia del proceso de transformación de las ideas.
- Disposición de posibles itinerarios de manera abierta y flexible.
- Elaboración, tanto de niveles de formulación, como de profundidad. [...]
- Paso de un conocimiento cotidiano y simple a un conocimiento más riguroso y complejo, un proceso en el que las ideas de los alumnos no se vean como errores, sino que, por el contrario, se reconozcan como parte del proceso del alumno, para que a su vez permitan la interacción de ellos con otros sujetos y con su medio [...].

(Martínez Rivera y Martínez Rivera, 2012, p. 55)

Desde este marco teórico es que se planteó el trabajo en el espacio de capacitación situada de febrero 2023. Cada espacio curricular que conforma el área de Ciencias Naturales (Biología, Fisicoquímica, Física y Química), retomó esas ideas a partir de ejemplos de progresiones de enseñanza y aprendizaje, promoviendo el debate y la producción de nuevas progresiones por parte de los asistentes a los talleres. En los próximos párrafos se resume el desarrollo que tuvo esta propuesta en los diferentes espacios curriculares.

Biología

El espacio curricular Biología se extiende a lo largo de los tres primeros años de la escuela secundaria. Los dos primeros deben ser entendidos como una unidad pedagógica que articula, hacia atrás, con el trayecto de la escuela primaria y, hacia adelante, con el primer año del ciclo superior y los espacios curriculares de la orientación en Ciencias Naturales, especialmente con “Ecología”, “Historia de la vida y de la Tierra”, “Radiación y vida”, “Química, alimentación y salud”. En el caso de las escuelas técnicas, Biología se limita a la unidad pedagógica constituida por primer y segundo año.

Para planificar la enseñanza dentro de esta estructura ciclada, se propone construir hipótesis de progresión de los aprendizajes de los contenidos nodales del espacio curricular haciendo foco en las ideas básicas que los estudiantes deberían construir en las diferentes instancias. Estas ideas básicas deben entenderse como aquellas construcciones elementales alrededor de un contenido que deberían asegurarse en un nivel, para poder avanzar en el siguiente. Representan los conocimientos fundamentales (“mínimos”) a alcanzar en un ciclo/año, a partir de los cuales pueden darse otros aprendizajes más complejos y ricos; es decir, no constituyen un “techo” para las posibilidades de aprender, sino una base.

Para ejemplificar la construcción de una hipótesis de aprendizaje se seleccionó un contenido que, si bien no aparece explícitamente listado en el diseño curricular en todos los años, puede reconocerse como objeto de aprendizaje desde primer año: “el material genético”. Así, en primer año no existe un eje que haga referencia a este contenido de forma expresa, como sí ocurre en segundo y tercero: “Información genética” y “Flujo de la información genética”, respectivamente. No obstante, es posible reconocer su presencia implícita en los contenidos de otros ejes, como “Seres vivos: unidad y diversidad”. En el siguiente cuadro se muestra una posible progresión de las ideas básicas alrededor del contenido “material genético”.

Año/Eje	Ideas básicas
PRIMER AÑO Seres vivos: unidad y diversidad	<p>Todas las células poseen material genético, aunque difieren en cómo está organizado, lo que permite distinguir dos grandes tipos celulares: procariontes y eucariotes.</p> <p>El tipo procarionte correspondería a los primeros seres vivos y a las bacterias actuales.</p> <p>El material genético se puede transferir de una generación a otra a través de la reproducción.</p>

<p>SEGUNDO AÑO</p> <p>Información genética</p>	<p>El material genético está formado por ADN y proteínas, constituyendo la cromatina.</p> <p>A lo largo del ciclo celular, la cromatina pasa por diferentes niveles de condensación hasta que puede ser visibilizada en forma de cromosomas al momento de la división celular.</p> <p>El ADN se duplica antes de la división celular para garantizar su distribución entre células.</p> <p>Se reconocen dos tipos de divisiones celulares según su función y resultados: mitosis y meiosis.</p> <p>Las características heredables están asociadas con porciones de los cromosomas.</p>
<p>TERCER AÑO</p> <p>Flujo de la información genética</p>	<p>La molécula de ADN está formada por dos cadenas enfrentadas y unidas a través de sus bases nitrogenadas complementarias.</p> <p>En el proceso de duplicación, el ADN puede sufrir cambios en la secuencia de sus bases, dando lugar a mutaciones.</p> <p>La secuencia de bases del ADN se relaciona con secuencias de aminoácidos en las proteínas.</p>

Ejemplo de progresión de aprendizaje en torno a un contenido.

A partir de este ejemplo, los asistentes al taller construyeron otras progresiones de contenidos seleccionados libremente, como puede verse a continuación.

The image displays three examples of learning progressions for the topic of evolution and biodiversity. Each example consists of a box on the left with the year and topic, and a box on the right with 'Ideas básicas' (Basic Ideas) and several bullet points.

- PRIMER AÑO: DIVERSIDAD DE LOS SERES VIVOS.**
 - INTERPRETAR
 - CLASIFICAR
 - Ideas básicas:**
 - La diversidad biológica es resultado de la evolución.
 - Los árboles filogenéticos representan relaciones evolutivas entre los distintos seres vivos.
 - La biodiversidad se clasifica filogenéticamente teniendo en cuenta las relaciones evolutivas de las distintas especies.
- SEGUNDO AÑO: EVOLUCIÓN DE LOS SERES VIVOS.**
 - RELACIONAR -
 - EXPLICAR -
 - RELICAR
 - Ideas básicas:**
 - La biodiversidad se evidencia en diferentes formas de vida a lo largo de la historia.
 - La teoría más aceptada acerca de la evolución es la TSN propuesta por Darwin y Wallace.
 - La SN es el principal mecanismo evolutivo que tiene como consecuencia las adaptaciones biológicas.
 - La evolución biológica involucra cambios a lo largo del tiempo y no es sinónimo de progreso.
- TERCER AÑO: LOS PROCESOS EVOLUTIVOS.**
 - JUSTIFICAR -
 - DEBATIR -
 - ARGUMENTAR
 - Ideas básicas:**
 - La población es la unidad evolutiva.
 - Dentro de las poblaciones se pueden encontrar fuentes de variabilidad genética.
 - Existen otros mecanismos evolutivos además de la Selección Natural.
 - Las especies se originan como resultado de procesos macro y microevolutivos.
 - La biodiversidad es el resultado de estos procesos.

Transcripción de producción de los asistentes al taller.

Fisicoquímica, Química y Física

Los espacios curriculares Fisicoquímica, Química y Física se desarrollan a lo largo del ciclo superior, por lo que el anclaje de su enseñanza proviene del trayecto de la escuela primaria y del ciclo básico, a través de Biología. De esta manera, el gran desafío es lograr una buena articulación entre estos tres espacios curriculares, teniendo en cuenta que su enseñanza se concentra en años sucesivos pero aislados. Es importante, entonces, que no sean vistos como espacios curriculares únicos sino, por el contrario, que se integren en una enseñanza que fortalezca la construcción de la mirada desde las ciencias naturales durante todo el trayecto del nivel secundario. Una mirada científica que construye a partir de la elaboración y el uso de modelos científicos, la lectura y escritura de textos de ciencias naturales, el aprendizaje y la enseñanza de los modos de conocer propios del área, que se abordan explícitamente en “Filosofía de la ciencia y la tecnología” y en “Problemas científicos de impacto social”, y que se potencia cuando se transitan los espacios propios de la orientación en Ciencias Naturales: “Partículas, energía y cosmología”, “Estructura del Universo”, “Radiación y vida”, “Química, alimentación y salud”; “Ciencia, arte y literatura” (“Arte y Ciencias Naturales” / “Literatura, cine y Ciencia”), por mencionar sólo aquellos que se referencian en los contenidos de la física y la química más o menos explícitamente.

Por lo anterior, durante los encuentros los docentes se agruparon en dos espacios: Fisicoquímica + Física y Fisicoquímica + Química, considerando que Fisicoquímica se cursa en tercer año de todos los bachilleratos y articula con Física y Química en cuarto y quinto año respectivamente, según la orientación. Además, es habitual que los mismos docentes enseñen dos de estas asignaturas, o incluso las tres, en la misma escuela. Este agrupamiento facilitó la identificación y elaboración de progresiones de los núcleos centrales de aprendizaje, de los alcances de los contenidos y de las habilidades / procedimientos / modos de conocer de las ciencias naturales para pensar, luego, las posibles evidencias de esos aprendizajes.

Frente a la pregunta inicial de ¿Cómo nos posicionamos en el primer período de clases?, se obtuvieron respuestas como las siguientes: “yo empiezo desde cero”; “generalmente tengo que dar todo lo del año anterior porque no se acuerdan nada”; “como no sé qué dieron los profes del año anterior, empiezo desde donde puedo enganchar”; “es muy difícil dar todo el programa porque quedan cosas pendientes del año anterior, por eso retomo algunos temas del año anterior y los profundizo, aunque no estén explícitos en el programa de este año”; “no quisiera comenzar desde cero, pero no tengo otra opción porque los estudiantes tienen muchas dificultades en la comprensión”.

A partir de lo expresado por el colectivo docente, se fueron revisando ideas e introduciendo otras en relación con el trabajo desde los conocimientos previos, las progresiones de contenidos y la planificación ciclada de la enseñanza, con el desarrollo de los ejemplos propios de cada una de las disciplinas. En este sentido, se compartió un ejemplo de planificación basada en una progresión de los contenidos en torno al eje “energía”, que puede verse en el siguiente cuadro.

	FISICOQUÍMICA	FÍSICA	QUÍMICA
Núcleos centrales de contenidos	<p>Punto de fusión y de ebullición del agua.</p> <p>Propiedades coligativas.</p> <p>Modelo cinético de partículas.</p> <p>Estudio del cambio de fase desde el modelo de partículas.</p> <p>Diferencia entre calor y temperatura. Termometría.</p> <p>Equilibrio térmico.</p> <p>Introducción al concepto de energía.</p>	<p>Concepto de energía.</p> <p>Diferentes tipos de energía.</p> <p>Energía cinética.</p> <p>Aprovechamiento de la energía. Conservación de la energía.</p>	<p>Punto de fusión y de ebullición del agua.</p> <p>Propiedades coligativas.</p> <p>Modelo cinético de partículas.</p> <p>Fuerzas de atracción entre las partículas de sustancias iguales o diferentes.</p> <p>Estudio del cambio de fase desde los diferentes modelos.</p> <p>Leyes de los gases ideales. Soluciones.</p>
Alcance del contenido	<p>Introducir en la abstracción y conceptualización de los diferentes estados de la materia, como un conjunto de partículas que permite comprender las características macroscópicas desde un modelo submicroscópico que acompaña las transiciones de fases u otros fenómenos.</p> <p>Trabajar un ejemplo de sustancia: el agua.</p> <p>Distinguir los conceptos de calor y temperatura y establecer las características para detectar, comparar y medir la temperatura.</p> <p>Introducir la noción de equilibrio térmico a partir de la idea de que los cuerpos a mayor temperatura ceden calor a los que se hallan a menor temperatura.</p> <p>El concepto de energía debe asociarse al calor intercambiado entre dos cuerpos.</p>	<p>Retomar la noción de energía, relacionada con el intercambio de calor entre cuerpos, y extenderla a la capacidad para producir distintos tipos de efectos: movimiento, deformación, etc.; sin necesidad de explicitar su relación con la noción de trabajo mecánico.</p> <p>Introducir las nociones de movimiento, rapidez, fuerza, masa, etc., que luego permitirán precisar y delimitar mejor el concepto de energía.</p> <p>Tipificar las variables relevantes para los distintos tipos de energía.</p>	<p>Profundizar en la abstracción y conceptualización de los diferentes estados de la materia, soluciones o el comportamiento de gases ideales. Analizar las propiedades intensivas a nivel macro desde diferentes modelos submicroscópicos.</p> <p>Enriquecer y complejizar modelos propuestos en tercer año, por ejemplo, utilizando las nociones de fuerzas de atracción entre partículas (identificándolas según sus uniones).</p>
Evidencias de aprendizaje	<p>Describir macroscópicamente un fenómeno fisicoquímico e interpretarlo y explicarlo submicroscópicamente.</p> <p>Identificar la concepción de modelos en ciencias.</p>	<p>Establecer y explicar la diferencia entre calor y temperatura.</p>	<p>Describir y explicar macroscópicamente fenómenos fisicoquímicos complejos e interpretarlos submicroscópicamente.</p>

<p>Evidencias de aprendizaje</p>	<p>Uso, esquematización, discusión y reconocimiento de límites o alcances de modelos elegidos para describir / interpretar / explicar los núcleos centrales de contenidos.</p> <p>Explicitar las diferencias entre la temperatura y el calor, asociando este último al concepto de energía.</p>	<p>Describir las nociones introducidas para delimitar de un modo más preciso el concepto de energía y asociarlas con los distintos tipos de energía.</p> <p>Inferir explicaciones y/o justificaciones a partir del trabajo con diferentes registros, tales como: gráficos, esquemas, expresiones matemáticas.</p>	<p>Identificar, revisar y profundizar la concepción de modelos en ciencias. Discusión y reconocimiento de límites o alcances de modelos elegidos para describir / interpretar / explicar los núcleos centrales de contenidos.</p> <p>Incorporar y utilizar diferentes registros, tales como: gráficos, esquemas, formuleo, resolución de ecuaciones matemáticas.</p>
<p>Habilidades / Procedimientos/ Modos de conocer en las ciencias naturales</p> <p>Habilidades / Procedimientos/ Modos de conocer en las ciencias naturales</p>	<p>Actividad experimental en laboratorio o en el aula: mediciones con termómetro, observación de cambios en las propiedades de la materia.</p> <p>Focalización en la descripción de los fenómenos.</p> <p>Modelización utilizando simuladores. Elaboración de gráficos como el diagrama de fases, temperaturas en los cambios de estado.</p> <p>Formulación de hipótesis iniciales, observación y registro de fenómenos.</p> <p>Establecimiento de relaciones causales explícitas que dan sentido a los fenómenos observados y que permiten la elaboración de conclusiones y la revisión de hipótesis.</p>	<p>Observación descripción, medición, anticipación y análisis de resultados.</p> <p>Confección de tablas de datos y construcción de gráficos.</p> <p>Profundización de las habilidades explicativas, dando lugar a razones o argumentos fundamentados en el marco teórico desarrollado.</p> <p>Modelización a partir de simuladores en los que se identifiquen y se modifiquen las variables para lograr diferentes escenarios, y elaboración de las explicaciones y justificaciones pertinentes a esos casos.</p>	<p>Actividad experimental en laboratorio o en el aula: gases, soluciones, propiedades fisicoquímicas de las diferentes sustancias, propiedades intensivas, mediciones.</p> <p>Modelización utilizando simuladores para identificar y poder modificar las variables para el logro de diferentes escenarios. Elaboración de explicaciones y justificaciones pertinentes a esos casos.</p> <p>Elaboración de gráficos de leyes de gases, solubilidad, gráficos como el diagrama de fases, temperaturas en los cambios de estado.</p> <p>Elaboración de hipótesis iniciales, observación y registro de fenómenos, argumentaciones en las conclusiones, revisión de hipótesis. Trabajo colaborativo.</p> <p>Utilización de diferentes registros tales como: gráficos, esquemas, formuleo, resolución de ecuaciones matemáticas.</p> <p>Profundización de las habilidades explicativas, dando lugar a razones o argumentos fundamentados en el marco teórico desarrollado.</p>

Ejemplo de planificación de la enseñanza basada en una progresión de los contenidos en torno al eje "energía".

Cabe destacar que las tres asignaturas comparten algunos contenidos conceptuales, aunque con alcances diferentes. Consecuentemente, la planificación a partir de ejes de contenido, con niveles de complejidad creciente, permite la articulación y profundización de saberes entre asignaturas, así como el planteamiento de logros por año, reconociendo el carácter procesual de la enseñanza.

Además, una planificación en torno a temáticas transversales puede favorecer la integración entre espacios curriculares, a la vez que habilita el trabajo con cuestiones metateóricas, tal como lo propone el diseño curricular. Por ejemplo, es posible vincular un contenido conceptual propio de la física o de la química, con el contenido metateórico de la noción de “modelo”.

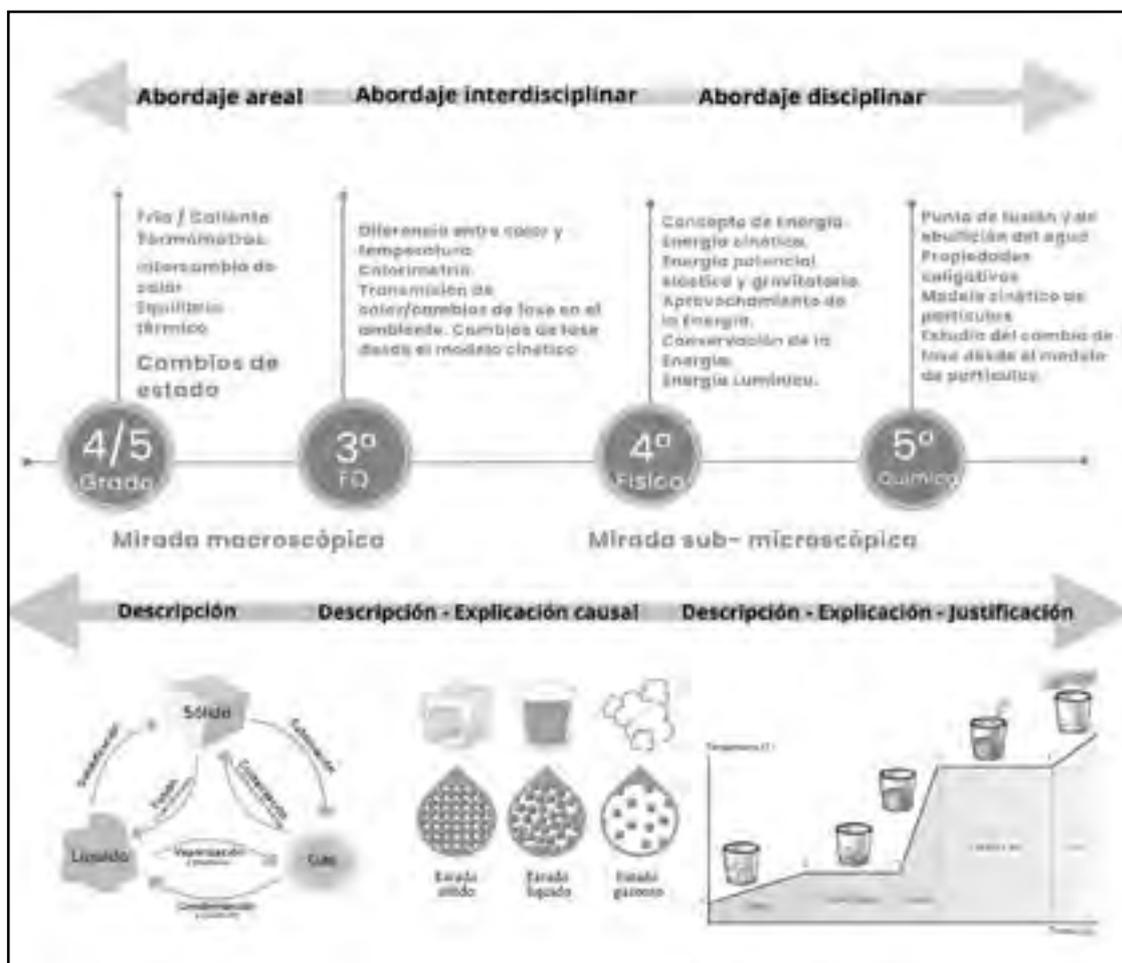
La reflexión en torno a los modelos en la literatura sobre didáctica de las ciencias naturales es amplia y compleja. El término “modelo” es polisémico, y puede ser interpretado de diferentes maneras. En este caso, nos referimos a su uso en el marco epistemológico, como categoría para la reflexión metateórica acerca de la actividad y los productos científicos. Entendemos, entonces, los modelos como representaciones no-lingüísticas de objetos, sistemas, fenómenos o procesos. Tales representaciones idealizadas constituyen instrumentos para interpretar y actuar sobre la realidad, y guardan cierta analogía con los fenómenos que representan. Son construcciones y, en tanto tales, pueden cambiar a lo largo del tiempo: ampliarse o corregirse en función de la evolución de la actividad científica. A partir de las reflexiones de Giere, Adúriz-Bravo y Izquierdo-Aymenrich (2009) plantean una noción de modelo pertinente para la enseñanza de las ciencias naturales, entendiendo que se trata de:

...cualquier representación subrogante, en cualquier medio simbólico, que permite pensar, hablar y actuar con rigor y profundidad sobre el sistema que se está estudiando, califica de modelo teórico: no solo los modelos altamente abstractos más elaborados, sino también las maquetas, las imágenes, las tablas, los grafos, las redes, las analogías... siempre que habiliten, a quien los usa, a describir, explicar, predecir e intervenir y no se reduzcan a meros “calcos” fenomenológicos del objeto subrogado. (Ibid; 46)

Por otra parte, también los conceptos científicos pueden ser entendidos como modelos. Permiten relacionar la experiencia con otros conceptos, reorganizándola mentalmente, formando una red de significados con posibilidad de crecer en complejidad y poder interpretativo, cuyo aprendizaje implica realizar un recorrido que la propuesta didáctica orientará y acompañará.

Desarrollo de un ejemplo

Compartimos un esquema que desarrolla un ejemplo de la progresión de contenidos / modelos de la física y la química desde la escuela primaria hasta la finalización de la escuela secundaria. En él se incluyen el tipo de abordaje planteado en cada etapa, los niveles de representación involucrados y las habilidades cognitivo-lingüísticas que se ponen en juego.



Acceder a la imagen:
bit.ly/44EZMTJ

A partir de lo planteado anteriormente, los docentes asistentes al taller se organizaron en grupos de trabajo, cuidando de que entre sus integrantes hubiera representantes de ambos espacios curriculares, es decir, tanto de Fisicoquímica como de Química o Física, según correspondiera. De esa manera se ampliaron las posibilidades de reflexionar sobre el mejor modo de acordar y coordinar los alcances de los contenidos en cada año. Cabe señalar que también estuvieron presentes docentes de las áreas Técnica, CENS, CBO y Especial, lo que amplió aún más la diversidad de miradas al momento de elaborar la producción colectiva.

Los participantes trabajaron sobre los diseños curriculares, focalizando la atención en cuatro aspectos diferentes: los **núcleos** centrales de **contenidos** involucrados; el **alcance de esos contenidos** en cada año; las **evidencias de aprendizaje** que podían anticiparse y las **habilidades, procedimientos y modos de conocer** puestos en juego. A partir de este trabajo, construyeron un cuadro de doble entrada que permitía comparar dichos aspectos a lo largo de los espacios curriculares, similar al propuesto.

Cada equipo de docentes trabajó colaborativamente sobre una temática elegida libremente a partir de los diseños curriculares. Las temáticas elegidas giraron, principalmente, en torno al concepto de energía, en general; y al concepto de calor, estados de agregación de la materia, cambios de estado, punto de fusión, punto de ebullición y de ebullición del agua, propiedades coligativas, modelo cinético de partículas, fuerzas de atracción entre las partículas entre sustancias iguales o diferentes, estudio del cambio de fase desde los diferentes modelos, leyes de los gases ideales, soluciones, en particular. En cuanto a los procedimientos, aparecieron centralmente aquellos vinculados a la experimentación, a las mediciones y el procesamiento de datos y al trabajo con las magnitudes fundamentales para la física y la química.

La discusión se vio enriquecida por el hecho de que los docentes trabajaron desde su propia experiencia en aulas reales. Este trabajo permitió dejar establecidas las bases para que cada docente, conjuntamente con sus colegas del año anterior o posterior, pudiera plantear una planificación con perspectiva de ciclo y, en este sentido, fortalecer el trabajo por escuelas y por áreas. Algunas de las personas presentes señalaron la riqueza de la colaboración entre diferentes enfoques que sumaron recursos y ampliaron la mirada sobre la práctica.

Para seguir pensando...

Desde una perspectiva modeloteórica de la enseñanza, el aprendizaje avanza a partir de la construcción y reconstrucción de modelos. Entonces, sería posible plantear hipótesis de progresión de los aprendizajes como una serie de modelos que cambian, se desarrollan y enriquecen escalonadamente.

Teniendo en cuenta las características del conocimiento escolar y los aspectos a considerar para la construcción de hipótesis de progresión que plantean Martínez Rivera y Martínez Rivera (2012), ¿qué correspondencias y qué diferencias pueden establecer con las ideas acerca de los modelos teóricos y la actividad modelizadora en la enseñanza de las ciencias naturales expuestas en el trabajo de Adúriz Bravo e Izquierdo (2009)?



Martínez Rivera, C. A. y Martínez Rivera, V. G. (2012) El conocimiento escolar y las Hipótesis de Progresión: algunos fundamentos y desarrollo. *Nodos y nudos*, 4 (32): 50-64. Disponible en: bit.ly/3rXkYGI





Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo-Aymerich, M. (2009) Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 4 (1): 40- 49. Disponible en: bit.ly/3ON2fGs



Bibliografía citada

Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo-Aymerich, M. (2009) Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 4 (1): 40- 49.

Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo-Aymerich, M. (2003) Epistemological foundations of school science. *Science & Education*, 12(1), 27-43.

García Díaz, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

(2022) *Régimen Académico para la Escuela Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación (Resolución N.º 970/MEDGC/22, Anexo I). Disponible en: <https://bit.ly/3N-YPnLZ>

(2015a) *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general / dirigido por Gabriela Azar*. - 1a ed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Disponible en: <https://bit.ly/45lsxVI>

(2015b) *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato: ciencias naturales / dirigido por Gabriela Azar*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Disponible en: <https://bit.ly/3OLIDSb>

Martínez Rivera, C. A. y Martínez Rivera, V. G. (2012) El conocimiento escolar y las Hipótesis de Progresión: algunos fundamentos y desarrollo. *Nodos y nudos*, 4 (32): 50-64.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998) *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.

Ciencias Sociales

Leer y escribir en clave inter-disciplinar: desafíos creativos en el aula del siglo XXI

Presentación

Leer y escribir son parte de las prácticas centrales del oficio del estudiante. Sin embargo, éstas adquieren características particulares en distintos ámbitos disciplinares y momentos de las trayectorias educativas. ¿Qué significa leer y escribir en clave de ciencias sociales (Historia, Economía, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, Filosofía) en la escuela secundaria? ¿Cómo se aborda el problema de la enseñanza de la lectura y la escritura en las ciencias sociales? ¿Qué particularidades asume este proceso en las distintas disciplinas? ¿Cuáles son las diferencias y similitudes que se pueden encontrar para pensar posibles articulaciones en el área y con otras áreas?

La capacitación situada de febrero de 2023 titulada *Leer y escribir en las Ciencias Sociales: desafíos creativos en el aula del siglo XXI*¹ tuvo como principal objetivo generar instancias de reflexión colectivas en torno a estas preguntas, para poder planificar instancias de lectura y escritura que le brinden a los y las estudiantes oportunidades de aprendizaje diversas. Comprendemos que ambas actividades son prácticas socioculturales complejas, por lo tanto, están atravesadas por experiencias en las que se producen apropiaciones de sentidos, se tensionan saberes acerca del mundo y se crean y recrean configuraciones identitarias.

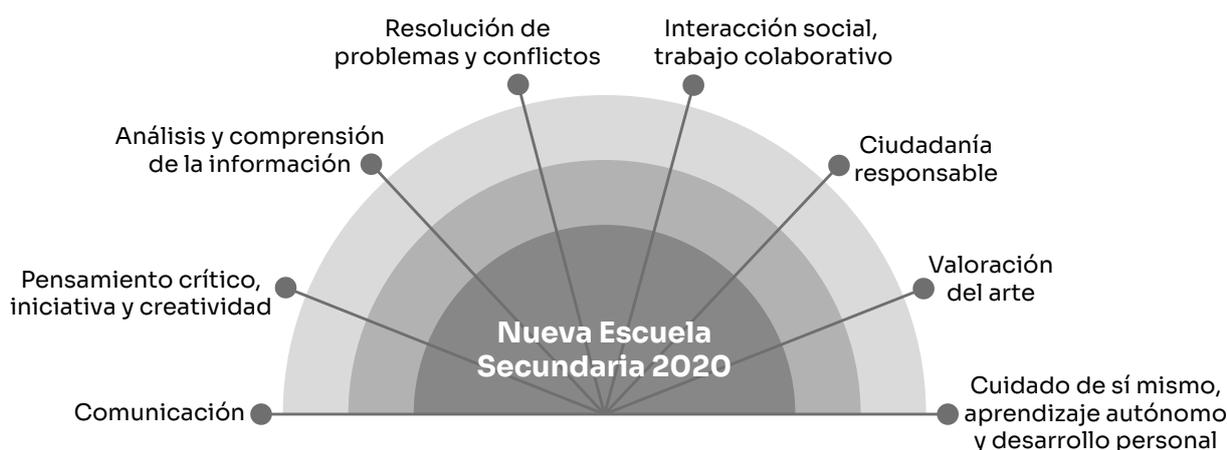
Nos reunimos docentes formados en ciencias sociales, que trabajamos en la orientación propia del área (Ciencias Sociales) y de otras orientaciones como Economía y Administración, Educación, Turismo y Agro y Ambiente. Consideramos que estas disciplinas pueden trabajar mancomunadamente y recuperando las características particulares de cada una de ellas, para repensar estrategias que faciliten el desarrollo de la trayectoria de los y las estudiantes dentro de las instituciones educativas. En este documento, encontrarán una memoria de lo sucedido en los talleres y las reflexiones que emergieron de ellos.

¹Partiendo de que la lectura y la escritura constituyen un problema de enseñanza que atraviesa a todas las áreas disciplinares, se presentaron dos objetivos generales del encuentro de formación docente. Por un lado, analizar la lectura y la escritura en las ciencias sociales como problema de enseñanza en el marco de la secundaria obligatoria; y por el otro, diseñar situaciones de lectura en el marco de la planificación de cada disciplina y del área como parte de la formación general (ciclada). Para ello el recorrido se compuso de tres momentos, organizados de la siguiente manera: una conferencia virtual “¿Cómo acompañar la transición de la escuela primaria a la escuela secundaria?” a cargo del Mgr. Daniel Feldman, actividades asincrónicas en el campus virtual; y Talleres Presenciales.

Encuadre general y fundamentación de la propuesta en el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria

Los y las docentes muchas veces nos encontramos frente a la situación en la cual las y los estudiantes llegan a la secundaria con dificultades para escribir y para comprender consignas, textos académicos e incluso propios, pero *¿la lectura y la escritura es un proceso genérico? ¿Es una técnica que se aprende de una vez y para siempre? ¿es lo mismo leer que comprender; comprender, que escribir?*

La lectura no consiste simplemente en la recepción pasiva de información; sino que, por el contrario, al leer nos apoderamos del texto y producimos nuevos sentidos. En un aspecto similar, podemos decir que la escritura es un proceso que implica la utilización creativa de una gran variedad de recursos lingüísticos, gráficos y organizativos. Es decir, son prácticas que integran habilidades técnicas ancladas en capacidades inventivas y creadoras. El hecho de trabajar en ellas, se debe a que dichas habilidades son prácticas socioculturales complejas que, lejos de aprenderse de una vez y para siempre, constituyen una construcción que avanza progresivamente en la formación del estudiante a partir de instancias recursivas de planificación que exigen múltiples revisiones.



Fuente: Esquema reelaborado a partir del informe de UNESCO Learning Metrics Task Force (2013)

En el Diseño Curricular (DC) de la Nueva Escuela Secundaria (NES) se considera importante resaltar la articulación entre distintas aptitudes como meta de la formación en la escuela secundaria.

1. Comunicación: habilidad para leer, escribir, hablar y escuchar de manera adecuada en cualquier situación de la vida.

2. Pensamiento crítico, iniciativa y creatividad: habilidad para adoptar una postura personal y original respecto de una problemática determinada, analizando rigurosamente la información sobre la base de los conocimientos y saberes disponibles.

3. Análisis y comprensión de la información: habilidad para seleccionar y trabajar profundamente sobre la información, que puede ser obtenida de distintas fuentes, con posibilidades de extraer conclusiones y transferirlas a otros ámbitos.

4. Resolución de problemas, conflictos: habilidad para enfrentarse a las situaciones problemáticas de cualquier índole desde una perspectiva positiva, logrando resolver y superar los conflictos mediante el trabajo participativo y el diálogo.

5. Interacción social, trabajo colaborativo: habilidad de encontrarse e interactuar de manera adecuada a la circunstancia con las personas que nos rodean y trabajar en equipo respetando la diversidad de opiniones, posturas y puntos de vista.

6. Ciudadanía responsable: habilidad para ejercer la ciudadanía global como una práctica social fundada en el reconocimiento de la persona como sujeto de derechos y obligaciones y del Estado como responsable de su efectiva vigencia.

7. Sensibilidad estética: habilidad para situarse frente a una producción artística de una manera particular, y producir distintas formas personales de expresión.

8. Cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo: habilidad de forjar caminos propios de aprendizaje, desafiándose permanentemente para resolver conflictos y proponer nuevas soluciones. Habilidad para cuidar su salud tanto física como psíquica y espiritual.

Cabe destacar que si bien todas ellas se encuentran relacionadas con procesos que favorecen la lectura y la escritura, dos refieren específicamente a ellas: comunicación (habilidad para leer, escribir, hablar y escuchar de manera adecuada en cualquier situación de la vida) y análisis y comprensión de la información (habilidad para seleccionar y trabajar profundamente sobre la información, que puede ser obtenida de distintas fuentes, con posibilidades de extraer conclusiones y transferirlas a otros ámbitos). A su vez, no se puede dissociar la comunicación del análisis y comprensión de la información de las otras habilidades mencionadas, dado que, por ejemplo, sientan las posibilidades para el desarrollo del pensamiento crítico, la iniciativa y la creatividad, la interacción social y el trabajo colectivo y el aprendizaje autónomo.

Entonces, nuevamente, no se puede escindir las aptitudes de la comunicación, del análisis y comprensión de la información respecto de la creatividad y del pensamiento crítico. La escritura y la lectura constituyen prácticas creadoras en sí mismas. Sin embargo, si bien no son genéricas, las prácticas de lectura y escritura tienen cierto grado de especificidad en relación con los conocimientos disciplinares; como así también con los formatos de comunicación, las formas de expresión y con las fuentes de información utilizadas en cada una de ellas. En las actividades que siguen, invitamos a reflexionar sobre estas cuestiones.



Actividad 1

Saber para leer: “El desafío de la luz”

La primera actividad buscó problematizar el proceso de análisis y comprensión de la información que se encuentra implicado en los procesos de lectura y escritura de textos disciplinares. La propuesta fue diseñada con el propósito de que los y las docentes pudieran realizar la experiencia de abordar un texto ajeno a las ciencias sociales, vivencia que permitiría experimentar el hecho de leer sin comprender conceptualmente desarrollar una “conciencia práctica”, al decir de Giddens. Esto implicó realizar un ejercicio de desnaturalización respecto a la transparencia del lenguaje disciplinar y objetivar la importancia del conocimiento específico sobre un tema, a la hora de leer, interpretar y explicitar la comprensión de lo leído en la escritura de un nuevo texto.

La actividad consistió en reunirse en pequeños grupos de trabajo y leer una breve definición sobre la velocidad de la luz.

Un texto para leer y analizar

La **velocidad de la luz** en el vacío es por definición una constante universal a valor $3 \cdot 10^8$ m/s, o lo que es lo mismo $9,46 \cdot 10^{15}$ m/año; la segunda cifra es la usada para definir al intervalo llamado año luz.

Se denota con la letra *c*, proveniente del latín *celéritās* (velocidad), y también es conocida como la constante de Einstein.

La velocidad de la luz fue incluida oficialmente en el Sistema Internacional de Unidades como constante el 21 de octubre de 1983, pasando así el metro a ser una unidad dada en función de esta constante y el tiempo.

La velocidad a través de un medio que no sea el “vacío” depende de su permisividad eléctrica y permeabilidad magnética y otras características electromagnéticas. En medios materiales, esta velocidad es inferior a “*c*” y queda codificada en el índice de refracción. En modificaciones del vacío más sutiles, como espacios curvos, efecto Casimir, poblaciones térmicas o presencia de campos externos, la velocidad de la luz depende de la densidad de energía de ese vacío.

A partir de la lectura se propuso modificar la redacción del texto. La consigna proponía: a) que la redacción tuviera dos párrafos; b) que no implique una sustitución de sinónimos o cambio de orden en la redacción; c) que esa modificación no genere cambios en el concepto de la velocidad “de la luz”. También se pidió que se hiciera un registro por escrito de la definición acordada y del proceso que llevó realizarla para, posteriormente, poder reflexionar colectivamente en torno a la actividad.

Enumeramos algunas de las cuestiones registradas por los y las docentes en torno al desarrollo de la actividad. La mayoría de los grupos pidió más tiempo del que estaba esti-

pulado para su desarrollo. Gran parte de quienes conformaron los grupos no se conocían entre sí. Esto prolongó el desarrollo de la actividad porque no sólo decidieron presentarse, sino que además había una dinámica previa de trabajo en común, cuestión que también debieron acordar. Los grupos se organizaron de distintas maneras. En algunos repartieron actividades, entre las que se identificaron: leer, subrayar, interpretar, resumir, discutir cuáles eran las categorías claves para jerarquizarlas y construir el nuevo texto, acordar un enfoque que permitiera organizar los párrafos, recortar, escribir, presentar oralmente, buscar referencias bibliográficas, entre otras acciones. En otros grupos se desplegaron todas estas acciones colectivamente sin distribuir tareas previamente, en otros alguien llevó “la voz cantante”. Algunas y algunos pocos docentes decidieron no realizar la actividad, dado que dijeron no saber del tema.

Corolario de la actividad

Las reflexiones posteriores arrojaron varios acuerdos respecto a lo registrado durante la actividad. Se resaltó el impacto que les produjo reconocerse en sus estudiantes: leer no es sólo una cuestión “de oficio de estudiante”, también implica un conocimiento disciplinar que permite darle densidad conceptual a la lectura para poder comprender. No obstante, en la mayoría de los grupos se hizo el esfuerzo de recurrir a “metodologías de estudio” conocidas para responder la consigna y lograr una nueva definición sobre la velocidad de la luz. Analizando la producción, sin embargo, en la mayoría de los casos sostuvieron que no era posible comprender la definición para quienes la habían escrito. Algunos integrantes de los grupos sostuvieron haber comprendido el texto, pero no haber podido plasmar con claridad, y por escrito, lo que se había comprendido. Así, se resaltó que, en algunos pocos casos, dadas las trayectorias formativas particulares, se contaba con elementos que podían facilitar el desarrollo de la actividad en su totalidad. Esto último llevó a discutir el carácter colectivo de la lectura, la escritura y la comprensión del texto: no todos los integrantes de los grupos “sabían lo mismo”, lo cual generó participaciones diferenciadas. En esa dirección, se planteó la importancia de explicitar consignas que ordenen la práctica de la lectura y la escritura tanto en el plano de lo individual como de lo grupal.

Las descripciones en torno a las acciones implicadas en el desarrollo de la actividad llevaron a concluir que, si bien en una primera lectura la definición parecería tener palabras transparentes, esto no era así. La lectura del texto requirió habilidades que iban más allá del “saber leer”, comprendido este como práctica o técnica que se aprende preferentemente en la escuela primaria y de una vez y para siempre. La comprensión de un texto disciplinar no es una consecuencia directa de su lectura en un sentido técnico, ni su comprensión garantiza la posibilidad de que sea plasmada a partir de la escritura, sino que implica conocimientos específicos de contenidos y formas provenientes de campos específicos. En el caso de la actividad realizada, “saber física” para poder cumplir con el requerimiento de decodificar el texto sin generar cambios en el comportamiento de la velocidad de la luz, sin realizar un simple reemplazo de ciertas palabras por sus sinónimos. “Saber física” para poder modificar la definición, tener conocimientos disciplinares para poder comprender y formalizar de manera escrita lo comprendido. Por lo tanto, se concluyó que leer y escribir es un aprendizaje continuo, ligado a los campos disciplinares y al paulatino acercamiento

a ellos (y a las formas particulares en las que son plasmados los conocimientos específicos en los textos en cada una de ellas) a lo largo de las trayectorias educativas. Siempre estamos aprendiendo distintas dimensiones del leer y escribir. Ambas capacidades están relacionadas con los campos disciplinares en las que se inscriben.



Algunas preguntas para continuar la discusión:

- *¿Planificamos actividades en torno a las características específicas de la lectura y la escritura en el marco de las disciplinas que enseñamos? ¿cómo lo hacemos?*
- *¿Explicitamos estas características en diálogo con los y las estudiantes? ¿Hacemos un seguimiento de este proceso?*

✓ Actividad 2

Las imágenes no hablan por sí solas...

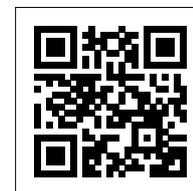
En la segunda dinámica de trabajo propusimos abordar una rutina de pensamiento con la consigna de prestar especial atención no sólo a las imágenes, sino también a las descripciones de lo que podemos observar en cada una ellas a través de las lentes de las disciplinas que conforman nuestras miradas.

Para esto propusimos responder las siguientes preguntas: ¿Qué veo? ¿Qué pienso de lo que veo? ¿Qué me pregunto sobre lo que veo? Una vez que pusimos en común las respuestas reconsideramos la posibilidad de realizar una lectura sin interpretaciones disciplinares. En ese sentido, distintos aspectos de las imágenes parecían hablar por sí sólo para los docentes de Geografía, mientras eran indescifrables para docentes de otras disciplinas. Las miradas disciplinares también hacían variar los contenidos de las preguntas e interpretaciones realizadas, generando problematizaciones que se enriquecían entre sí.



Galería de imágenes

Recopilación a cargo del Equipo Pedagógico.
Disponible en: bit.ly/3Y3lqOb



Una invitación a reflexionar colectivamente

Una vez realizado el recorrido por las imágenes, se discutió que la mirada disciplinar trascendía la fuente escrita. En la lectura de imágenes, al igual que en los textos escritos, encontramos que, si bien la mirada disciplinar prevalecía en la interpretación y en las preguntas que les realizamos, a diferencia de los textos cargados de categorías específicas, podíamos apoyarnos en ellas para acercarnos desde nuestros marcos de interpretación

de la vida cotidiana, lo cual marca las potencialidades de un formato de lectura disciplinar que se aleje del tradicional texto. En este sentido, concluimos que se abre un campo para la intervención docente en el contexto de la escuela secundaria obligatoria, que brinda herramientas para enfrentar el desafío de la enseñanza a grupos heterogéneos con diferentes niveles de avance en la lectura y la escritura, facilitando la apropiación de los conceptos a partir del desarrollo de estrategias de lectura no tradicionales para ese objeto de enseñanza. Es parte de nuestra tarea docente acompañar y rediseñar estrategias para este proceso continuo de aprendizaje de la lectura disciplinar.

En este sentido, se invita a pensar en palabras de Paula Carlino:

...que las habilidades generales de lectura y escritura no alcanzan para dominar las prácticas distintivas que se realizan en diferentes ámbitos, con textos y temáticas peculiares: cada disciplina requiere y a la vez promueve la adquisición de recursos de lectura y escritura propios. No existe un discurso académico único sino varios, correspondientes a diversas comunidades académicas. Estudiar cada discurso, comprenderlo, discutirlo y producirlo no se logran espontáneamente o sólo por los propios medios. (Carlino, 2001)



Algunas preguntas para continuar la discusión:

- *¿Planificamos actividades de lectura que impliquen la utilización de recursos distintos a los textos académicos? ¿Qué herramientas facilitamos para la comprensión de los mismos?*

✓ Actividad 3 Lecturas que interpelan

Como venimos sosteniendo, a lo largo del encuentro y a partir de las distintas actividades propuestas compartimos la idea de que la escritura y la lectura constituyen prácticas creativas e inventivas. Saber leer no consiste simplemente en una recepción pasiva de la información, sino más bien en un apoderamiento del texto a partir del cual producimos nuevos sentidos. Ahora bien, para que esto suceda también es necesario que el texto se apodere del lector, que este se sienta interpelado y comprometido de alguna manera para que pueda corporizar la lectura. El acto de leer no es solo cognitivo e intelectual, sino fundamentalmente sensible y corporal. Tal como sugiere González de Ávila (2016), el lector es ante todo un cuerpo que lee, un cuerpo-lector. Un cuerpo, podemos agregar, siempre situado en un contexto sociocultural (la escuela, la casa, etc.) y con una historia que produjo unas disposiciones previas frente, en este caso, a la práctica de la lectura. En ese sentido uno de los principales desafíos del o de la docente de ciencias sociales y filosofía consiste en encontrar y/o producir un texto que pueda convocar a los y las estudiantes, que los interpele desde algún lugar próximo a su experiencia.

A lo largo del encuentro debatimos junto a las y los docentes no solo sobre el tipo de texto, sino también sobre las actividades para orientar la lectura. Más específicamente, cómo y hasta dónde orientarla y desde qué lugar. Varias voces coincidieron en la necesidad de que dicha orientación no constituya una guía demasiado estrecha que obstaculice la relación del lector con el texto, como por ejemplo las típicas guías de preguntas en donde los y las estudiantes se dirigen al material de lectura buscando las respuestas casi literales. Donde responder supone copiar un fragmento del texto para satisfacer la demanda del docente. Por lo tanto, una de las ideas que surgió de los debates en los talleres fue partir de las preguntas más simples: *¿qué nos sucede con esa lectura? ¿Qué fragmento rescatarían y por qué?*

A partir de dicho debate en el taller se propuso una dinámica de trabajo ligada a la situación de lectura en el aula, el texto convocante fue el de Pablo Gentili titulado “Un zapato perdido. O cuando las miradas saben mirar”, que compartimos en el recuadro. La idea fue reflexionar, luego de la lectura, acerca de cómo dicho texto nos interpelaba desde nuestros saberes disciplinares y, fundamentalmente, qué análisis se esperaba que hagan las y los chicos de acuerdo a las diferentes asignaturas de las ciencias sociales.

Un zapato perdido o cuando las miradas saben mirar

Pablo Gentili ()*

Aquella mañana salí con Mateo, mi hijito, a hacer unas compras. Las necesidades familiares eran eclécticas: pañales, disquetes, el último libro de Ana Miranda y algunas botellas de vino argentino, difíciles de encontrar a buen precio en Río de Janeiro. Al cabo de algunas cuadras, Teo se durmió plácidamente en su cochecito.

Mientras él soñaba con alguna cosa probablemente mágica, percibí que uno de sus zapatos estaba desatado y a punto de caer. Decidí sacárselo para evitar que, en un descuido, se perdiera. Pocos segundos después, una elegante señora me alertó: “¡Cuidado!, su hijo perdió un zapatito”. “Gracias – respondí–, pero yo se lo saqué”. Más adelante, el portero de un edificio de garaje movió su cabeza en dirección al pie de Mateo, diciendo en tono grave: “El zapato”. Levantando el dedo pulgar en señal de agradecimiento, continué mi camino. Antes de llegar al supermercado, al doblar la esquina de la Avenida Nossa Senhora de Copacabana y Rainha Elizabeth, un surfista igualmente preocupado con el destino del zapato de Teo dijo: “Oí, mané, tu hijo perdió la sandalia”. Erguí el dedo nuevamente y sonreí agradeciéndoselo, ya sin tanto entusiasmo. La supuesta pérdida del zapato de Mateo no dejaba de generar muestras de solidaridad y alerta. Al llegar a nuestro departamento, João, el portero, con su habitual histrionismo, gritó despertando al niño: “¡Mateo, tu papá perdió de nuevo el zapato!”.

El malestar de los profundos contrastes

Una vez a resguardo de las llamadas de atención, comenzó a invadirme una incómoda sensación de malestar. Río de Janeiro es un territorio de profundos contrastes, donde el lujo y la miseria conviven de forma no siempre armoniosa. Mi desazón era, quizás, injustificada: ¿qué hace del pie descalzo de un niño de clase media motivo de atención en una ciudad con centenares de chicos descalzos, brutalmente descalzos? ¿Por qué, en una ciudad con decenas de familias que viven a la intemperie, el pie superficialmente descalzo de Mateo llamaba más la atención que otros pies cuya ausencia de zapatos es la marca inocultable de la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos a millares de individuos? La pregunta me parecía trivial. Pero fui percibiendo que encerraba cuestiones centrales sobre las nuevas (y no tan nuevas) formas de exclusión social y educativa vividas hoy en América Latina.

Reconocer o percibir acontecimientos es una forma de definir los límites arbitrarios entre lo "normal" y lo "anormal", lo aceptado y lo rechazado, lo permitido y lo prohibido. De allí que, mientras es "anormal" que un niño de clase media ande descalzo, es absolutamente "normal" que centenares de chicos deambulen sin zapatos por las calles de Copacabana pidiendo limosna. La "anormalidad" vuelve los acontecimientos visibles, cotidianos, al tiempo que la "normalidad" tiene la facultad de ocultarlos. En nuestras sociedades fragmentadas, los efectos de la concentración de riquezas y la ampliación de miserias se diluyen ante la percepción cotidiana, no sólo como consecuencia de la frivolidad discursiva de los medios de comunicación de masas, sino también por la propia fuerza que adquiere aquello que se toma cotidiano, "normal".

La exclusión es, hoy, invisible a los ojos. Y la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión en este milenio que comienza. La exclusión y sus efectos están ahí. Son evidencias crueles y brutales que nos enseñan las esquinas, comentan los diarios, exhiben las pantallas. Pero la exclusión parece haber perdido poder para producir espanto e indignación en una buena parte de la sociedad. En los "otros" y en "nosotros".

La selectividad de la mirada cotidiana es implacable: dos pies descalzos no son dos pies descalzos. Uno es un pie que perdió el zapato. El otro es un pie que, simplemente, no existe. Nunca existió ni existirá. Uno es el pie de un niño. El otro es el pie de nadie.

[...]

La historia del zapato de Mateo, en su trivialidad e irrelevancia, sintetiza una cuestión que quizá sea insoslayable en toda reflexión sobre la relación entre la exclusión y la escuela: ¿en qué medida la práctica educativa contribuye a tomar visibles (o invisibles) los procesos sociales por los que determinados individuos son sometidos a brutales condiciones de pobreza y marginalidad? ¿Cuál es el papel de las instituciones escolares en la formación de una mirada que nos ayuda, por ejemplo, a comprender o a desconsiderar los procesos que operan cuando la exclusión se normaliza, cuando se vuelve cotidiana y pierde poder para producir espanto?

[...]

La escuela democrática debe contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta.

Es en la escuela democrática donde se construye la pedagogía de la esperanza, antídoto limitado aunque necesario contra la pedagogía de la exclusión que nos imponen desde arriba y que, víctimas del desencanto o del realismo cínico, acabamos reproduciendo desde abajo.

Descubrir la diferencia entre dos pies descalzos

Aquella mañana, el sol tenía un brillo especial. Quizá lo fuera por la risa de Mateo, que, ya despierto, me invitaba a revolcarme con él, a morderlo, a besarlo, a cantar. Traté de imaginar qué tipo de escuela iba a tener la suerte (o la desgracia) de conocer. No lo sé... Espero que sea una que le permita distinguir la diferencia entre dos pies descalzos, entre un trivial descuido y una brutal negación. Sólo eso. Y a sentir vergüenza al descubrir que, muchas veces, sólo somos capaces de percibir la existencia de aquel que supuestamente perdió el zapato.

(*) Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. La primera parte de este artículo reproduce y amplía las discusiones desarrolladas en el capítulo 1 de *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, libro coordinado por el propio Gentili.

La lectura grupal de este fragmento de Gentili nos interpeló como personas, como trabajadores y trabajadoras docentes y también como ciudadanos y ciudadanas de un país latinoamericano. Nos convocó no solo intelectualmente sino, tal como dijimos en la introducción, desde nuestra sensibilidad corporal, retrotrayéndonos a muchas de las situaciones y contrastes que experimentamos en el aula día a día. En el taller compartimos la experiencia de lectura y las "claves" a partir de las cuales podemos dialogar con el texto desde nuestros campos disciplinares. Los y las docentes seleccionaron fragmentos y sugirieron diversas claves de lectura, algunos ejemplos:

- La fragmentación urbana en las ciudades latinoamericanas (Geografía).
- La distribución del ingreso (Economía).
- Los límites arbitrarios de lo "normal" y lo "anormal" (Sociología).
- Las preguntas que incomodan, la duda y el asombro como orígenes de la Filosofía.
- Desnaturalización y observación etnográfica (Antropología).
- Derechos y democracia (Formación ética y ciudadana).



Algunas preguntas para continuar la discusión:

- ¿Qué otras claves de lectura piensan que son posibles a partir de este texto? ¿Qué fragmentos seleccionarían ustedes? ¿qué textos utilizan para introducir su materia? ¿qué diálogo pueden establecer con los otros campos disciplinares?

Reflexiones finales

La cuestión central que debatimos a lo largo del taller fue la importancia de diseñar y planificar las situaciones de lectura y escritura en el marco de cada disciplina. No dar por hecho que las y los estudiantes llegan al aula ya sabiendo leer y escribir, como si fuese una habilidad adquirida de una vez y para siempre sino, por el contrario, entendiendo que es un proceso de aprendizaje constante (como resaltamos: siempre estamos aprendiendo a leer y a escribir) y que cada disciplina supone nuevos desafíos intelectuales, sensitivos y experienciales.

En ese sentido, hacia el final del taller compartimos la lectura del texto de Paula Carlino, artículo destinado a pensar la lectura y la escritura en la educación superior pero que sus argumentos son válidos para pensarlos a lo largo de todo el proceso educativo. En la página 82 compartimos el texto completo.



Luego de la lectura del texto compartimos unas reflexiones finales en torno a:

- *¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la escuela secundaria?*
- *¿Qué situaciones de escritura pueden incorporarse en tu planificación?*
- *¿Qué situaciones de lectura están incorporadas a tu planificación?*

A partir de las actividades realizadas durante la capacitación, observamos que, a pesar de que la mayoría de los docentes identificamos en nuestras clases grandes dificultades en torno a la lectura y la escritura por parte de nuestros estudiantes, en muy pocos casos dedicamos un espacio en nuestras planificaciones para abordarlas junto a ellos. Este hecho parte del supuesto que sostiene que “a leer y escribir se aprende en la primaria” o “en materias específicas” y que “nosotros no somos especialistas en lectura y escritura”.

Las actividades nos permitieron repensar ese supuesto inicial. Reconocimos que, en tanto son prácticas socioculturales complejas, pueden apoyarse en distintos soportes (como los visuales), en instancias colectivas e individuales, en consignas muy explícitas y más abiertas, y que cada sujeto parte de situaciones muy diversas y conocimientos previos que le permiten o no acceder a lectura y la escritura. Ante esta diversidad de recursos, situaciones y puntos de partida, consensuamos que leer y escribir son parte de un proceso de enseñanza – aprendizaje continuo, ligado a los campos disciplinares y al paulatino acercamiento a ellos.

Podemos sostener entonces que leer y escribir asume características específicas en ciencias sociales (y a su vez en cada una de las disciplinas del área) que no pueden escindirse del contenido enseñado y del conocimiento producido por los estudiantes a medida que se van apropiando de la mirada disciplinar. Así, la lectura y la escritura, en el marco de las ciencias sociales, al ser centrales en la producción del conocimiento disciplinar, lo son también del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

La escritura en el nivel superior*

Paula Carlino

Toda vez que un alumno elabora un trabajo, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto.

Aitchson, Ivanic y Weldon,

"Writing and Re-Writing Writer Identity"

Preocuparse u ocuparse de la escritura y la lectura

"Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen." Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y la responsabilidad siempre parece, ser de otro: el primer ciclo debería haber hecho algo que no hizo, los padres deberían haber hecho algo. Y también, se dice, la secundaria (o un curso de ingreso universitario) debería haber formado a los alumnos para que llegaran al nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar.

Existe una falacia en esta queja y un simultáneo rechazo a ocuparse de la enseñanza de la lectura y escritura en este nivel. El razonamiento parte de una premisa oculta, de un supuesto que, una vez develado, resulta ser falso. Russell (1990) ha mostrado que es común suponer que la escritura (y la lectura) son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) "fuera de una matriz disciplinaria, y no relacionadas de modo específico con cada disciplina" (Ibid, 53):

La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente, algo que debería haber sido aprendido en otra parte, enseñada por otro —en la secundaria o al entrar en la universidad—. De aquí surge la casi universal queja [de los profesores] sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipresente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza (Ibid, 55).

Esta idea de que leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable. Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras.

Sin desmerecer la tarea que realizan los talleres de lectura y escritura que algunas universidades contemplan al inicio de sus carreras, pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente. Es decir, la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares)

* Texto publicado en La Gaceta. (2005). Número 418. Disponible en: https://pesmartinez-sjn.infod.edu.ar/sitio/curso-de-ingreso%202018/upload/La_escritura_en_el_nivel_superior.Doc2.pdf

exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con la bibliografía, los métodos y los problemas conceptuales de un determinado campo específico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, ayuda a tomar conciencia de lo que tienen en común muchos de los géneros académicos, pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de pensar por escrito las nociones que se estudian en las asignaturas. Según Bailey y Vardi (1999), son los especialistas de la disciplina los que mejor podrían ayudar con la escritura en el nivel superior, no sólo porque están familiarizados con las convenciones de su propia materia (aunque muchas veces sin ser conscientes de ellas) sino porque conocen el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. Pero, más que plantear la disyuntiva entre talleres separados o materias con enseñanza integrada de la lectura y la escritura, lo que cabe preguntarse es si acaso en un único año, al comienzo de la universidad, puede aprenderse a leer y a escribir para los años venideros. Los movimientos “escribir a través del curriculum” y “escribir en las disciplinas” señalan que no y, en cambio, han promovido en las universidades de su influencia que ocuparse de la producción y análisis de textos sea un emprendimiento colectivo a lo largo y ancho de los ciclos universitarios.

Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe, entonces, sólo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas. Linda Flower, una de las investigadoras que más ha contribuido al estudio de los procesos de escritura, avanza sobre su propio enfoque inicialmente cognitivo y constata diferencias sustantivas entre las distintas naturas escritas, culturas que los de afuera desconocen:

Escribir, para los estudiantes, es un acto de cruzar fronteras —o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar—. Cuando quienes escriben se trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina, encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias, como un discurso del cual se ha formado un conjunto de supuestos, lugares comunes y cuestiones “claves” que los de adentro comparten (Flower y Higgins; 1991, 1).

Estas convenciones se denominan géneros discursivos y constituyen una parte importante de lo que han de aprender los alumnos cuando aprenden una disciplina. Por ello, es preciso que los docentes los integren a sus clases como objetos de enseñanza.

Hacerse cargo de la lectura y la escritura en cada materia

Existe otra razón aún que “justifica la inclusión de la lectura y la escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos de cada asignatura”. Esta razón aparece esbozada en el epígrafe de Aitchison, Ivanic y Weldon (1994), que inaugura este capítulo. Estos autores señalan que escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que

demanda la actual situación de escritura, y que esta puesta en relación no resulta fácil porque implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo. Este nexo no está dado ni en el estudiante ni en su contexto actual de escritura sino que demanda a quien escribe una elaboración personal. En este proceso, el conocimiento viejo requiere ser re-pensado y organizado de forma diferente para volverse compatible con los requerimientos de la tarea redaccional. Ahora bien, esta exigencia de construcción de conocimientos que impone la escritura coincide con los mecanismos que la psicología ha señalado como implicados en todo aprendizaje. Dicho de otra manera, al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita. Por tanto, la otra razón para que los profesores de cualquier materia nos ocupemos de la escritura de los estudiantes es que hacerlo contribuye directamente a su aprendizaje de los conceptos de nuestras asignaturas.

Entonces, dado que no hay apropiación de ideas sin reelaboración, y que esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos, leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Y en tanto no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar. Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje (Chalmers y Fuller; 1996). Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender. Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe sólo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Ocuparse de la escritura es también una vía para incrementar la participación y el compromiso de los alumnos. Esto lo he experimentado por mi cuenta [pero] también es lo que surge de una encuesta realizada a una muestra de 350 alumnos de la Universidad de Harvard acerca de cómo ven sus experiencias educativas en esa universidad. Para estos estudiantes,

la cantidad de escritura llevada a cabo en cada materia es el factor que más incide en su involucramiento, medido en términos del tiempo dedicado a la materia, del desafío intelectual que les representa y del monto de interés que suscita (Light; 2001).

En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por dos razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que “una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (Bogel y Hjortshoj; 1984, 12)². Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?

² Aquí “discursivo” hace referencia a las prácticas de lenguaje (incluyendo la lectura y la escritura), al uso del lenguaje en situación, según determinadas intenciones y modos de pensamiento. “Retórico” alude al contexto de uso de ese lenguaje, a la relación entre el emisor y el receptor, y al propósito que cada uno desea realizar a través del intercambio lingüístico.

La potencialidad de la escritura para incidir sobre el pensamiento

A diferencia de la oralidad, el lenguaje escrito entabla una comunicación diferida. Emisor y receptor no comparten ni espacio ni tiempo. Esta característica de la escritura exige que quien redacta minimice las ambigüedades de su texto, a fin de disminuir la posibilidad de que el lector malentienda sus palabras. Dicho de otro modo, el autor no está presente en el momento en que su texto es leído y no puede aclarar lo que ha querido decir. Para ser comprendido a la distancia (espacial o temporal), es preciso usar el lenguaje de un modo particular: dotándolo de pistas informativas que guíen al lector hacia lo que el autor intenta decir. Se requiere prever el conocimiento que dispone el destinatario, para no dar por sobreentendido lo que éste por su cuenta no podrá suponer. Hace falta que el emisor utilice el lenguaje de forma “desincrustada” respecto de su situación inmediata (su aquí y ahora). Es necesario que produzca un texto lo más autónomo posible.

Pero si la escritura plantea estas exigencias, también ofrece posibilidades ausentes en la comunicación oral. ¿Cuáles son éstas? Son los medios con que cuenta el emisor para lograr la eficacia de su escrito y evitar los riesgos de ser mal comprendido. En primer lugar, gracias a que no tiene enfrente a su lector, puede tomarse tiempo para pensar qué quiere decir, para qué lo quiere decir y cómo lo quiere decir: puede planificar los contenidos, aclararse su propósito de escritura y anticipar la organización de su texto. En segundo lugar, puede revisarlo: volver sobre lo escrito cuantas veces desee para releerlo, pensarlo de nuevo, objetarlo, cambiarlo. Puede decidir modificar lo que iba a decir y lo que quería lograr con su escritura: puede volver a planificarla. Y todo esto, sin que el lector lo advierta, sin que nadie sospeche que detrás de su producto existió este proceso recursivo de ir y venir, de pensar y cuestionar.

Puesto que la escritura no es un lenguaje espontáneo sino anticipado y reconsiderado, quienes escriben profesionalmente manifiestan que componer un texto incide en el desarrollo de su pensamiento. Así lo expresa el lema del Programa de Escritura de la Universidad de Georgia, una universidad norteamericana: “Un escritor no es tanto alguien que tiene algo para decir sino aquel que ha encontrado un proceso que proveerá nuevas ideas que no habría pensado si no se hubiera puesto a escribirlas” (Stafford; 1982).

La escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado. Sin embargo, los investigadores coinciden en que este beneficio no es una consecuencia automática de la composición escrita sino una resultante de encarar la escritura desde una perspectiva sofisticada. La escritura tiene la *potencialidad* de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero no siempre cuando escribimos logramos sacar partido de su función epistémica (Wells; 1990). Hay formas de escribir que no llevan a transformar el conocimiento de quien redacta, sino que simplemente lo transcriben.

¿Qué diferencia, entonces, el proceso de un escritor que modifica lo que piensa cuando se pone a escribirlo, del escriba que sólo vuelca en el papel lo que ya sabe sobre un tema?

Según Nancy Sommers, actual directora del Programa de Escritura Expositiva de la Universidad de Harvard, redactar abre puertas para descubrir ideas, a condición de que se revise lo escrito comparando el texto producido hasta el momento con el texto que podría requerir el lector potencial. En “su estudio, los escritores experimentados (periodistas, editores y académicos)

imaginan un lector [leyendo su producto], cuya existencia y expectativas influyen en su proceso de revisión. Han abstraído los estándares de un lector y este lector [...] funciona como un colaborador crítico y productivo. [...] La anticipación del juicio de un lector produce un sentimiento de disonancia cuando el escritor reconoce incongruencias entre intención y ejecución, y le exige hacer revisiones en todos los niveles (Sommers; 1980, 385).

También Linda Flower concibe que la revisión no sólo mejora el producto escrito sino que permite desarrollar el saber del escritor, siempre que éste intente convertir la prosa privada en un texto que tenga en cuenta la perspectiva y el contexto del destinatario.

Asimismo, Scardamalia y Bereiter (1992) sugieren que existen dos formas de redactar, que modelan y denominan “decir el conocimiento” por oposición a “transformar el conocimiento”. En el primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo modelo, quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, analiza qué quiere lograr con su texto y anticipa las expectativas de su destinatario. De acuerdo con su propósito de escritura y según cómo se representen las necesidades informativas de su potencial lector, vuelve a concebir lo que conoce para adecuarlo a la situación comunicativa dentro de la que elabora su escrito. De este modo, pone en interacción dos tipos de problemas: retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector) y semántico (relativo al contenido).

Para estos investigadores, sólo quien redacta según el modelo “transformar el conocimiento” logra modificar lo que previamente sabe sobre un tema. Y lo hace porque al escribir desarrolla un proceso dialéctico entre su conocimiento y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado (Scardamalia y Bereiter; 1985). La naturaleza dialéctica de la composición escrita reside en el conflicto que enfrenta el escritor entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz. Dicho de otro modo, los escritores experimentados tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con sus textos. Es decir, prestan atención no sólo al tema sobre el que trabajan sino que lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia. En este intento de adecuar el tema a lo que se supone conviene al lector y al propósito de escritura, quien escribe debe descentrarse de su punto de vista y adoptar la perspectiva del destinatario. En algunos casos, notará que falta información y saldrá, él mismo, a conseguirla. En otros casos, percibirá que ciertas ideas son confusas, y procederá a aclarárselas para sí. Comprenderá que su texto gana en claridad si explicita las relaciones entre las diversas partes. Podrá encontrar incoherencias e intentará subsanarlas. Deseará convencer al interlocutor y buscará nuevos argumentos. Agrupará nociones conexas que previamente aparecían dispersas. Producirá una prosa más ágil (simplificando expresiones, agregando subtítulos, variando estructuras sintácticas...) cuando al releer su texto prevea un lector aburrido con lo escrito. Decidirá podar su trabajo para dar fuerza al núcleo de sus ideas renunciando con dolor a los conceptos que se apartan de éste. Y durante estas revisiones, probablemente descubrirá que el intento de modificar la forma lo ha llevado a pensar el contenido de manera novedosa para sí mismo.

En síntesis, escribir con conciencia retórica lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento. Problematizar lo escrito desde el enfoque atribuido al destinatario implica cuestionar el conocimiento disponible. Poner en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector, es lo que permite transformar el conocimiento de partida.

El desafío de usar la escritura como medio para explorar ideas

El proceso anterior es un modelo ideal, una potencialidad de la escritura que es actualizada sólo por quienes tienen experiencia en escribir dentro de una comunidad discursiva en la que, para pertenecer, es necesario redactar con conciencia retórica: anticipando el efecto del propio texto sobre el lector. La planificación y revisión de lo escrito, en los niveles textuales que demandan reformular el propio conocimiento, no son operaciones universalmente puestas en juego.

Numerosos estudios constatan que los universitarios, en las condiciones usuales en las que escriben para ser evaluados, no logran hacer uso de la escritura epistémicamente, es decir, como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un asunto. Y no logran hacerlo porque encaran la revisión como una prueba de galera, pero no como un instrumento para volver a conectarse con un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento. Los alumnos (y también muchos graduados) tienden a conservar las ideas volcadas en sus textos y, aunque los revisen, sólo modifican aspectos de superficie. Es como si se enamoraran de lo que trabajosamente han elaborado y no conciben poder sacrificarlo en aras de algo mejor, todavía impreciso, por venir.

En su investigación con profesionales y con alumnos universitarios, Sommers (1982) muestra que la unidad de análisis que perciben los estudiantes cuando revisan sus producciones son las palabras o las frases, pero no el texto en su conjunto. Enfocan sus escritos linealmente, como una serie de partes. Para ellos, escribir es traducir: el pensamiento en lenguaje, el habla en prosa escrita. En este intento de traducción, "existe un texto original que no necesita ser descubierto o trabajado, sino simplemente comunicado" (Ibid, 382). A diferencia de los escritores profesionales, que cuando revisan buscan descubrir significado al confrontar lo producido con las expectativas del lector que tienen internalizado, los alumnos comparan su escrito con un significado predefinido en su intención inicial. Es decir, no consideran la revisión como una actividad en la cual es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones. La consideran un mero proceso de corrección para subsanar errores³. De acuerdo con Sommers, los docentes hemos de ayudar a modificar esta concepción: hemos de responder lo que los estudiantes escriben con comentarios que les sirvan para animarse a correr el riesgo de cambiar sus ideas:

Nuestros comentarios, deberán alentar en los alumnos una visión de diferente orden de complejidad y sofisticación respecto de la que por sí mismos identifican, a través de forzarlos de vuelta al caos, de regreso al punto en donde se da forma y estructura al significado (Sommers; 1982, 154).

³ Los escritores experimentados tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con sus textos: prestan atención no sólo al tema sobre el que trabajan sino que lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia.

Cuando leí por primera vez esta cita, la idea de caos me resultó extraña y hasta me disgustó. Dos o tres años más tarde, empecé a entenderla. Toda vez que se escribe comprometidamente para desarrollar un tema y se tolera la incertidumbre de lo todavía no imaginado, pensamiento y lenguaje aparecen confundidos en un aparente desorden que resulta intranquilizador. A veces he querido huir de este caos y rápidamente establecí un texto que no me aportó nada nuevo pero cerró el flanco de lo incierto. Pero otras veces, con una exigente audiencia internalizada, aprendí a permanecer más tiempo en esta fase confusa de la escritura, donde la página en blanco se alterna con intentos y borrões. En otras ocasiones, cuando mi trabajo había tomado forma, a pesar de revisarlo y revisarlo, no podía ver más figura que la de lo ya escrito y sólo pude reformularlo para optimizar su sustancia al recibir los comentarios de algún colega conocido. Lo mismo me suele pasar cuando envío a publicar un artículo a una revista de investigación y los árbitros anónimos me sugieren revisar algunas partes: al principio, reniego de esta tarea extra pero siempre, después de realizada, me siento satisfecha con lo logrado en la reescritura suplementaria y agradecida con quien me forzó a volver a abrir mis ideas. Tener un texto desarmado, maleable, sujeto a cambios grandes, es angustiante. Siempre dudo acerca de si saldrá algo bueno después de tanto trabajo. Entonces sí llega el descubrimiento de lo que no estaba antes, alguna idea fértil en la que lo mismo ya no es igual, las conexiones entre pensamientos se han extendido. Creo que Sommers emplea el término caos para referirse a esta indefinición que permite el surgimiento de lo novedoso. Y propone retroalimentar con comentarios del docente la escritura de los estudiantes, comentarios que no se centren en la superficie sino en las ideas detrás del texto. También Hjortshoj (2001) aborda esta cuestión empleando una metáfora iluminadora, que apunta a la prematura solidificación de los escritos estudiantiles. Este docente-investigador de la Universidad de Cornell, responsable del Programa Escribir en las Especializaciones, señala que:

Desde la perspectiva del que escribe, todo texto “fragua” en algún punto del proceso, endureciéndose como cemento. Más allá de ese punto, cuando lenguaje y pensamiento han perdido maleabilidad, se requiere algo del orden de la dinamita para promover cambios profundos. Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación y reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado un primer borrador completo. La escritura de los estudiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento en que toca el papel. [...] Los primeros pensamientos se vuelven los últimos, y los segundos pensamientos parecen destructivos.

Este endurecimiento temprano de un texto inmaduro aparece como una constante en los escritos de los alumnos, quienes tienden a revisar sus producciones línea a línea y a modificarlas sólo en superficie. Lo hacen, en parte, porque nadie les enseñó otra cosa, por los tiempos ajustados que se asignan a la escritura en las instituciones educativas y porque sólo escriben para ser evaluados. Si queremos resultados distintos, hacen falta procesos diferentes. La educación superior necesita que los docentes también funcionemos como lectores de sus textos. Lectores con quienes poner a prueba lo que escriben. Lectores que, reservando para el final los señalamientos de ortografía y gramática, enfoquen al comienzo cómo les llegan los contenidos sustantivos de lo escrito por ellos.

En resumen, los estudiantes carecen del sentido de audiencia y no intentan adecuar sus textos a lo que suponen necesitan sus lectores. De hecho, suelen tener pocos lectores, porque no se dedican a publicar y porque en las aulas escriben principalmente para

acreditar las materias. Es preciso que la universidad ofrezca lectores que devuelvan a los alumnos el efecto que sus textos producen. Es necesario que los docentes se ocupen de enseñar a planificar y a revisar lo escrito y ayuden a anticipar el punto de vista del destinatario, de modo que en este proceso no sólo se mejore el producto, sino que se guíe a sus autores a poner en práctica el escribir como herramienta para pensar los contenidos de cada materia.

Aitchison, M., R. Ivanic y S. Weldon (1994), "Writing and Re-writing Writer Identity", en Mary Lea et al, *Life Histories and Learning: Language, the Self and Education*, Brighton, Centre for Continuing Education, University of Sussex, (5-8).

Bailey, J. y I. Vardi (1999), "Iterative Feedback: Impacts on Student Writing", ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.

Bogel, F. y K. Hjortshoj (1984), "Composition Theory and the Curriculum", en F. Bogel y K. Gottschalk, comps., *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*, Nueva York, Norton, (1-19).

Chalmers, D. y R. Fuller (1996), *Teaching for Learning at University*, Londres, Kogan Page.

Flower, L. y L. Higgins (1991), "Collaboration and the Construction of Meaning", Technical Report 56, National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.

Hjortshoj, K. (2001), "Findings: Two Ways of Assigning Revision", material para capacitación de docentes del programa Writing in the Majors, J. S. Knight Institute for Writing in die Disciplines, Ithaca, Cornell University.

Light, R. J. (2001), *Making the Most of College: Students Speak their Minds*, Boston, Harvard University Press.

Russell, D. (1990), "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation", *College English*, 52, enero, (52-73).

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1985), "Development of dialectical processes in composition", en D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, comps., *Literacy, Language and Learning*, Cambridge, CUP.

, (1992), "Dos modelos explicativos de Los procesos de producción escrita", en *Infancia y aprendizaje*, núm. 58, (43-64).

Sommers, N. (1980), "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers", *College Composition and Communication*, vol. 31, diciembre, (378-388).

, (1982), "Responding to Student Writing", *College Composition and Communication*, vol. 33, num. 2, mayo, (148- 150).

Stafford, W. (1982), *Writing the Australian Crawl*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

Bibliografía citada

Carlino, P. (2001) Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. I *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Pcia. de Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.

Gentili, P. (coord.) (2000) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.

González de Ávila, Manuel (2016) Leer desde el cuerpo. Una semiótica fenomenológica de la lectura. UNED Revista Signa 25, pp. 631-650. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/leer-desde-el-cuerpo>

Learning Metrics Task Force. (2013) *Toward Universal Learning. What Every Child Should Learn*. Informe N° 1. UNESCO–Center for Universal Education at Brookings.

Lenguas Adicionales

Acompañamiento de las trayectorias de aprendizaje de las lenguas adicionales

Presentación

Con el objetivo de fomentar el contacto y relación entre las lenguas incluidas en el Diseño Curricular (DC) de la Nueva Escuela Secundaria (NES), en el equipo de Lenguas Adicionales (LA) del nivel secundario de Escuela de Maestros, decidimos trabajar las diversas lenguas de manera conjunta y resaltar que, más allá de las especificidades propias de cada una, la mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje comparten muchas características en común. La perspectiva que sustenta esta decisión está en línea con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y con el DC vigente en la Ciudad de Buenos Aires.

Para esta formación situada 2023 nos propusimos reflexionar sobre algunas maneras de **acompañar las trayectorias** de todas y todos los estudiantes. En el primer encuentro del mes de febrero, compartimos el documento *Progresiones de los aprendizajes para Lenguas Adicionales 2022/2023* que elaboramos al interior del equipo como un posible mapa que permite visualizar los avances de los y las estudiantes a lo largo de un determinado ciclo lectivo y a lo largo de su recorrido escolar¹.

Es decir, nos propusimos proveer una mirada panorámica longitudinal de los objetivos de la enseñanza que, tal como lo prescribe el *Régimen Académico para la Escuela Secundaria*, supere la visión limitada a un solo ciclo. Así, trabajamos con el eje puesto en la articulación entre ciclos con el propósito de reconocer las continuidades entre ellos que permiten atender a las múltiples trayectorias que conviven en las aulas.

Por otra parte, los y las docentes sabemos que, independientemente de los puntos de partida de cada estudiante, los aprendizajes no se producen de manera lineal ni homogénea, en una única dirección. Por eso, con el fin de ampliar nuestra mirada docente sobre las producciones de estudiantes, retomamos las progresiones para hacer una selección de los criterios que organizan dichas progresiones y a los que se suele dedicar menos atención (esto acordado con los y las docentes durante el taller) para el análisis de las evidencias de aprendizaje de los y las estudiantes y así dar cuenta de avances particulares.

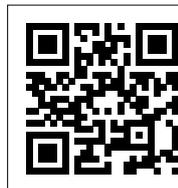
¹ Cabe señalar que las progresiones de aprendizaje describen el desarrollo de una competencia en niveles de complejidad creciente, como pasos de un camino hacia el logro de los objetivos de la formación en LA, por lo tanto responden a un contexto escolar situado en el marco de las definiciones propias del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires para cada espacio curricular del DC.

Eso nos permite potenciar el seguimiento y el acompañamiento poniendo el foco en los logros alcanzados y en aquellos por alcanzar.

Documentos de desarrollo curricular



**Diseño Curricular de la NES
Lenguas Adicionales**
Disponible en: bit.ly/3pRBPd7



**Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
Lenguas Extranjeras**
Disponible en: bit.ly/3pR2WVK



**Progresiones de los aprendizajes para
Lenguas Adicionales 2022/2023**
Disponible en: bit.ly/46OMfe5



**Régimen Académico
de la Escuela Secundaria**
Disponible en: bit.ly/3NYPnLZ



Progresiones y avances de los aprendizajes

El primer momento de esta formación situada, transcurrido en febrero de 2023, se compuso de tres instancias: un encuentro sincrónico a cargo del Lic. Daniel Feldman, un taller presencial con el equipo de LA y una instancia asincrónica virtual, optativa, también a cargo del equipo disciplinar de LA.

En este taller nos centramos en los avances logrados, a partir de la observación de la misma producción del mismo alumno en dos momentos distintos del año, siempre con la mirada ampliada que nos ofrecen los criterios seleccionados del citado documento Progresiones de los aprendizajes.

Partimos de las siguientes premisas:

- la heterogeneidad de las aulas, dada por las diversas trayectorias, culturas y contextos que conviven en ellas,
- la necesidad de considerar la visión completa de los objetivos de la enseñanza a lo largo de los ciclos (planificación ciclada), según el enfoque didáctico adoptado por el DC,

- la necesidad de buscar una mirada más abarcativa para detectar avances que de otro modo podrían pasar desapercibidos.

Taller presencial. Primer momento

La jornada presencial se desarrolló en dos momentos diferenciados. Durante el primero, más extenso, tomamos las *Progresiones de los aprendizajes*² como herramienta de detección de los niveles de avance individual con la finalidad de:

- reconocer la variedad de las trayectorias de sus estudiantes para valorar los diversos saberes y recorridos realizados,
- determinar el nivel de desempeño de los y las estudiantes como punto de partida por medio del análisis de evidencias de uso de la LA,
- identificar avances en función de diferentes criterios analizados como insumo para la planificación.

Iniciamos la jornada recuperando con las y los docentes los aspectos relevantes para nuestro taller de la temática abordada durante la conferencia de Daniel Feldman: las diferencias que presenta el nivel secundario respecto del nivel primario en relación a la mayor necesidad de individualización de la diversidad de trayectorias y al cambio relacional entre docentes y estudiantes en el que estos últimos son acompañados para ser cada vez más responsables/protagonistas de sus aprendizajes, lo que supone como contrapartida mayor información acerca de lo que se espera de ellos y ellas y su participación activa en algunas decisiones. También, la modificación de las dinámicas, pasaje del grupo al conjunto o a la constelación.

También repasamos los tres ejes del DC para las LA: Oralidad, Lectura y Escritura, y pusimos el acento sobre su alineamiento con el DC de Prácticas del Lenguaje lo que da sentido y homogeneidad al concepto de enseñanza de la lengua adicional en uso como práctica que atraviesa toda la escolaridad y que contribuye de manera progresiva a la diversificación y mejora de la competencia comunicativa en sentido amplio de las y los estudiantes. En tal sentido, el DC prescribe “La enseñanza de lenguas adicionales, a su vez, facilita el desarrollo de una actitud de reflexión acerca del funcionamiento del lenguaje, de apertura hacia otras realidades y de reflexión sobre la propia lengua y realidad.” (DC, p. 465)

Si bien el documento de progresiones aborda estos tres ejes, para el taller presencial enfocamos la primera actividad en el eje Escritura. Según el DC en el Ciclo Básico (CB) de la NES en primer año se abordan textos directivos y descriptivos, y en segundo año y a lo largo del Ciclo Orientado/Superior (CO/S) se incorpora el tipo textual narrativo. Por eso, elegimos el tipo textual descriptivo y como género discursivo, la presentación personal, ya que se trata de una temática muy difundida en la práctica escolar, en el CB. En cambio, en el caso de la articulación entre CB y CO/S propusimos avanzar hacia el tipo textual narrativo, género relato, ya que además de los pasajes donde transcurre la acción, permite observar pasajes descriptivos.

² Nuestro documento de progresiones encuentra su sustento en la siguiente cita de Kaufman y Caldani (2018, p. 10): Las progresiones ponen en relación los contenidos de enseñanza y objetivos establecidos en los documentos curriculares de la jurisdicción (*Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria, Metas de aprendizaje y Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*) y los aprendizajes manifestados por los alumnos, considerando la heterogeneidad de los puntos de partida.”

Los textos como organizadores de los contenidos en el diseño curricular

Primer año	Segundo año	Tercer año
<p>Escritura Nivel A</p> <p>Producción escrita de textos directivos y descriptivos. Estos pueden presentarse en mensajes, notas, epígrafes, entre otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los puntos a desarrollar teniendo en cuenta el tipo de texto a escribir, el propósito y el contexto de enunciación, es decir, la posición enunciativa de los interlocutores, ejes espacio-temporales, tema, etc. • Producción de un plan, de borradores y de la versión final en respuesta a la devolución de docente o pares. • Consulta de recursos como el diccionario monolingüe y bilingüe y reflexión con el/la docente y/o pares para la corrección de borradores. • Uso de recursos lingüístico-discursivos para: <ul style="list-style-type: none"> - expresión de conceptos: cantidad, posesión, negación/afirmación, sustitución, tiempo, lugar, cualidad, entre otros; - concretización de funciones comunicativas: describir objetos, personas, actividades, dar información utilizando formas conocidas y frases hechas. 	<p>Escritura Nivel A</p> <p>Producción escrita de textos de tipo directivo, descriptivo y narrativo. Estos pueden presentarse en correos electrónicos, invitaciones, encuestas, entre otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los puntos a desarrollar teniendo en cuenta el tipo de texto a escribir, el propósito y el contexto de enunciación, es decir, la posición enunciativa de los interlocutores, ejes espacio-temporales, tema, etc. • Producción de un plan, de borradores y de la versión final en respuesta a la devolución de docente o pares. • Consulta de recursos como el diccionario monolingüe y bilingüe y reflexión con el/la docente y/o pares para la corrección de borradores. • Uso de recursos lingüístico-discursivos para: <ul style="list-style-type: none"> - expresión de conceptos: cantidad, posesión, negación/afirmación, sustitución, tiempo, lugar, cualidad, causa, contraste, comparación; - concretización de funciones comunicativas: pedir y dar información personal (nombre, edad, nacionalidad, profesión, lugar de residencia, etc.), describir objetos, personas, actividades, describir, planificar y sugerir actividades, dar y seguir instrucciones, expresar gustos, preferencias. 	<p>Escritura Nivel A</p> <p>Producción escrita de</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos descriptivos, directivos y narrativos. • Géneros textuales: correos electrónicos, invitaciones, encuestas, historietas, etc. <p>Para la</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los puntos a desarrollar teniendo en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> - el tipo de texto a escribir; - el propósito y el contexto de enunciación, es decir, la posición enunciativa de los interlocutores; - los ejes espacio-temporales; - el tema, etc. • Uso de recursos lingüístico-discursivos para: <ul style="list-style-type: none"> - expresión de conceptos: <p>Cantidad: determinantes numerales.</p> <p>Poseción: caso posesivo, uso de preposiciones, determinantes posesivos, etc.</p> <p>Sustitución: pronombres personales y demostrativos.</p> <p>Tiempo: presente y futuro (tiempos verbales y preposiciones que demuestran direccionamiento).</p> <p>Cualidad: adjetivos calificativos y comparativos.</p> <p>Causa y contraste: nexos subordinantes simples.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejecución de funciones comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> <i>describir objetos, personas, lugares, actividades;</i> <i>planificar y sugerir actividades;</i> <i>dar y seguir instrucciones;</i> <i>pedir y dar consejo;</i> <i>expresar opiniones y sentimientos.</i>

¿Por qué la perspectiva de la enseñanza enmarcada en el diseño curricular está centrada en los textos?

Porque así experimentamos las lenguas en nuestra vida cotidiana. Un sonido emitido por un bebé y respondido con una palabra o aún un gesto por un o una cuidadora se constituye en texto dialógico. Una palabra y un señalamiento puede convertirse en un texto directivo (ej.: dame...). Es decir, Texto en el sentido amplio, como producto humano, oral o escrito, unidad mínima de comunicación con sentido pleno que supone un emisor y un receptor.

A fin de lograr visualizar las potencialidades de esta propuesta, abordamos conjuntamente una actividad de análisis de evidencia de estudiantes de nivel secundario recabada por colegas en sus clases³.

Análisis de producciones de estudiantes

Como adelantamos en la presentación, analizamos una actividad producida por el mismo estudiante a comienzo del ciclo lectivo y promediando el segundo cuatrimestre con el objetivo de detectar avances, ampliando los criterios de observación tal como se propone en el documento Progresiones.

Los criterios para el eje Escritura correspondiente al tipo textual descriptivo son:

ESCRITURA	Contexto de enunciación
	Coherencia/Organización de ideas
	Cohesión
	Léxico
	Sintaxis
	Normas y convenciones

Consigna para la primera actividad del taller:

Identificar avances entre producción inicial y final tomando en cuenta los criterios seleccionados según las características de la tarea.

³ Cabe mencionar que utilizamos producciones de las lenguas que pudieron aportar evidencia para el análisis.

Ejemplo N° 1. Lengua Adicional: Inglés⁴

Marzo 2022

Answer the following questions about Pilar:

- 1) How old is Pilar?
Pilar is 12 years old.
- 2) Does she have any pets?
Yes, she has
- 3) Who is Luna?
is pilar's dog
- 4) Who is Tito?
is pilar's cat
- 5) Does Pilar play any sports?
yes, she plays football and basketball
- 6) Does she play any instruments?
no, she doesn't
- 7) Who are Cristiano Ronaldo and Gareth Bale?
- 8) Who is Manu Ginobili?

Octubre 2022

Answer the following questions about Pilar:

- 1) How old is Pilar?
She's have 12 years old
- 2) Does she have any pets?
Yes, she have two pets, a cat and a dog
- 3) Who is Luna?
is she dog
- 4) Who is Tito?
is she cat
- 5) Does Pilar play any sports?
Yes, she play basketball and football
- 6) Does she play any instruments?
she play's guitar
- 7) Who are Cristiano Ronaldo and Gareth Bale?
Cristiano and Gareth are she favorite football player.
- 8) Who is Manu Ginobili?
the favorite basketball player

Como sabemos, cada actividad pone en juego algunos criterios. No todos son apropiados para la evaluación de esta producción, por lo tanto comenzamos por definir colaborativamente cuáles tomaríamos en cuenta para el análisis de la primera producción ya que, por tratarse de preguntas y respuestas puntuales, algunos criterios relacionados con la dimensión textual no serían evaluables. Las primeras que surgieron del análisis conjunto fueron: **sintaxis**, **léxico** y **normas y convenciones**. Dentro de esos criterios detectamos la continuidad de la omisión del sujeto (muy común en los hablantes de español) en ambas

⁴ Si bien el ejemplo no corresponde al género mencionado (se trata de respuestas a preguntas de comprensión de un texto descriptivo), lo incluimos para adentrarnos en la temática vinculada con la observación de avances.

muestras, y un error sintáctico que no existía en el registro de marzo. Sin embargo, en una segunda mirada, observamos que se ponía en juego el criterio **cohesión** entre las preguntas y las respuestas. Así fue como pudimos detectar un avance en el sentido de un intento de mejorar la cohesión por parte del estudiante, que resultó erróneo desde lo sintáctico, pero que indica un avance en ese criterio.

Ejemplo N° 2. Lengua Adicional: Francés

Mayo 2022

Écris ta présentation personnelle

Bonjour! Je m'appelle Inatior, J'ai 10 ans, j'habite en Argentine, en Buenos Aires. Je parle anglais et espagnol. Je suis argentin. Je suis étudiante. J'aime la lecture, le sport et le chocolat. Je déteste les conflits et les araignées. Je préfère la lecture. Mon adresse e-mail est @gmail.com

Octubre 2022

Bonjour! Je m'appelle , j'ai 11 ans, j'habite à Buenos Aires, je parle espagnol, anglais et français. Je suis argentine. Je aime la musique classique, je n'aime la pop. J'écoute de la musique sur mon ordinateur. Je aime le basket.

En este caso se trata de una *presentación personal*, por lo tanto a los criterios **sintaxis**, **léxico** y **normas y convenciones** sumamos **coherencia**.

Léxico y sintaxis

A pesar de que en la segunda versión hay algunos errores: de concordancia *-argentine-*, de sintaxis *-Je aime-* y de ortografía *-musique classiq-* son claramente de distracción o de desconocimiento en el último caso, pero no afectan a la comprensión del mensaje.

En cambio, en la segunda producción se advierte evolución de la complejidad, en particular en la última oración por el uso correcto del artículo partitivo *-écouter de la musique-*, especialmente difícil para los hispanohablantes y este empleo de la preposición "sur" *-sur mon ordinateur-* idéntica dificultad. Por otra parte, el uso del léxico en general es óptimo.

Coherencia

En relación a este criterio, podemos apreciar una evolución ya que, a diferencia de la producción de mayo, en la versión de octubre el alumno separa en párrafos las ideas: primer párrafo, presentación, segundo párrafo, gustos y preferencias.

Normas y convenciones

Observamos un empleo correcto de la puntuación, de las mayúsculas y de la ortografía, salvo los casos mencionados arriba que carecen de relevancia.

Llegó el momento de analizar en grupos un tercer ejemplo en LA italiano con la misma consigna:

Ejemplo N° 3. Lengua Adicional: Italiano

Mayo 2022

.CEAO IL MIO NOME E M.C, FAI
14 ANNI, ABITO CAÑADA DE GOMEZ,
EN EL MIO TEMPO LIBERO ME GOSTA
LEGGERE E CHATTARE. MI PIACCE
IL CAPUCCINO

Octubre 2022

ECCO! IL MIO NOME E M.C, HO
14 ANNI, ABITO CAÑADA DE GOMEZ,
I MIO TEMPO LIBERO LEGGO E
CHATTO.
IN GELATERIA IO PRENDO UN
CAPUCCINO DI CIOCCO LATTO

Puesta en común de las conclusiones

En abril se observan errores de ortografía, no diferencia /É/= es de /E/ = y, no recuerda el verbo *AVERE* (tener) en lugar de decir *HO 14 anni* dice *FAI* (usa el verbo *FARE* = hacer y equivoca la persona). Es interesante ver que en dos situaciones olvida la palabra, en una no la completa (*abito Cañada de Gomez*, sin poner "in via" Cañada de Gomez) y en la otra lo hace en español.

En la producción de noviembre completa el texto, con menos errores de ortografía, reconoce el verbo AVERE (usa *HO 14 anni*), aún se olvida de la tilde en *É* (esto es muy frecuente) y sigue cometiendo errores en el uso de las preposiciones. Podemos agregar que el estudiante en la segunda producción, pudo completar el texto en LA recuperando saberes previos: verbos en presente. Descubre que es necesario cambiar de párrafo cuando cambia de tema. Resuelve muy bien el inicio del discurso, no recuerda aún cómo saludar sin errores (CIAO) reemplazándolo por ECCO, muletilla muy usada para indicar: acá o aquí estoy o bien para dar inicio a un discurso informal.

Taller presencial. Segundo momento

Durante el segundo momento, retomamos la articulación entre CB y CO/S tomando al Texto como vector de continuidad y progreso con el objetivo de:

- reconocer la importancia del tipo textual como organizador de los contenidos que permite atender a la heterogeneidad de las trayectorias, y
- reconocer la contribución de los tipos textuales a la elaboración de proyectos con otras disciplinas.

Para ello, propusimos un nuevo ejemplo en LA italiano.



Consigna para la segunda actividad del taller:

Identificar qué tipos textuales se observan en los puntos 2 y 3 de la siguiente actividad propuesta por una docente de italiano a sus estudiantes. ¿Podrían ser parte de un mismo texto? ¿Si/No? ¿Por qué?

Mi Presento – Si Presenta

Nombre: A.A.

Actividades:

1) Il Bambino si chiama Matteo Markus Bok

- Matteo ha 10 anni
- Sua madre è italiana e suo padre è tedesco
- Matteo parla 4 lingue: Italiano–Tedesco–Spagnolo–Inglese
- Matteo piace cantare e suonare la chitarra
- Práctica andare a cavallo e snowboard

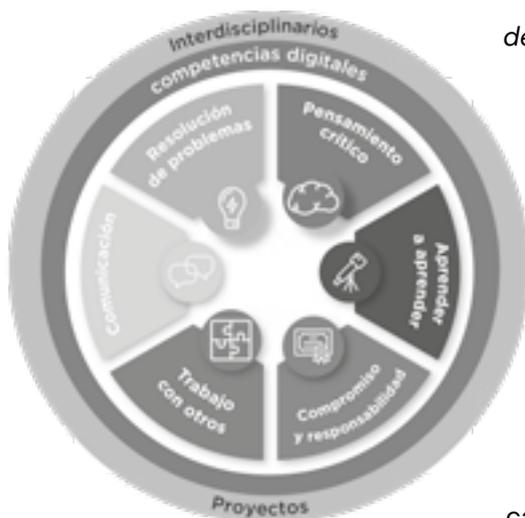
2) Ciao, mi chiamo Alejandro, io ha quattordici anni, vivo in Argentina Buenos Aires. Vado al liceo 8 di 13. Me piace giocare con il computer, correre per casa, ascoltare musica e giocare con mio gatto

3) Nelle ultime vacanze ho dormito molto tardi, ho giocato con la ps4, ho giocato con la pc, ho ascoltato musica, sono andato al ospedale e mi sono trasferito dal mio appartamento

Si tomamos en cuenta la tipología textual y el desarrollo de la lengua observada desde los distintos criterios, aquí podríamos observar un intento (guiado a través de un cuestionario) de pasar de un texto descriptivo a uno narrativo en el trabajo de completar la información personal (ítem 2 sumado al ítem 3).

La doble finalidad de esta tarea permite visualizar la posibilidad de trabajar simultáneamente con estudiantes en diferentes momentos del aprendizaje de las lenguas adicionales ya que los mismos tipos textuales son retomados en diferentes momentos de la escolaridad, de manera espiralada, para atender a la diversidad de trayectorias y al mismo tiempo permite el acompañamiento hacia la producción de relatos más complejos, avanzando hacia el texto narrativo.

¿Cómo contribuye el texto a la articulación con otros espacios curriculares?



A partir del gráfico tomado del *Marco nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades* observamos que las capacidades a desarrollar en el alumnado se entrelazan con las competencias digitales y contribuyen a la creación de proyectos interdisciplinarios, intra / inter-áreas. En nuestro espacio curricular, LA, los textos constituyen un recurso inmejorable para la integración con otros campos del conocimiento, porque además de aportar información permiten desarrollar la comprensión, el pensamiento crítico, aportar al desarrollo de la capacidad comunicativa y contribuir de manera significativa al desarrollo del proyecto.



Marco nacional de integración de los aprendizajes:
hacia el desarrollo de capacidades

Disponible en: bit.ly/3K534Yz



Actividad asincrónica

A partir del video que recorta la intervención de Pedro Ravela acerca de las progresiones de los aprendizajes en el marco de la Jornada "Evaluación y enseñanza: contribuciones para la práctica educativa" organizada por la UEICEE el 10/08/2018, solicitamos a las y los colegas, poner de relieve los puntos de encuentro/coincidencia entre la

presentación del especialista en evaluación con los conceptos desarrollados durante la jornada presencial.

Los aportes de las y los docentes se centraron en reafirmar que el paradigma de la escuela graduada que prevé un recorrido más o menos homogéneo de los aprendizajes, es irreal. Todos los comentarios pusieron el acento en la heterogeneidad creciente (incrementada por los efectos del aislamiento al comienzo de la pandemia y del sistema de burbujas posterior) al interior de las aulas.

Evaluación en el aula. Actividades auténticas en pruebas escritas

Duración: 05:01



Exposición realizada en el marco de la Jornada "Evaluación y enseñanza: contribuciones para la práctica educativa" organizada por la UEICEE el 10/08/2018. Disponible en: bit.ly/3rGzfHf



El intercambio con las y los colegas estuvo centrado, fundamentalmente, en dos ejes:

I - Laberinto

La necesidad de reconocer e incluir en nuestra práctica docente que las y los estudiantes tienen un modo de acercamiento al conocimiento según un modelo diferente al que conocimos. Ese modelo responde a una lógica propia que es necesario respetar, descrito por algunos autores como un "laberinto" (P. Ravela cita el libro de J. Grompone El paradigma del laberinto). Además de tomar en cuenta que la relevancia de las temáticas propuestas, no solo el modo de abordarlas, es fundamental para que las y los estudiantes se sientan incluidos y por lo tanto sean cada vez más responsables de sus aprendizajes.

II - Mapa de Progresiones

Frente a la diversidad de recorridos que se presentan en la escuela, la visión ampliada en términos de criterios a tomar en cuenta para la detección de los puntos de partida y observación de progresos de cada estudiante o grupo de estudiantes se impone. En el mismo sentido, los docentes mencionaron la división de la clase en "constelaciones" (concepto recuperado de la exposición inicial del Lic. Feldman), reafirmando la posibilidad de abordar la heterogeneidad de las aulas.

Reflexiones finales

¿Cómo nos ayudan las progresiones para analizar las evidencias de aprendizaje con el fin de detectar avances?

Durante esta jornada Situada febrero 2023 hemos trabajado colaborativamente en el análisis de producciones reales de estudiantes secundarios y hemos reflexionado sobre cómo las progresiones nos permiten detectar avances que podrían haber pasado desapercibidos de no contar con una especificación de los diferentes criterios que las constituyen. También pudimos observar que, a través de las progresiones, detectamos puntos de partida de las trayectorias de nuestros estudiantes para luego (re) pensar qué contenidos de la lengua necesitan revisar, complejizar o profundizar. Al analizar diferentes dimensiones de la lengua, se posibilita una mirada del recorrido del estudiante mucho más abarcativa, buscando así ampliar la mirada a la hora de evaluar/planificar.

¿Cómo nos ayuda partir de los textos para atender a la diversidad?

También hemos reflexionado sobre cómo los tipos textuales nos ayudan a atender a la creciente heterogeneidad de nuestras aulas, al permitir el logro comunicativo (la comprensión de un texto o la construcción de un texto comprensible) con los elementos léxico-gramaticales y discursivos disponibles para este estudiante en este momento particular. Cabe recordar que ese recorrido casi nunca es lineal y esto se ve reflejado en la posibilidad de identificar diferentes niveles de desempeño para cada dimensión y criterio seleccionado en la observación y análisis del uso de la lengua del o de la estudiante.

¿Cómo las progresiones nos permiten avanzar en la planificación, más allá de los años y entre ciclos ?

El análisis basado en las progresiones nos permite detectar las oportunidades para la enseñanza al marcar las características del desempeño que configuraría un avance y, por no ser las progresiones un desarrollo natural, requerirán de nuestra enseñanza para delinear y guiar los potenciales avances de las y los estudiantes.

Algunos objetivos para nuestros próximos encuentros de esta formación situada 2023

En los siguientes encuentros de mayo, junio y septiembre plantearemos el abordaje de la articulación entre la comprensión y la producción de un texto; la evaluación formativa y la retroalimentación. De manera tal que el hilo conductor de toda la Formación Situada 2023 para las LA es pensar juntos las maneras de acompañar las trayectorias de aprendizaje de las y los estudiantes.

Para seguir profundizando...

Aportes a la presentación

“La perspectiva plurilingüe e intercultural, antes de alentar una oferta meramente acumulativa en términos de la cantidad de lenguas que se puedan ofrecer, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas. Apunta, asimismo, a contribuir a que la enseñanza de lenguas en el contexto escolar reconozca el papel del español en tanto lengua de escolarización y sus distintas variedades y valore el lugar de las otras lenguas y culturas maternas diferentes del español que circulan en Argentina.”

NAP Lenguas Extranjeras (2012)

Esta denominación da cuenta de una didáctica de las lenguas que incluye a las lenguas ya existentes y no las separa en compartimentos estancos. Es decir que cada lengua adicional seleccionada ayuda a desarrollar y expandir el repertorio comunicativo general de los estudiantes. El Diseño Curricular (DC) nos describe cómo el conocimiento que se va construyendo sobre la lengua adicional impacta sobre el conocimiento de la lengua de escolarización y como, a su vez, cada lengua adicional amplía el repertorio comunicativo del estudiante:

“El aprendizaje de Lenguas Adicionales en la escuela secundaria [...] facilita el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes, propicia la expansión de su universo cultural.” (p. 467)

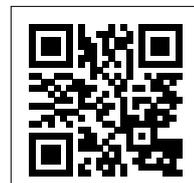
Es decir que en la práctica, una lengua se apoya en la otra para ir construyéndose a medida que se participa en forma creciente de prácticas sociales. Facilitar el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes en un sentido amplio implica pensar en las mayores posibilidades de participación en diferentes ámbitos extra escolares o escolares. El DC lo explicita en el siguiente propósito:

“Brindar múltiples oportunidades, en el aula y fuera de ella, para que los estudiantes sean partícipes activos de una comunidad de hablantes de la lengua adicional.” (p. 472)

Diapositivas de la Formación Situada en LA (Febrero 2023)



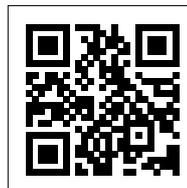
Presentación que acompañó las primeras jornadas de formación situada del año.
Disponible en: bit.ly/3Q5T5pJ



Progresiones de los aprendizajes para Lenguas Adicionales 2022/2023. Ciclo Básico y Ciclo Superior/Orientado de la NES



Documento realizado por el equipo
de Escuela de Maestros.
Disponible en: bit.ly/3Dk4mLu



¿Por qué las progresiones?

Porque:

- colaboran con la observación y el análisis de los aprendizajes de los y las estudiantes por parte de los y las docentes,
- permiten atender a la heterogeneidad al contemplar una variedad de criterios para analizar el uso de la lengua adicional por parte de los y las estudiantes,
- respetan los diversos ritmos de cada estudiante o grupo de estudiantes,
- orientan la futura intervención didáctica para la mejora de los aprendizajes y
- arrojan información acerca de los saberes de los estudiantes (estrategias, conocimientos adquiridos aquí y ahora, prácticas de las LA y de la lengua de escolarización desarrolladas y evidencias de avance observables), insumos necesarios para la futura planificación.

Articulación de ciclos: un poco de historia...

Nuestro recorrido y búsqueda de articulación entre ciclos comenzó en la Formación Situada 2020 con el trabajo sobre la articulación Nivel Primario / Nivel Secundario en la que compartimos un instrumento de evaluación y diagnóstico flexible que permite atender a los diferentes recorridos de aprendizajes. Buscamos obtener evidencias para una valoración fiel a los saberes adquiridos o en vías de adquisición para poder planificar el Ciclo Básico (CB) del nivel Secundario.

Tanto en febrero 2022 (de manera virtual) como en febrero 2023 (de manera presencial), pusimos la mirada al interior del nivel secundario, en particular, en la articulación entre CB y Ciclo Orientado/Superior (CO/S).

En 2022 el objetivo fue detectar la posibilidad de contar con multiplicidad de niveles de desempeño de cada estudiante según los diferentes criterios propuestos, tales como el

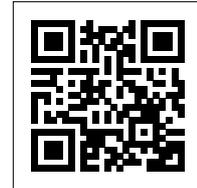
contexto de enunciación, la organización de las ideas, la cohesión, el léxico, la sintaxis, las normas y convenciones para mostrar que un mismo estudiante puede situarse en diferentes niveles según el criterio del que se trate en un momento particular de aprendizaje. Es decir que tomar en cuenta solamente los elementos léxico-gramaticales de la lengua no nos da una idea completa de su desempeño.



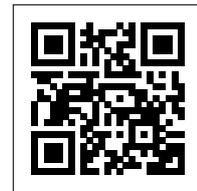
Para seguir leyendo: bibliografía sugerida



Duncan, R.G. & Hmelo-Silver, C.E. (2009) Learning progressions: Aligning curriculum, instruction, and assessment. *Journal of Research in Science Teaching*. 46 (6), 606-609.
Disponible en: bit.ly/3OcmQCG



Eduscol, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Langues vivantes - Repères annuels de progression pour le cycle 4*.
Disponible en: bit.ly/47rVfGD
Cycle 4: 7.º grado; 1.º y 2.º año de CABA.



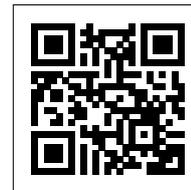
Grompone, J. (2011) *El paradigma del laberinto*.
Montevideo: La Flor del Itapebí.



Hyland, K. (2003) *Second Language Writing* (1st ed.). Cambridge University Press.



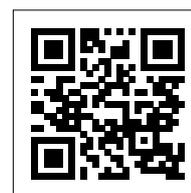
Kaufman, A.; F. Caldaní; contribuciones de Mariana D'Agostino [et al.] (2018) *Progresiones de los aprendizajes: Prácticas del Lenguaje: Primer Ciclo 1ª edición para el profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: bit.ly/3YfOVNW



Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum. (2015) *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico - 2a ed.* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Disponible en: bit.ly/3rq4yL



Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires - Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa | Gerencia Operativa de Currículum. (2015) *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo Orientado del Bachillerato*. Disponible en: bit.ly/44Ng3GP



Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018) *Modos de organizar las clases: las secuencias didácticas. Doc N° 1*. Disponible en: bit.ly/3Oh2Wqe



Perrenoud, P. (1997) *Gérer la progression des apprentissages*. Disponible en bit.ly/3KmyXfk



Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.



Romanini, M. G. (2007) Avaliação, sistema de ciclos e regime de progressão continuada: progressão das aprendizagens do aluno ou progressão de fluxo. 188 f. [Dissertação (mestrado)] - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Disponible en: hdl.handle.net/11449/90313



Treccani, L. (2020, 11 de Octubre) Gestire la progressione degli apprendimenti. Le competenze del docente. Disponible en: bit.ly/3QmkbZZ



Bibliografía citada

Grompone, J. (2011) El paradigma del laberinto. Montevideo: La Flor del Itapebí.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Kaufman, A.; Caldani, F.; contribuciones de Mariana D'Agostino ... [et al.] (2018) *Progresiones de los Aprendizajes. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje -1ª edición para el profesor-*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en <https://bit.ly/3pRBPd7>

(2015) *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico - 2a ed. -*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Disponible en <https://bit.ly/3rqr4yL>

Educación Tecnológica

Planificar la enseñanza a través de enfoques temáticos. El caso de la obsolescencia programada: ¿mito o realidad?

Presentación

El presente capítulo sintetiza la propuesta de trabajo llevada a cabo con las y los docentes en el marco de la capacitación situada, realizada en febrero de 2023. A la hora de planificar la capacitación, se decidió hacer foco en la implementación del régimen académico y, en particular, de la planificación ciclada. Esto implicó abordar, con los docentes, una mirada del ciclo básico como un “todo”, priorizando la continuidad espiralada entre primero y segundo año, lo que requirió fijar metas y objetivos de aprendizaje a lograr al finalizar el ciclo. Para esto fue importante reconocer, con los docentes, que la construcción de saberes constituye un proceso que puede implicar diferentes tiempos y diferentes recorridos para cada estudiante, constituyéndose, así, el respeto a la diversidad como una garantía para la construcción de los aprendizajes.

Teniendo en cuenta que existen diferentes caminos para llevar a cabo una planificación ciclada, optamos por la estrategia de elegir temáticas transversales a los diferentes años, las cuales se van articulando y profundizando a medida que se avanza en el ciclo. Tomando ese criterio, en esta oportunidad elegimos, a modo de ejemplo, abordar lo que se conoce como obsolescencia programada. Sin duda un tema de gran relevancia y significatividad y que puede trabajarse desde diferentes dimensiones de la educación tecnológica, tanto en primero como en segundo año. Nos propusimos, entonces, analizar junto a los docentes cómo, a partir de problematizar una determinada temática, es posible abordar con los y las estudiantes diferentes contenidos y capacidades del área, propuestos tanto para primero, como para segundo año.

El trabajo en la capacitación presencial se estructuró en tres momentos, caracterizado, cada uno de ellos, por una propuesta de actividad para resolver y analizar desde la perspectiva didáctica. A su vez, a través del campus virtual, se compartió material complementario que permitió enriquecer la propuesta mediante enlaces, videos y noticias, y un foro de debate en relación a la temática del encuentro. A continuación se describe la propuesta desarrollada, incluyendo una fundamentación de las decisiones didácticas que guiaron el encuentro y, también, las reflexiones e ideas alcanzadas por los docentes participantes.

✓ Actividad 1

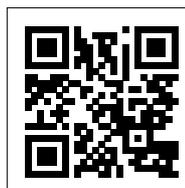
¿Qué saben los y las estudiantes sobre la obsolescencia programada?
¿Qué ejemplos suelen conocer? ¿Qué opiniones tienen sobre el tema?

Para abordar estos interrogantes, nos propusimos ilustrar cómo, partiendo de las ideas intuitivas de los estudiantes, es posible avanzar hacia mayores niveles de formalización. En este sentido, propiciamos el análisis de un conjunto de ejemplos y situaciones que podrían asociarse con el concepto de **obsolescencia programada**, algunas más cercanas, y otras un poco más alejadas de las realidades y experiencias de los alumnos.



Galería de imágenes

Disponible en: bit.ly/3NY1ae



Los docentes, trabajando en grupos, analizaron cada uno de los casos desde la perspectiva de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué rol juega la obsolescencia programada en los cambios que se suceden a lo largo del tiempo en cada uno de los objetos?
- ¿Qué otros factores, en cada caso, impulsan los cambios e innovaciones tecnológicas?
- Si los estudiantes tuvieran que justificar, para cada caso, si se trata o no de un ejemplo de obsolescencia programada, ¿qué dirían?
- ¿Pueden los estudiantes reconocer y reflexionar sobre la obsolescencia programada sin poseer previamente una noción formalizada de la misma?
¿Cuál sería el valor didáctico de abordarlo de esta manera en el aula?

Reflexiones de los docentes

Los y las docentes acordaron que, el caso de los cambios en los dispositivos móviles, además de ser el más paradigmático y representativo del concepto de obsolescencia programada es, también, el más conocido por los estudiantes: lamentablemente la mayoría de ellos, y también de nosotros, hemos tenido que cambiar de modelo por desactualización del software de las aplicaciones, por falta de espacio disponible en la memoria o por finalización de la vida útil de la batería. Además, reconocieron la influencia, sobre todo en los jóvenes, de la publicidad y las tendencias marcadas por las modas y los estilos, sobre el vertiginoso cambio de consumo.

En relación al caso de los electrodomésticos, los docentes, comentaron que se trata de un caso no tan fácilmente reconocido por los estudiantes debido a que somos nosotros, los adultos, los que sabemos que los artefactos actuales tienen una durabilidad (vida útil) mucho menor que la de los que se fabricaban en nuestra niñez o juventud.

El tercer caso, el de los reproductores de música, además de incluir artefactos menos conocidos por las y los estudiantes, generó ciertas controversias por tratarse de cambios tecnológicos caracterizados, fundamentalmente, por la creación de nuevos “soportes” para la reproducción y almacenamiento del sonido. En este caso, las tecnologías van quedando obsoletas, porque se reemplazan por otras que mejoran, entre otras características, la fidelidad y la capacidad de almacenamiento. Pero, según las y los docentes, es necesario mirar la otra cara de la moneda: estos cambios, en muchos casos, nos “obligan” a los usuarios a adoptar una nueva tecnología, aún cuando la anterior continúa funcionando correctamente.

Finalmente, en el caso de las lámparas, solo unos pocos docentes reconocieron que se trata de un ejemplo de obsolescencia programada (y, por supuesto, descartaron que los y las estudiantes lo reconocieran como tal). Para conocer un poco más sobre el proceso de fabricación de las lámparas, el equipo de capacitadores, acercó un conjunto de notas periodísticas, enlaces a sitios web y videos que permitieron “que salga a la luz” el “gran secreto” de los fabricantes de lámparas.

El secreto de las lámparas

			
			
Disponible en: bit.ly/3JGloXM	Disponible en: bit.ly/3rgHWYC	Disponible en: bit.ly/46vjHWW	Disponible en: bit.ly/3JCG4jy

Como cierre de esta segunda actividad se realizó una reflexión y un intercambio acerca de las potencialidades del trabajo con las ideas y preconcepciones de las y los estudiantes (partiendo del análisis de ejemplos y casos particulares), para luego alcanzar mayores niveles de generalización y formalización. Con esta intención, se acordó en la necesidad de compartir con la clase el video “Comprar, tirar, comprar” (el cual se había puesto a disposición de los docentes en el aula virtual de la capacitación).

Comprar, tirar, comprar (Documental, 01:17:44)

Dir: Cosima Dannoritzer, 2010. Arte France, Televisión Española, Televisió de Catalunya.

Sinopsis

¿Por qué los productos electrónicos duran cada vez menos? ¿Cómo es posible que en 1911 una bombilla tuviera una duración certificada de 2500 horas y cien años después su vida útil se haya visto reducida a la mitad? ¿Es compatible un sistema de producción infinito en un planeta con recursos limitados? El documental es el resultado de tres años de investigación, hace uso de imágenes de archivo poco conocidas; aporta pruebas documentales de una práctica empresarial que consiste en la reducción deliberada de la vida de un producto para incrementar su consumo y muestra las desastrosas consecuencias medioambientales que se derivan.



Disponible en:
bit.ly/3CZCD2o

Tal como se menciona en la sinopsis, el video ofrece a las y los estudiantes una gran cantidad y variedad de ejemplos que permiten ilustrar qué es la obsolescencia programada y cómo esta se hace presente, en muchos casos, desde la propia concepción de los productos, pasando por los procesos de diseño y fabricación. Además, el video incluye argumentos que explican algunas de las razones que motorizan este enfoque de producción, así como también sus implicancias éticas, sociales, económicas y ambientales.

Antes de pasar a la siguiente actividad se compartió un cuadro que, al trabajarlo con los y las estudiantes, ayudaría a reforzar la comprensión de que, la obsolescencia programada no es algo que caracteriza solo a los procesos de producción contemporáneos sino, por el contrario, con enfoques y encuadres diferentes, ya se hacía presente desde la Primera Revolución Industrial.

Obsolescencia fordista

Obsolescencia técnica
Productos poco desarrollados.

Mucha cantidad y poca variedad de productos similares por la estandarización de los procesos de fabricación.

Gran cantidad de piezas de repuesto para facilitar las reparaciones.

Diferenciación de productos basados en el ciclo de vida del producto.

Aumento de beneficios por la venta de piezas para productos con poca durabilidad.

Obsolescencia post-fordista

Obsolescencia estilística
Mucha rotación; red de productos de consumo "obligatorio".

Gran variedad de modelos de un mismo producto.

Ciclos de vida cortos y marcados.
Gran cantidad de basura reciclable para la producción de nuevos productos y un creciente número de desechos de difícil reutilización.

Beneficios crecientes gracias al consumo de complementos casi obligatorios.

No se habla de obsolescencia programada sino que se promueve el cambio de producto.

El desarrollo de capacidades

Sabemos que, desde los propios documentos curriculares de la NES, se hace hincapié en la importancia de favorecer en las aulas el desarrollo de capacidades (en conjunto con la construcción de ideas y conceptos). Además, en el marco de la planificación ciclada, este enfoque se hace aún más relevante y necesario. Por tal razón, a lo largo de toda la capacitación, y, en particular, al finalizar cada una de las actividades, se dedicó un momento a la identificación de las capacidades que se ponen en juego al abordar estas propuestas de enseñanza con los y las estudiantes en las aulas. En el caso de esta actividad, los y las docentes, pudieron reconocer las siguientes posibilidades:

- **Desarrollo de la comunicación:** cuando los estudiantes tienen que debatir entre pares, escuchar y exponer sus ideas en relación con la identificación de los objetos y artefactos en los que pueden reconocerse la presencia de la obsolescencia programada.
- **Pensamiento crítico, iniciativa y creatividad:** cuando tienen que adoptar una postura personal para defender sus argumentos en relación a los casos analizados, poniendo en juego sus ideas y conocimientos previos.
- **Análisis y comprensión de la información:** cuando tienen que analizar la información que se presenta en el video, extrayendo conclusiones y transfiriéndolas a otros contextos y situaciones.
- **Aprendizaje autónomo:** cuando tienen que valorar sus ideas y preconcepciones en relación a los contenidos de enseñanza.



Actividad 2

¿Cómo podemos desarrollar el pensamiento crítico en los y las estudiantes, tomando como ejemplo el caso de la obsolescencia programada?

¿Cómo podemos favorecer miradas amplias y desprejuiciadas analizando una misma realidad, desde diferentes perspectivas?

¿Podemos trascender los enfoques dicotómicos (bueno/malo)?

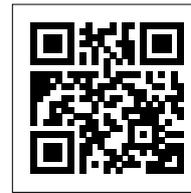
¿Pensar críticamente es lo mismo que “criticar”?

LECTURA DE UN ARTÍCULO PERIODÍSTICO

Con el propósito de complejizar el análisis de esta temática, y superar miradas reduccionistas, se propuso a los docentes la lectura del artículo periodístico “¿Obsolescencia programada? El avance tecnológico y su mayor dilema”, en el que aparecen diferentes voces y perspectivas.



Acceder al artículo



Disponible en:
bit.ly/3PJBZh8

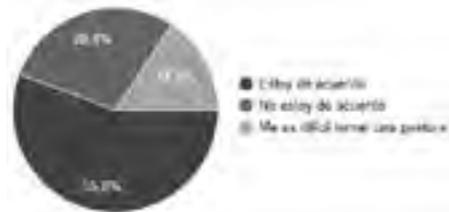
Luego de la lectura de la nota mencionada y con la intención de poder generar un debate en el que participen todos los docentes, se preparó un formulario en el que se incluyeron algunas de las frases más dilemáticas y se invitó a los participantes a leerlas e indicar acuerdos y desacuerdos. Además se incluyó, en cada frase, una tercera opción: “me es difícil tomar una postura”, que permitiera poner en evidencia los “grises” que suelen surgir cuando se analizan realidades complejas y multivariables.

Formulario de preguntas

Estadística de las respuestas

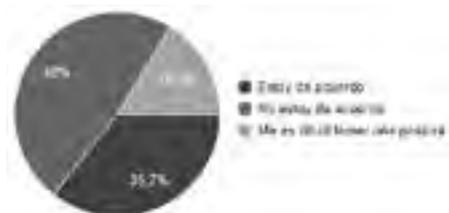
“La obsolescencia programada es necesaria para promover el desarrollo tecnológico. Si aún así viviéramos usando los modelos de hace 10 años, con procesadores de 2 núcleos y 512 MB de RAM, el software no habría evolucionado, y seguramente no tendríamos cosas como Netflix, Amazon Prime Video en cualquier móvil”

- Estoy de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Me es difícil tomar una postura



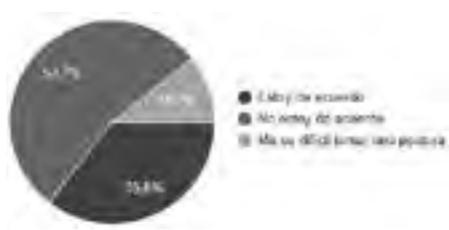
“La obsolescencia programada es necesaria para que las fabricas no estén paradas, y no se pierdan puestos de trabajo. Si se venden productos que duran muchos años y los compradores no los reemplazan, todos esos trabajadores tendrán que estar”

- Estoy de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Me es difícil tomar una postura



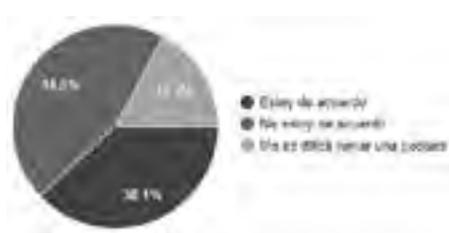
“Es cierto, los teléfonos ya no duran tantos años, pero también son herramientas y eso hace que sean mucho más accesorios. En una época como la nuestra, de alto consumo, los productos son más complejos y tienen más funcionalidades, pero su ciclo de vida es más corto. Si se diseñara un producto para que durara mucho, también sería más caro”

- Estoy de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Me es difícil tomar una postura



“Si existe obsolescencia programada, ya está empujando una economía. Suma un tanto competitivo. Tendría sentido si detrás hubiera empresas monopolistas, pero no es el caso. Si mi celular se vuelve obsoleto al año y medio, nadie garantiza que vaya a comprar un celular de la misma marca. Lo más probable es que me vaya a la competencia”

- Estoy de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Me es difícil tomar una postura



REFLEXIONES HACIA UNA CONCLUSIÓN COLECTIVA

Pensando en la posibilidad de utilizar con los y las estudiantes este mismo artículo, y el formulario con las mismas cuatro frases para analizar, los y las docentes diseñaron una guía de preguntas para que orienten la lectura y el posterior análisis.

Entre otras, surgieron las siguientes propuestas de consignas que otorgan un andamiaje posible:

- Identifiquen los diferentes actores sociales que aparecen mencionados. ¿Están representados todos o falta alguno que podría ser interesante tener en cuenta a la hora de analizar todas las dimensiones de la problemática?
- En el artículo aparecen "voces" que cuestionan el uso del término obsolescencia programada ¿Cuáles son sus argumentos? ¿Qué sectores representan? ¿Cuáles son las ventajas que enuncian para justificar la fabricación de productos menos durables?
- En el artículo se mencionan las tensiones que resultan entre la innovación y el consumo. ¿Quiénes se ocupan de presentar este interrogante? ¿Cuál es el análisis que proponen?
- En el artículo se menciona un tipo de obsolescencia a la que llaman "tecnológica" o "genuina": ¿a qué se refiere? ¿Cuáles son sus potencialidades? ¿Pueden mencionar algún ejemplo diferente al que se menciona en el artículo? ¿Cuando consideran que una tecnología queda genuinamente obsoleta?

Además, propusieron sumar para el trabajo en el aula de Tecnología, el análisis de los siguientes párrafos extraídos del texto:

"Una de las dificultades de la obsolescencia programada, es que resulta difícil demostrar que existe. ¿Las baterías se agotan intencionadamente, o es algo inevitable por su uso continuo? ¿Se dejan de vender piezas de repuesto para que compres un producto nuevo, o es que ya no es rentable fabricarlas? ¿Se deja de actualizar un móvil para fomentar el cambio, o porque desarrollar la actualización cuesta dinero, y se considera que en dos años el fabricante ya ha gastado suficiente en ese soporte?"

"Hay ocasiones en que la obsolescencia se confunde con la baja calidad de fabricación. Si pedimos productos más baratos y baja la calidad de los materiales, aumenta también la probabilidad de que se estropeen antes."

"El punto central aquí es comprender si la innovación está al servicio de lograr la accesibilidad de esas nuevas tecnologías a una mayor parte de la población y agregar valor al consumidor o usuario, o si la innovación se pone al servicio del marketing, el departamento de ventas y la sociedad de consumo."

EL DESARROLLO DE CAPACIDADES

En este caso, los y las docentes, reconocieron la posibilidad de poner en juego las siguientes capacidades:

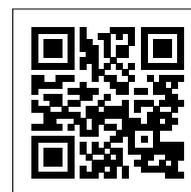
- **Pensamiento crítico:** cuando tienen que poder mirar situaciones y realidades desde diferentes perspectivas, poniendo en juego habilidades relacionadas con la empatía y, también, reconociendo detrás de “lo que se dice...”, “lo que no se dice...”.
- **Análisis y comprensión de la información:** cuando tienen que realizar una lectura comprensiva de la nota periodística, identificando términos no conocidos y siguiendo líneas de argumentación no siempre lineales.
- **Aprendizaje autónomo:** cuando tienen que tomar sus propias decisiones defendiendo sus posturas con recursos argumentativos.

✓ Actividad 3

*¿Cómo podemos “combatir” la obsolescencia programada?
 ¿Qué opciones tenemos como ciudadanos y consumidores?
 ¿Cómo se puede regular el accionar de los fabricantes?
 ¿Qué podemos hacer desde la escuela?*

Para analizar estos interrogantes, se compartió con los docentes a través del campus virtual un conjunto de enlaces, videos y noticias que permiten ilustrar una serie de iniciativas generadas desde los diferentes actores, para intervenir sobre la obsolescencia programada: consumidores, asociaciones civiles, los propios fabricantes, los gobiernos y, finalmente, la escuela.

Compilación de información en formato interactivo



Disponible en:
bit.ly/43bLDfN

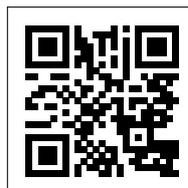
TRES ESTACIONES DE TRABAJO

Una vez que los docentes tomaron contacto con los materiales, se les propuso analizar la posibilidad de implementar propuestas de enseñanza que aborden esta problemática con los estudiantes desde una perspectiva, por un lado reflexiva y crítica y, por otro lado, proactiva, incluyendo instancias vivenciales y de resolución de problemas.

Para organizar este último momento de la capacitación, se armaron tres estaciones de trabajo, a través de las cuales los y las docentes, en grupos, debían transitar. En cada estación se encontraban con propuestas de enseñanza que debían analizar, reformular, modificar o enriquecer, pensando en las posibilidades de implementación con sus estudiantes.

Estación 1: Planificar un “juicio a la obsolescencia programada”

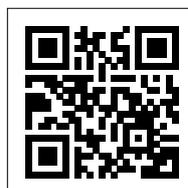
Cada integrante del grupo deberá asumir un rol diferente: empresarios, ambientalistas, consumidores, estado.



Disponible en:
bit.ly/3JIZB1x

Estación 2: Planificar un actividad de “análisis de casos” en base al documental “Comprar, tirar, comprar”

A modo de ejemplo se presentan dos casos: la fabricación de automóviles y la fabricación de medias de nylon. Se pueden sumar otros casos (como el de las impresoras o las lámparas).



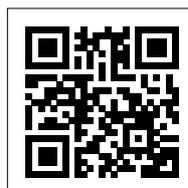
Disponible en:
bit.ly/3reBEZT

Estación 3: Planificar actividades para “desprogramar la obsolescencia programada”

Sobre la mesa se encontraban un conjunto de objetos/artefactos, algunos de los cuales tenían partes rotas o fuera de funcionamiento y otros que funcionaban, pero podrían ser optimizados. El desafío consistía en diseñar soluciones para alargar la vida útil de los objetos, mejorando o reutilizando algunas de sus partes.



Fuente: Equipo Pedagógico de Escuela de Maestros.



Disponible en:
bit.ly/3YoUBW9

EL DESARROLLO DE CAPACIDADES

Finalmente, en esta tercera actividad, reconocieron la posibilidad de abordar las siguientes capacidades:

- **Comunicación:** cuando tienen que participar del juego de roles, que implica el simulacro de juicio, hablando, escuchando y comunicándose con sus compañeros.
- **Pensamiento crítico:** cuando, en el juego de roles, tienen que adoptar una postura personal y, en algunos casos, diferente a la propia.
- **Análisis y comprensión de la información:** cuando tienen que analizar los casos y ejemplos de obsolescencia programada presentes en el video.
- **Resolución de problemas:** cuando tienen que diseñar soluciones que impliquen “desprogramar la obsolescencia”.
- **Interacción social y trabajo colaborativo:** cuando tienen que respetar opiniones, posturas y puntos de vista, participando del juego de roles.
- **Ciudadanía responsable:** cuando tienen que analizar las diferentes perspectivas desde las cuales se puede “combatir” la obsolescencia programada.

REFLEXIONES DE LOS DOCENTES

Como cierre de la capacitación se propuso identificar cómo, la temática elegida, y las actividades realizadas, habilitan la posibilidad de abordar contenidos de primero y segundo año. En particular, los docentes pudieron reconocer una fuerte relación entre la temática y los contenidos relacionados con el eje de los “Procesos de Producción” (primer año) y el eje de los “Procesos de Diseño” (segundo año).

Asimismo, y en relación a las capacidades, también se pudo poner en evidencia cómo, la temática elegida, crea las condiciones para poder poner en juego con los estudiantes los tres propósitos generales del área de Educación Tecnológica:

- Desarrollar la lógica del pensamiento técnico y las capacidades de resolución de problemas prácticos.
- Desarrollar miradas comprensivas del medio técnico, reconociendo cambios y continuidades entre procesos y tecnologías diferentes.
- Desarrollar el pensamiento crítico sobre las interrelaciones entre la tecnología, las personas, la sociedad y el ambiente.

Para el caso del primer propósito, los docentes valoraron la actividad basada en el rediseño de objetos o artefactos, reconociendo las posibilidades que ofrece para abordar situaciones de diseño tecnológico y construcción de prototipos, poniendo en juego la creatividad de los estudiantes.

Asimismo, en relación al segundo propósito, los docentes resaltaron la posibilidad que brinda el trabajo con el análisis de casos de obsolescencia programada a lo largo del tiempo, como un medio para comprender algunas de las lógicas que guían los cambios y las innovaciones tecnológicas.

Finalmente, también comentaron acerca de las potencialidades que ofrece la actividad de debate y juego de roles, para abordar el pensamiento crítico (tercer propósito), desde una perspectiva en que los estudiantes son capaces de asumir roles protagónicos, poniendo en juego sus ideas y contrastándolas con las de sus pares.

Compartimos algunas “frases encontradas” que surgieron del intercambio entre los docentes durante la capacitación.



“Es importante concientizar a los estudiantes sobre la importancia del reciclaje”.

“Necesitamos favorecer el reciclado de computadoras que quedan en desuso en las escuelas para acercarlas a la población que carece de recursos digitales”.

“Es muy útil abordar en clase el tema de la obsolescencia programada”.

“Pude comprender un poco mejor las diferencias entre “tema” y “contenido de enseñanza”.

“Las actividades me permitieron diferenciar mejor entre “estrategias de enseñanza” y “recursos didácticos””

“El tema de la obsolescencia programada puede trabajarse en proyectos integrados con otras áreas o disciplinas, como por ejemplo Ciencias Naturales y/o Sociales”.

“Podemos pensar en un proyecto de reparación de juguetes (como iniciativa para desprogramar la obsolescencia), utilizando las impresoras 3D para producir las partes faltantes o rotas. Los juguetes luego podrían donarse”.



TERCERA PARTE



La evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes.

Notas sobre el acompañamiento de los aprendizajes

A modo de cierre de esta publicación, retomamos aquí el tema de la evaluación, aspecto fundamental que permite recuperar instancias para el análisis crítico de los sujetos, reflexionar, recrear y reconstruir el proceso de aprendizaje realizado.

En el marco de la unidad pedagógica y la planificación ciclada, nos vamos a detener en los sentidos que le daremos a la evaluación. Para ello partiremos de una concepción amplia incorporando la función formativa de la evaluación. La misma cobra preeminencia, ya que es una instancia del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes; acompaña las decisiones docentes respecto de las intervenciones que desde la enseñanza y respecto de los aprendizajes singulares, posibilitarán realizar los ajustes en ambos procesos en función de la heterogeneidad y singularidad de cada grupo y de cada estudiante en particular.

Podemos afirmar que la evaluación es una dimensión constitutiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y una forma de regulación integrada a esos procesos que puede contribuir a su comprensión y su mejora. En este sentido, es posible ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje apelando a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y no solamente como fin.

Cuando nos referimos a la evaluación consideramos dos orientaciones complementarias para pensar en la evaluación de los aprendizajes:

- Evaluar para apreciar de manera integral el tratamiento de una propuesta global de enseñanza.
- Evaluar para analizar y distinguir logros en cada uno de sus aspectos o dimensiones.



Nos preguntamos...

- ¿Qué uso le damos a la información que se recoge en la evaluación de los aprendizajes durante el proceso?
- ¿Qué hacemos con la información que recogemos cuando evaluamos?
- ¿Cómo analizamos la información recogida en términos de evidencia de aprendizaje?
- ¿De qué manera compartimos y trabajamos con esa información con los y las estudiantes?
- ¿Cómo, a partir de esa información, tomamos decisiones que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Ambas requieren de evaluaciones continuas, participativas y formativas, que sean constructivas y que se centren en la comprensión. Como así también demandan una retroalimentación estructurada, de modo tal de asegurar una buena comunicación que contenga aclaraciones, valoraciones, inquietudes y sugerencias para los y las estudiantes.

En términos generales, entendemos a la evaluación como un juicio de valor que se efectúa sobre un conjunto de informaciones que el docente recoge sobre el trabajo académico de los estudiantes en vista a la toma de decisiones (Camillioni; 1998). La evaluación no es una mera descripción, ya que esos datos, indicios o evidencias del aprendizaje constituyen la referencia de toda evaluación (Anijovich Y Cappelletti; 2017).

Evaluar en el mismo proceso de enseñar requiere de observaciones y de análisis valorativos de los progresos de aprendizaje de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades sugeridas para la enseñanza. Es de suma importancia que el equipo docente comparta anticipadamente con sus estudiantes la planificación de tareas y los criterios de evaluación, a fin de acordar qué se tendrá en cuenta al momento de evaluar, bajo qué formas se evaluará y cuáles son los niveles de desarrollo de las tareas, que permitirán establecer el aprendizaje de cada estudiante. Durante la planificación de las propuestas de enseñanza necesitamos acordar desde el inicio los criterios de evaluación. Una idea general de la evaluación la encontramos en los documentos de la profundización de la NES:

La evaluación educativa resulta fundamental para el diagnóstico, la valoración y la mejora del aprendizaje del estudiante, el proceso de enseñanza y la práctica docente. Es un proceso continuo de recolección y análisis de información para la toma de decisiones pedagógicas.

ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES Y PROMOCIÓN. NIVEL PRIMARIO Y SECUNDARIO (GCBA, 2021).



Disponible en:
bit.ly/45cnsiC

La evaluación debe pensarse como un concepto y una práctica que forma parte de campos complejos, por lo cual su sentido se articula a otros conceptos que integran esa complejidad. Por ejemplo, cuando nos referimos al aula, no se puede definir a la evaluación educativa sin tener en cuenta cómo se consideran los procesos de enseñar y aprender que integran a la evaluación o incluso sin tener en cuenta cuál es la idea de educación, o de la función educativa de la escuela, que está tallando en las definiciones.

Susana Celman, en su artículo “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” (1998), explica de qué manera ciertos estilos de definición y de aplicación de las evaluaciones provocan ciertos aprendizajes, y anulan otros.

Celman sostiene que si un docente solo dispone el momento, la forma y el contenido de las pruebas específicas de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, además las corrige sin explicitar los criterios por los cuales ha juzgado correcto o in-

correcto, adecuado o inadecuado el trabajo realizado, y se limita a comunicar los resultados obtenidos, provocará que sus alumnos “aprendan” que el conocimiento es un proceso que no les pertenece, que se realiza “para otros”. Al mismo tiempo, perderán la oportunidad de aprender que existen diversos criterios de evaluación, además del utilizado por el docente, y que explicitar y fundamentar también es parte del proceso de aprendizaje.

La evaluación, en este marco de sentido, se entiende como la formulación de un juicio sobre el valor educativo de un programa o política, del currículum, de una escuela, de un proyecto, de un libro de texto, de las y los alumnos y docentes; lo cual supone interrogarnos sobre el valor educativo que una realidad posee o desarrolla.

El juicio de valor es, a su vez, una construcción orientada por la argumentación, análisis y sentidos compartidos sobre las circunstancias, los problemas o los logros de aquello que se evalúa. Se trata de procesos de valoración en tanto construcciones colectivas en las cuales los diversos puntos de vista se ponen en juego en la reflexión, en un diálogo que conduce al aprendizaje colectivo y a la capacidad y responsabilidad de cambiar y tomar decisiones sobre la realidad inmediata. (Ángulo Rasco; et al; 1991)

Algunos aspectos para pensar la evaluación

La **evaluación diagnóstica** consiste en la evaluación al comienzo de cualquier proceso de aprendizaje que puede ser al iniciar el ciclo escolar, al comenzar un nuevo tema de enseñanza, entre otras posibilidades, con el propósito de tomar decisiones respecto de la programación de la enseñanza.

Se trata de una evaluación diseñada directamente para contribuir a dicho proceso y fortalecerlo, a través de una sistemática retroalimentación. En este sentido, les proponemos una pregunta acerca de ¿cómo sabremos si los estudiantes están desarrollando una comprensión disciplinar o areal?

Mariana Maggio (2020) nos alerta sobre la persistencia de la instancia de verificación como sinónimo de evaluación. Y sostiene que “la evaluación tiene que dejar de ser una instancia de verificación de que lo que enseñamos parece haber sido aprendido para convertirse en una propuesta que genere consideraciones para mejorar nuestras prácticas” (ibid, 93). Para lograrlo plantea la noción de “**evaluación en perspectiva**” a partir del análisis crítico del caso o problema y dos elementos claves: la puesta en juego de los elementos teóricos del campo como cuestión central y la reconstrucción de los instrumentos de evaluación como objeto hacia un proceso de metaevaluación.

Podemos avanzar identificando a la **evaluación focalizada** que refiera a prácticas de evaluación centradas en aspectos claves de la comprensión disciplinar o areal, señalando cuatro criterios centrales:

- ➔ **la claridad del propósito;**
- ➔ **la base disciplinar;**
- ➔ **la integración productiva y**
- ➔ **reflexión.**

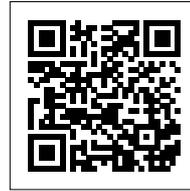
Asimismo, la evaluación necesita ser: **válida, confiable, informativa, continua y formativa.**

- **La evaluación auténtica** implica valorar de una manera holística y sistémica el proceso aprendizaje. Es un acto planificado y siempre acorde con los propósitos de enseñanza y los objetivos del aprendizaje. Presenta una oportunidad para que el estudiante o grupo de estudiantes pueda poner en juego un conjunto integrado de conocimientos, saberes y capacidades en situaciones complejas y significativas.
- **La evaluación referida al criterio** requiere definir los criterios y niveles que serán los referentes que orienten el proceso de evaluación del estudiante o de un grupo de estudiantes, ya que las tareas van progresando de modo gradual y son el resultado de un extenso conjunto de acciones.
- Estos criterios deben referirse, principalmente, a cuatro aspectos: la claridad del propósito, el uso de dos o más disciplinas como base, la integración de las perspectivas disciplinares y la reflexión respecto de la tarea.
- **La evaluación colegiada y responsable** requiere la coparticipación en la gestión del equipo docente y de los/as estudiantes. Desde este enfoque, los procesos de autoevaluación y coevaluación cobran un gran valor para el aprendizaje y la enseñanza.
- **La evaluación formativa**, el aprendizaje conlleva a integrar las actividades evaluativas, a fin de promover en el estudiante la necesaria y continua retroalimentación sobre sus logros y dificultades. Asimismo, orienta al estudiante en sus decisiones estratégicas sobre lo que debe aprender y cómo aprenderlo y, al mismo tiempo, orienta al docente sobre las fortalezas y debilidades, permitiendo reorientar sus prácticas de enseñanza.
- **La evaluación mediante una combinación de procedimientos y estrategias** debe ser diversa y multidimensional y debe combinar formatos evaluativos adecuados para diferentes capacidades y saberes.

Pedro Ravela: La evaluación formativa (4:33)

Recomendamos ver este material audiovisual:

www.youtube.com/watch?v=SnYfdDWF70g.



Uno de los dilemas prácticos de la evaluación es el tiempo con el que cuentan las y los docentes para desarrollar las múltiples tareas en un proyecto educativo.

Es muy necesario brindar a todos y todas las estudiantes toda la retroalimentación que se necesita en forma cotidiana y en tiempo real para un buen aprendizaje. Por ello, es necesario contar con diferentes fuentes de retroalimentación además de la que brinda el o la docente: los y las estudiantes pueden evaluar el trabajo de sus pares o, incluso, autoevaluarse con la ayuda de una rúbrica y/o un conjunto de pautas específicas acerca de qué buscar.



Los criterios simples o las rúbricas resultan de gran ayuda y les permiten dar una retroalimentación reflexiva. Otra fuente de retroalimentación es el portafolio, un registro de los aprendizajes que reúne materiales elaborados durante el proceso, que pueden ser contruidos en torno a problemas, grandes ideas, proyectos, etc. Asimismo, cada estudiante puede aprender tanto evaluando como siendo evaluado; pues dar una retroalimentación a otro exige adoptar una postura reflexiva y lograr una articulación específica del problema. De este modo, los y las estudiantes desarrollarán capacidades evaluativas que también pueden aplicar a su propio trabajo.

La evaluación es una dimensión compleja de la tarea de los docentes. A través de esta, obtienen información que les permite tomar decisiones sobre el futuro cercano, cumpliendo distintas funciones en el ámbito escolar. Le permite al docente conocer el grado de comprensión de los contenidos, obtener información respecto del estado en que se encuentran los/as alumnos/as en relación con las intenciones educativas del docente, tomar decisiones respecto de la acreditación y promoción de los/as estudiantes, realizar ajustes en su planificación y ofrecer ayudas adicionales para aquellos/as alumnos/as con mayores dificultades. Es importante que los/as docentes diseñen e implementen estrategias de evaluación con variados formatos de acuerdo con sus propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje, y que utilicen los resultados de las evaluaciones para informar a los alumnos sobre su desempeño y reflexionar sobre su práctica. (GCBA, 2012, 41-46).

Por otra parte, los sistemas de calificación empleados en la evaluación de los aprendizajes y los regímenes de promoción de los y las estudiantes constituyen un componente esencial de los sistemas de evaluación que se emplean. Ambos ejercen un fuerte efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje como lo hemos planteado al referirnos a la unidad pedagógica. En este sentido, un desafío importante es que ambos sistemas acompañen las transformaciones de las prácticas de enseñanza y las innovaciones educativas en dirección a la integración de saberes.



Cabe hacerse un momento para reflexionar en voz alta:

- ¿Cómo diseñamos la evaluación de los aprendizajes?
- ¿De qué manera nos damos cuenta del enfoque, referentes, tiempos, criterios, instrumentos, la retroalimentación?
- ¿Qué lugar tienen los estudiantes en el proceso de evaluación?

El aprendizaje es un proceso y el promedio o la calificación oculta el carácter progresivo de ese aprendizaje. Un régimen de promoción presenta entre sus principales dificultades, la de requerir que se asocien de manera previsible las calificaciones parciales provenientes de diferentes instancias a la hora de emitir un juicio global que permita acreditar una etapa de aprendizaje, lo cual implica una forma de conjunción de lo diverso. Es una instancia de evaluación final que tiene un valor y lo hace necesario en un programa de evaluación, ya que permite evaluar de manera completa el dominio alcanzado por el o la estudiante sobre los contenidos y las capacidades de la asignatura o un conjunto de asignaturas.

Evaluar para comprender y evaluar para acreditar se integran en la práctica, pero no debieran confundirse: no son de la misma naturaleza, ya que responden a finalidades diferentes teniendo sistemas referenciales distintos.

Algunos principios de acción para diseñar propuestas de evaluación

Como venimos sosteniendo, **los criterios de evaluación expresan las características o elementos de un producto o de un proceso, con el fin de elaborar un juicio para la toma de decisiones pedagógicas y didácticas.** Expresan los aspectos que se tendrán en cuenta para juzgar la calidad del desempeño de un estudiante. Se definen en función de:

- la concepción de enseñanza y de aprendizaje que se sostenga;
- los propósitos de enseñanza;
- los objetivos de aprendizaje; y
- de las condiciones en las que ese proceso tuvo lugar.

Es de gran ayuda que los criterios contemplen aspectos más analíticos que permitan realizar juicios cada vez más racionales sobre los procesos de aprendizaje. Dichos criterios deben ser compartidos desde el comienzo del proyecto con los estudiantes, y se sugiere que al conversarlos se puedan incorporar criterios nuevos o aspectos no contemplados que las y los estudiantes aporten en el intercambio con las y los docentes.

Se sugiere, a través de los criterios, dar información que permita a los estudiantes mejorar aspectos vinculados con la planificación de las tareas necesarias en relación a sus procesos de aprendizaje. ¿Qué se espera de ellos y de ellas? Por ejemplo: participación activa (en clase presencial o virtual, foros, escrituras colaborativas en documentos compartidos en el *Drive*, *Wiki*, entre otras), entrega a tiempo de los trabajos. De esta manera se estarán comunicando los acuerdos importantes entre los docentes que necesitan referirse a:

- **Tiempo:** ¿Cuándo realizar las devoluciones y con qué frecuencia?
- **Cantidad:** ¿Cuánta información dar y sobre qué temas?
- **Modo:** ¿De qué modos? Oral, escrita, demostración.
- **Audiencia:** ¿Qué les diremos a cada estudiante y qué a todo el grupo?

Los y las docentes pueden utilizar listas de cotejo como instrumento de verificación, de revisión; la versión clásica es un cuadro de doble entrada que permite señalar presencia o ausencia de prácticas esperadas. También hay otras formas que pueden aportar al seguimiento de lo “lo realizado, lo pendiente y aquello no logrado”.

Se espera poder recabar evidencias de los aprendizajes a partir también de procesos de autoevaluación y evaluación entre pares por parte de los y las estudiantes. Considerar la participación de los estudiantes para la valoración de su propio progreso en las tareas o actividades.

Para la autoevaluación se pueden facilitar algunas preguntas que pueden resultar de utilidad:

- ¿Qué me resultó fácil de aprender?
- ¿Qué encontré difícil cuando estaba aprendiendo?
- ¿Qué/Quién me ayudó cuando algo me resultó complicado?
- ¿Qué aportes pude realizar al trabajo grupal?

Para evaluación entre pares se sugiere que un grupo evalúe a otro y luego cambien los roles. Es muy importante que las y los docentes orienten la evaluación entre pares. Una posible manera de orientar la evaluación entre los grupos de trabajo. Por ejemplo, el grupo evaluado deberá organizar una breve presentación sobre el proyecto que llevaron adelante para el otro grupo que les dará una devolución.

Para considerar en la presentación se sugieren algunas preguntas:

- ¿Cuál es el problema que quieren resolver con su proyecto?
- ¿A quiénes afecta este problema?
- ¿Qué características tiene este grupo de personas?
- ¿Cuál es la información más relevante que pudieron recopilar sobre este problema?
- ¿Qué ideas estuvieron analizando para llevar adelante el proyecto?
- ¿Cuál seleccionaron y por qué? ¿Por qué fueron descartando las demás?

Contemplando los criterios es que las y los docentes pueden acordar los distintos instrumentos de evaluación que permitirán evaluar los aprendizajes diversos que se plantea promover. Seguramente algunas actividades y productos parciales y finales podrán recoger evidencias en relación a aprendizajes diversos como los que se mencionan a continuación:

- Informaciones, nociones;
- procedimientos;
- capacidades;
- destrezas.

Algunos aspectos a considerar cuando producimos las consignas para aquellas actividades/instrumentos de evaluación que nos permitirán obtener evidencias de los aprendizajes esperados hasta ese momento. Las consignas deben:

- Estar contextualizadas.
- Ser motivadoras para la mayoría de los estudiantes del curso.
- Presentar tareas relevantes en términos personales y sociales para los estudiantes.
- Promover la relación de conocimientos relevantes y nodales de las disciplinas que intervienen.
- Contemplar un tiempo razonable de realización.
- Incentivar el pensamiento divergente.

- Demandar resolver problemas poco estructurados y que pueden tener más de una solución.
- Presentar las actividades dirigidas a interlocutores reales, que pueden percibir sus resultados y opinar sobre ella.
- Describir situaciones, productos y problemas de la vida real que no se resuelven a través de un conocimiento o procedimiento específico (como la mayoría de las situaciones escolares) sino que requieren de la activación simultánea de varios de ellos, probablemente adquiridos en distintos momentos y disciplinas.

Estas cuestiones nos remiten a considerar el momento durante y post del desarrollo de las actividades, pensando en la elaboración de devoluciones de tipo descriptivas y reflexivas destinadas a nuestros y nuestras estudiantes. Algunas sugerencias destinadas a trabajar sobre la corrección y los modos en que se pueden realizar propuestas de mejora en las producciones de las y los estudiantes:

- Ofrecer información precisa y vinculada a cada tarea o consigna solicitada.
- Clarificar el tipo de demanda cognitiva que se solicitaba en relación con la consigna, trabajo o desempeño solicitado. Señalar la evidencia de lo que el estudiante pudo realizar y redactar para aquellas demandas cognitivas que aún no han sido logradas *acciones para su mejorar, pistas sugerencias, ejemplos*, que orienten a los estudiantes.
- Expresar las principales cuestiones a mejorar en un lenguaje claro y accesible.
- Sugerir otras maneras de resolución de un problema planteado.
- Recuperar, si es posible, los intercambios y las consultas realizadas por los estudiantes en el tiempo dado para completar alguna producción o trabajo individual o en grupo, valorando estas iniciativas y actividades propias del ser estudiante. Si es virtual puede ser las intervenciones en foros, los aportes de fuentes de información en espacios compartidos de trabajo, por ejemplo.

A lo largo de los años se han propuesto una variedad de definiciones del término **evaluación formativa**. En su reseña, Black y Wiliam definieron la evaluación formativa como “aquella que abarca todas las actividades llevadas a cabo por los docentes, y/o por sus estudiantes, las cuales proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje en las que están involucrados” (1998: 7). Usamos el término general “evaluación” para referirnos a todas aquellas actividades llevadas a cabo por docentes y estudiantes cuando se evalúan a sí mismos; que proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Esa evaluación se vuelve evaluación formativa cuando

la evidencia es efectivamente usada para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos y las alumnas.

A medida que la idea de evaluación formativa se ha desarrollado, la definición del término “formativa” ha fluctuado, desde una descripción del momento de una evaluación (cualquier evaluación previa a “la gran evaluación”), hacia una descripción de un tipo de instrumento. Sin embargo, dado que la evidencia proveniente de un instrumento de evaluación puede ser usada en una serie de maneras posibles, les proponemos una definición de evaluación formativa en términos del grado, en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es usada para informar las decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. En particular, la evaluación formativa se refiere a la creación y capitalización de momentos de contingencia en la instrucción (incluyendo tanto la enseñanza como el aprendizaje) en vistas a regular el proceso de aprendizaje de modo más efectivo. Si bien resulta algo abstracta su formulación, esta definición abona por su inmediata aplicación en contextos educativos en términos de cinco estrategias claves:

1. clarificar, compartir y comprender las metas de aprendizaje y los criterios de logro;
2. diseñar discusiones de clase efectivas, preguntas y tareas que permitan obtener evidencias acerca del aprendizaje;
3. proveer retroalimentación que permita a las y los estudiantes avanzar;
4. promover a las y los estudiantes como recursos de enseñanza para otros y otras estudiantes;
5. promover a las y los estudiantes como los dueños y dueñas de su propio aprendizaje.

Las cinco estrategias no son sólo importantes procesos en la instrucción sino que parecen ser dos poderosas lentes para pensar acerca de las prácticas y, por lo tanto, para ayudar a las y los docentes a involucrarse con las problemáticas más amplias en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza.

La evaluación formativa como proyecto

El proyecto de evaluación formativa alude, por contraposición a “prueba”, “lección”, u otro tipo de evaluación puntual realizada al final de la enseñanza, a una secuencia dirigida a alcanzar una meta compleja y auténtica, que sólo puede ser lograda través de una serie de ciclos para enseñar–aprender–evaluar(se). (Atorresi y Ravela, 2009)

Los proyectos de evaluación formativa se sustentan en varios supuestos:

- Un primer supuesto es que es posible buscar que las y los estudiantes muestran un espectro muy amplio de desempeños. Los instrumentos de evaluación tradicionales solo permiten evaluar un conjunto limitado de aprendizajes, principalmente vinculados a la adquisición de conceptos. Por ello, el proyecto de evaluación formativa debe incluir situaciones problema de naturaleza variada y compleja, que no se solucionan mediante respuestas sencillas y únicas.
- Un segundo supuesto es que es posible ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje apelando a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y no solamente como fin. Es decir, el proyecto de evaluación formativa no busca solo verificar resultados, sino también ofrecer oportunidades adecuadas para el aprendizaje, entendiendo “adecuación” en tres dimensiones: la disciplinar (adecuación a los propósitos formativos), la del sujeto aprendiz (adecuación a la diversas características de los estudiantes) y la del contexto (adecuación a las posibilidades materiales y simbólicas que ofrecen la escuela y la comunidad).
- Un tercer supuesto es la interconexión profunda entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Al ser un medio para el aprendizaje, la evaluación forma parte constitutiva del mismo y así es concebida en el proyecto de enseñanza, como un aporte planificado y continuo al aprendizaje.
- Un cuarto supuesto es que es que pueden promoverse aprendizajes significativos y duraderos. Para asegurar este rasgo, los proyectos de evaluación formativa son auténticos: proponen situaciones problema lo más semejantes posible a las de la vida extraescolar; resoluciones lo más semejantes posible a las de la vida extraescolar y devoluciones lo más semejantes posible a las de la vida extraescolar. Un aprendizaje es significativo cuando puede ser recuperado de la memoria y movilizado en situaciones de actuación reales.
- Un quinto supuesto, relacionado con el anterior, es que la evaluación puede plantearse como un proyecto organizado en fases. La organización en fases es uno de los rasgos que hacen auténtica a la evaluación formativa, porque en la vida extraescolar los productos y las producciones se planifican, hacen, revisan, ajustan, rehacen, paso a paso, a lo largo de un proceso de trabajo. Es evidente que los y las estudiantes no pueden actuar completamente como expertos, profesionales o ciudadanos adultos y que ellos y la escuela no cuentan con todos los materiales y los recursos con que se cuenta en un ámbito real de producción (simbólico o material), pero podemos acordar la conveniencia de acercarnos todo lo posible a los procesos de trabajo reales.

Del supuesto anterior se desprende que la evaluación y la devolución no quedan solo en manos de las y los docentes, porque en las situaciones reales los compañeros de trabajo colaboran en la evaluación de los productos y las personas asumen activamente el rol de evaluar la calidad de lo que hacen. En los proyectos de evaluación formativa, los equipos docentes evalúan en forma continua y sistemática, pero también los pares se evalúan entre sí y se evalúan a sí mismos, pues el aprendizaje significativo incluye los procesos auto-reflexivos, la autonomía y la capacidad de evaluación en general.

El aprendizaje consiste en un proceso de apropiación personal del saber y el saber hacer, producto de la interacción de un sujeto con sus conocimientos previos y con nuevas informaciones que él obtiene de su entorno. Los proyectos proponen esa interacción: parten de la indagación de lo que las y los estudiantes saben; el docente indaga pero también ofrece herramientas para que ellas y ellos clarifiquen por sí mismos su punto de partida; proporcionan tareas para acrecentar el conocimiento de forma activa; median entre las tareas y la actividad de las y los estudiantes, regulando esta actividad y también ofreciendo herramientas de autorregulación; hacen de la evaluación parte de la tarea de cada uno de los actores, pues la evaluación, como se ha visto, es un medio para favorecer y alcanzar mejores aprendizajes.

Llevar adelante procesos de evaluación formativa requiere considerar inicialmente distintos interrogantes:

1. ¿Qué aprendizajes me propongo que mis estudiantes alcancen?
2. ¿Cuáles considero que ya han alcanzado y van a profundizar o incorporar ahora?
3. ¿Por qué tengo esos objetivos de aprendizaje y en qué medida se encuadran en el currículo y mi planificación?
4. ¿Qué producto(s) final(es) auténtico(s) podría(n) evidenciar esos aprendizajes en alumnos y grupos de alumnos con diferentes características?
5. ¿Qué fases de trabajo y productos parciales auténticos es necesario plantear para que los estudiantes, de acuerdo con sus posibilidades y las nuevas habilidades que adquieran, lleguen a desarrollar el producto o los productos finales?
6. ¿Cuánto tiempo requerirá el desarrollo del proyecto?
7. ¿Cuáles serían los momentos clave para evaluar la marcha del proyecto y hacer devoluciones?
8. ¿Cómo puedo evaluar a lo largo del desarrollo y al final del proyecto qué logran mis estudiantes y en qué medida, y qué no logran?
9. ¿Cómo puedo favorecer la coevaluación y la autoevaluación?
10. ¿Cómo puedo evaluar el desarrollo del proyecto mismo y su interés para los alumnos?

El desarrollo de estrategias de evaluación formativa nos sirve para alcanzar objetivos muy específicos o más generales; puede comprender los objetivos de una asignatura o de dos o más, a modo de proyectos integrados. Lo que define, además de la diversidad de desempeños que permiten captar son:

- su propósito, hacer de la evaluación una parte del aprendizaje, para el aprendizaje significativo,
- y sus actores, no solo las y los docentes evalúan, sino también las y los estudiantes.

Poner al estudiante en el eje de la actividad de aprender para desempeñarse en su proyecto de vida y hacerlo responsable en parte de la tarea de evaluar y evaluarse, supone compartir ciertas responsabilidades que en la evaluación tradicional corren únicamente por cuenta del docente. Sin embargo, compartir responsabilidades, exige al docente un desafío mayor: cada estudiante debe ser formado al mismo tiempo en lo que respecta a determinados contenidos, así como en desafíos cognitivos y afectivos.

La evaluación colegiada de los aprendizajes

Reconocer el potencial de una práctica colectiva conlleva un desafío mayor que el cambio en prácticas de evaluación dentro de un grupo clase; implica coordinar voluntades para que el cambio no quede sujeto a voluntades individuales, sino a decisiones colectivas y colaborativas que potenciarán aún más el trabajo en los proyectos integrados. Partiremos del proceso de evaluación colegiada para concluir con la mirada integral de los aprendizajes. La propuesta de evaluación colegiada es una propuesta de trabajo en red, y por ello, y en nuestro contexto cercano se constituye en una innovación. Transformar las prácticas educativas requiere de procesos de innovación en los diferentes aspectos que la constituyen (enseñanza, aprendizaje y evaluación), que deben dar cuenta no sólo del espíritu del deber ser con relación a la normativa, sino de acciones concretas y evidentes que lleven a materializar, corporizar y vivenciar esas innovaciones.

Cabe destacar que aquí que consideramos al concepto de innovación centrado en la dimensión de innovaciones pedagógicas “en relación con el currículo y la enseñanza”, concentrado en su análisis en “la necesidad de innovación en los modelos curriculares y las prácticas docentes tradicionales centradas en la transmisión de contenidos” (Fernández Lamarra y García; 2017, 6), y nos detendremos particularmente, en una nueva forma de práctica evaluativa, sin caer en el sinónimo de “innovación” como la incorporación de novedades educativas del momento sin reflexión; por lo contrario, debe ser un proceso creativo que implica asumir riesgo y errores, comprendiendo que nuestra única meta debe ser tener como objetivo el aprendizaje deseado. (Díaz-Barriga; 2010)

La propuesta de evaluación que nos plantea el nuevo RA es la evaluación colegiada que permite un análisis de los procesos y resultados de sus propias experiencias. Es decir, se evalúa el proceso y resultado global, con una comprensión integrada a cargo de cada equipo interdisciplinario de docentes. La evaluación colegiada es un proceso compartido por el equipo docente de recolección de información y formulación de juicios de valor, conforme a criterios consensuados para la toma de decisiones de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Evaluar de manera colegiada, implica la toma de decisiones de manera colegiada y como producto de un acuerdo entre todos los actores involucrados, utilizando diversas matrices de evaluación elaboradas a tal fin, conservando la escala de calificación actual.

Estamos hablando entonces de una evaluación coordinada que atraviesa todas las disciplinas, que las integra en áreas o campos de conocimiento y acción, o las integra por niveles escolares en tiempos conjuntos determinados. La potencia de esta decisión didáctica se centra en el trabajo colaborativo de docentes para establecer criterios comunes (junto con las y los estudiantes), y prácticas de evaluación también compartidas y coordinadas temporalmente, generando en el estudiante una vivencia unificada de la experiencia de aprendizaje y evaluación. La comunidad educativa actúa, en este sentido, como un colectivo de profesionales y estudiantes que trabajan sobre los mismos principios de evaluación auténtica que discutimos anteriormente, pero con el empuje del trabajo conjunto y organizado, que bien realizados, enriquecerán la experiencia formativa para todos los sujetos implicados.

La evaluación colegiada puede construirse gradualmente, con experiencias menores en determinadas áreas o niveles que permitan diagnosticar, proyectar, aplicar y evaluar lo realizado. Entendemos que es fundamental dar pasos pequeños pero firmes al inicio, alineando prácticas que están dispersas para que la vivencia de formación sea coherente y continua para el estudiante. La evaluación colegiada demanda estudio, esfuerzo y ajuste, no se construye en la individualidad sino que es un camino que debe emprenderse en forma colaborativa.

El nuevo Régimen Académico (RA) (GCBA, 2022) incorpora una perspectiva muy potente de evaluación, en línea con el propósito de acompañar las trayectorias escolares y garantizar el derecho a la educación. Recupera prácticas existentes en muchas instituciones y promueve una revisión de modalidades de larga data en la escuela secundaria, que es preciso revisar desde un posicionamiento que atiende a la inclusión.

El RA asigna como responsabilidad del equipo de docentes la toma de decisiones colegiadas (no automáticas), debidamente fundadas, acerca de la promoción de los y las estudiantes, así como la disposición de planes personalizados que acompañen sus trayectorias. Esto implica reunir, analizar y sistematizar informaciones sobre los avances de los y las estudiantes que permitan la toma de decisiones pedagógicas.

En ese sentido, la tarea del equipo de profesores y profesoras exige un trabajo en equipo real y genuino, que requiere de los y las participantes disponibilidad para el intercambio, para contemplar perspectivas y puntos de vista diferentes, capacidad para expresar dis-

crepancias y conciliar distintos posicionamientos. No se trata de ninguna manera de la yuxtaposición de opiniones o notas; la tarea de este equipo es la construcción conjunta de criterios y juicios evaluativos.

Conviene plantear algunos puntos de partida a considerar:

- La evaluación de los y las estudiantes debe contribuir a tomar las mejores decisiones para sostener, acompañar y fortalecer las trayectorias escolares desde una mirada integral.
- Los y las estudiantes pueden tener diferente rendimiento en distintos proyectos o espacios curriculares. Es fundamental contar con variedad de instancias evaluativas, coherentes con las diversas modalidades, instrumentos, estrategias y recursos de evaluación, que permitan valorar diversas dimensiones del proceso de aprendizaje; evitando la toma de decisiones desde una única perspectiva.
- Así, la evaluación debe contemplar aspectos vinculares que afectan el desarrollo de las capacidades de los y las estudiantes, e inciden en sus desempeños.

El RA establece que el equipo de profesores y profesoras mantendrá reuniones con la periodicidad necesaria para garantizar el debido seguimiento y acompañamiento de los y las estudiantes. A tal efecto, recomienda la organización de reuniones al inicio y cierre del ciclo lectivo, y al finalizar cada bimestre. En relación con ello, los encuentros del equipo están asociados al momento del año escolar, al tipo de evaluación que se lleva a cabo y a las decisiones implicadas en cada uno de estos encuentros.

La modificación que introduce el RA en este punto tiene como objetivo instalar mecanismos de evaluación y promoción coherentes con los propósitos formativos del nivel y con la prioridad de acompañamiento de las trayectorias escolares. En una escuela preocupada por la inclusión y las oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes, no puede suceder que la promoción y la no promoción aparezcan como una consecuencia de la labor individual de los y las docentes sin que medie un análisis conjunto y detallado de toda la información disponible y un criterio claro en relación a las decisiones a adoptar.

El RA establece como tarea del equipo de docentes, a partir de una visión integral de la trayectoria y desempeño de los y las estudiantes, la elaboración de planes personalizados para fortalecer y acreditar aprendizajes. Estas decisiones se fundan en criterios pedagógicos y comprometen a las escuelas en su acompañamiento. En ese sentido, se pueden construir estrategias para el seguimiento de la participación y asistencia de los y las estudiantes a los espacios de apoyo indicados en el plan, así como también se acordarán indicadores cualitativos a considerar en cuanto a su compromiso en los proyectos y trabajos grupales, de modo de garantizar oportunidad para el logro de los objetivos previstos.



La implementación del nuevo régimen académico requiere volver a revisar la evaluación, desde una perspectiva integral, en línea con el desarrollo de los proyectos integrados y la planificación ciclada. Esta mirada ampliada implica la construcción de criterios y acuerdos para repensar el proceso evaluativo. La evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes permite tomar decisiones para sostener, acompañar y fortalecer sus trayectorias escolares. Para ello, se requiere contar con una variedad de instancias, instrumentos y recursos que habiliten una perspectiva multidimensional.

El destinatario de este proceso es el y la estudiante y su trayectoria, sin perder de vista el contexto del grupo en el que se inscribe. Lo grupal y lo individual resultan referencias y dimensiones que contribuyen a la mirada integral e inclusiva de cada una de las trayectorias de los y las jóvenes.

Tal como se señala en el diseño curricular de la NES,

(...) la evaluación de los aprendizajes es un factor clave de la trayectoria escolar de los estudiantes, entendida como parte de una propuesta pedagógica de formación centrada en conocimientos, actitudes, aptitudes, competencias, valores y habilidades para el siglo XXI.

Desde un enfoque didáctico que se sustenta en la coherencia entre la enseñanza y la evaluación, es preciso elaborar un proyecto institucional de evaluación, que combina y articula distintos instrumentos acorde a los propósitos que la evaluación asume en cada momento y considera las propuestas que las y los docentes elaboran en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza.

La evaluación de los aprendizajes se realiza sobre la base de un programa que, al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, está constituido por un conjunto de instrumentos de evaluación. Dado que cada tipo de instrumento permite evaluar diferentes aspectos de los aprendizajes de los alumnos, es menester garantizar la pertinencia y calidad técnica del programa considerado integralmente como una estructura y de cada uno de sus componentes. (Camilloni, 1998)

Es decir, se trata de una propuesta que comprende a lo largo del año escolar variados instrumentos e instancias para valorar la apropiación de diferentes tipos de saberes, los progresos y avances de los y las estudiantes, así como los aspectos a fortalecer. Dichos instrumentos deben ajustarse a requisitos de validez, confiabilidad, practicidad (en cuanto a tiempos de diseño y corrección, recursos disponibles) y utilidad.

En línea con esta idea podemos mencionar lo planteado por Steiman (2008), quien retoma este concepto y lo describe como:

un proyecto que, definido como una propuesta de acción reflexiva, viabiliza los acuerdos de los distintos actores institucionales —en correspondencia con los diferentes grados e instancias de participación posibles para cada uno de sus integrantes— respecto a los marcos teóricos de referencia, los dispositivos y los criterios para la evaluación de la enseñanza y para la evaluación y acreditación de los aprendizajes y calificación y promoción de los alumnos/as en una institución escolar.

En este sentido, podemos decir que el proyecto institucional de evaluación:

- Implica repensar las prácticas y establecer criterios conjuntos de evaluación.
- Comprende y mejora las prácticas educativas.
- Exige un análisis que proyecte metas y estrategias para la intervención.
- Es colaborativo.
- Es siempre un proceso.

La evaluación integral que propone el nuevo RA incluye las instancias evaluativas de cada uno de los espacios curriculares y de los proyectos integrados que los y las docentes definen y planifican como parte de la organización de la enseñanza y las complementa con el aporte de otras miradas y la implementación de diferentes dispositivos. Pensar en una evaluación integral implica hacerlo desde una mirada ampliada como parte de un proyecto institucional, y no desde un espacio curricular particular.

Aspectos de la evaluación integral



Es por ello y en referencia al trabajo cognitivo con los contenidos, que planteamos una estrecha articulación entre la evaluación integral y los criterios de acreditación que se establecen. Entendemos a los criterios de acreditación, como aquellas características que, expresadas a la manera de cualidades con cierto grado de especificidad, se espera pongan en juego los y las estudiantes en su proceso de apropiación de los contenidos de una determinada área del conocimiento y que se expresan como procedimientos cognitivos o prácticos.

La determinación de criterios tiene una triple función. En primer lugar integra la decisión metodológica que realizamos con la evaluación, dando por supuesto que, si se espera obtener cierta cualidad, ésta deberá ser trabajada, ya que evaluación y enseñanza son procesos independientes.

Insistiremos con algunos ejemplos: si en el trabajo con los contenidos de una unidad curricular consideramos que los y las estudiantes deben lograr resolver situaciones problemáticas que integren teoría con práctica, entonces, metodológicamente trabajaremos durante las clases con dichas situaciones a fin de facilitar que aprendan a resolverlas.

En segundo lugar, los criterios nos orientan con respecto a qué tipo de tareas y problemáticas presentar en una situación de prueba, dando coherencia a lo que hemos expresado en nuestro proyecto integrado como hipótesis y su concreción en términos de propuesta áulica. Desde este punto de vista, los criterios funcionan como el eje desde el cual plantear la evaluación con función de acreditación y como un elemento de monitoreo entre aquello que esperamos se incorpore como aprendizaje y la verificación del mismo.

En tercer lugar, los criterios explicitados orientan; ya que contarán con una descripción cualitativa de cómo encarar su aprendizaje con relación a los contenidos.

Entonces cabe preguntarnos: ¿Qué determina que una cualidad expresada como un procedimiento cognitivo o práctico pueda ser considerada criterio, y otra no? ¿Qué es lo que hace que la “enunciación de fechas y hechos con precisión” no parezca un criterio apropiado para evaluar en el área disciplinar de la Historia, y sí lo sea la “identificación de procesos recurrentes”?

Para Matthew Lipman (1997) existen los criterios de los criterios o, tal como los denomina, los “metacriterios”: relevancia, confiabilidad y fuerza. Un criterio es relevante si es pertinente al contenido que se está evaluando y es apropiado al contexto en el que se están realizando los juicios; es confiable si habiéndoselo utilizado a lo largo de unos años, no ha resultado inapropiado y ha favorecido la orientación del proceso de acreditación hacia aquello que consideramos “digno de ser evaluado” por su potencialidad epistemológica y ética; tiene fuerza si, comparado con otros criterios posibles, guía mejor que éstos la realización de los juicios valorativos implicados en la acreditación.

Los criterios son una derivación de decisiones personales, pero sobre todo, una derivación de la especificidad disciplinar. Cada unidad curricular “invita” a ciertos criterios por su naturaleza epistémica. A continuación, algunos ejemplos posibles.

COMUNICACIÓN y EXPRESIÓN:

- coherencia y cohesión textual: secuencia ordenada de hechos y/o ideas, jerarquización de ideas, planteo de asunto principal;
- uso de vocabulario: variedad y precisión del vocabulario;
- adecuación a la situación comunicativa;
- escritura con ortografía y puntuación correcta;
- uso de relaciones textuales: ejemplificaciones, analogías, comparaciones...
- extensión adecuada a la intención comunicativa y al tipo de texto;
- recepción crítica de mensajes.

CIENCIAS EXACTAS:

- uso de vocabulario específico: números, gráficos, tablas, signos;
- relación entre conceptos;
- formulación de hipótesis;
- contrastación de resultados;
- propuesta variada de soluciones;
- uso de estrategias propias de resolución;
- exactitud en el cálculo;
- fundamentación de procedimientos;
- incorporación de algoritmos;
- uso de un procedimiento lógico de resolución de problemas.

CIENCIAS SOCIALES:

- lectura de la totalidad de la bibliografía obligatoria;
- uso de vocabulario específico;
- precisión en la conceptualización;
- identificación de relaciones conceptuales;
- formulación de hipótesis;
- identificación de variables;
- análisis de las variables implicadas en situaciones sociales;
- flexibilidad y amplitud en el análisis;
- distinción entre causas y efectos;
- selección y organización adecuada de materiales y fuentes de información;
- contrastación de fuentes;
- análisis desagregado de los conceptos y planteos teóricos contenidos en los textos de lectura obligatoria;
- relación entre los marcos teóricos analizados y las prácticas profesionales del campo;
- síntesis integradora de relaciones conceptuales;
- inclusión en el análisis de las variables específicas del campo: tiempo, espacio, cambio, conflicto, causalidad, contingencia, contradicción, totalidad, práctica social.

CIENCIAS DE LA NATURALEZA:

- uso de vocabulario específico;
- identificación de relaciones;
- formulación de hipótesis;
- identificación de variables;
- análisis de las variables implicadas en fenómenos naturales;
- selección adecuada de materiales y fuentes de información;
- organización de la información;
- manejo de formulaciones abstractas;
- conceptualización apropiada;
- enunciado de conclusiones;
- inclusión en el análisis de las variables específicas del campo: sistema, cambio, unidad, diversidad, interacción, equilibrio, conservación, transformación, continuidad.

Ahora bien, si los *criterios de acreditación*, se refieren a procedimientos cognitivos o prácticos que se espera pongan en juego los y las estudiantes en las instancias de acreditación de las cuales participen, existen otros criterios que no definen en sí la acreditación pero que “regulan” la calificación. Criterios que, habiendo decidido la aprobación o no de la instancia de acreditación final de una unidad curricular, inciden en algún tipo de ajuste en la calificación que otorgamos (suman o restan algún punto, por ejemplo). Llamamos a estos, criterios de incidencia. Algunos ejemplos posibles:

- participación activa y pertinente en la clase;
- búsqueda de información adicional al contenido trabajado;
- autonomía en la direccionalidad del propio aprendizaje;
- entrega en tiempo y forma de los trabajos encomendados;
- compromiso y solidaridad con los acuerdos arribados en la tarea grupal.



Algunos interrogantes para seguir pensando:

- ¿Cómo desarrollar un proyecto de evaluación integral en la escuela?
- ¿Quiénes participan?
- ¿En qué instancias sería conveniente implementarlo?
- ¿Qué capacidades y contenidos resultan centrales para incluir?
- ¿Qué criterios les parece necesario priorizar?

Es necesario impulsar aquello que nos dio los mejores resultados, a la vez que modificamos aquello que no funcionó. Esta es, quizá, la característica más importante de esta forma de entender la evaluación: que se perciba una mejora significativa y constante en el proceso formativo, mediante la modificación y actualización de las prácticas docentes.

Esperamos que este material, que sintetiza y recupera la tarea realizada durante el primero de los encuentros de formación situada del año 2023, nutra sus prácticas y les anticipe las temáticas que estaremos abordando en lo que resta del ciclo lectivo.

Bibliografía citada

Ángulo Rasco, F.; Contreras Domingo, J.; Santos Guerra, M. A. (1991) *Evaluación Educativa y participación democrática*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R.; Capelletti, G. (2022) *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Atorresi, A.; Ravela, P. (2009) *Los proyectos de evaluación formativa*. Diploma en Currículum. Universidad Católica Argentina.

Black, P.; Wiliam, D. (1998) *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan.

Black, P.; Harrison, C.; Lee, C.; Marshal, B.; Wiliam, D. (2004). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. Phi Delta Kappan.

Camillioni, A. (1988) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz-Barriga, A. (2010) La formación fecunda de las nuevas generaciones. *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Editores: IISUE / Bonilla Artigas Editores.

Fernández Lamarra; García (2017) Debates y desafíos para el desarrollo de la Educación Superior latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria. *Revista Integración Y Conocimiento*. ISSN 2347 - 0658 Vol 2.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

(2022) Anexo I. *Nuevo Régimen Académico de la Educación Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo. Disponible en: <https://sinigep.bue.edu.ar/docs/adjuntos/2022/RES-970-22-ANEX-UNO.pdf>

(2021) Acreditación de Aprendizajes y Promoción. Nivel Primario y Secundario. Buenos Aires: Ministerio de Educación, DGEGE. Disponible en: <https://documentosboletinooficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEDGC-MEDGC-2466-21-ANX.pdf>

(2012) Claves para la Práctica Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, pp. 41-46.

Lipman, Matthew (2016) *El lugar del pensamiento en la educación*. Pérez, Manuela Gómez, Ediciones Octaedro, S.L. ProQuest Ebook Central.

Lipman, Matthew (1997) *Pensamiento complejo y educación*. Trad. Virginia Rosa Ferrer Cerveró. Ediciones de la Torre.

Maggio, M. (2020) *Enseñar en tiempos de Pandemia*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, Philippe (1998) From formative evaluation to controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education*, vol. 5, núm. 1.

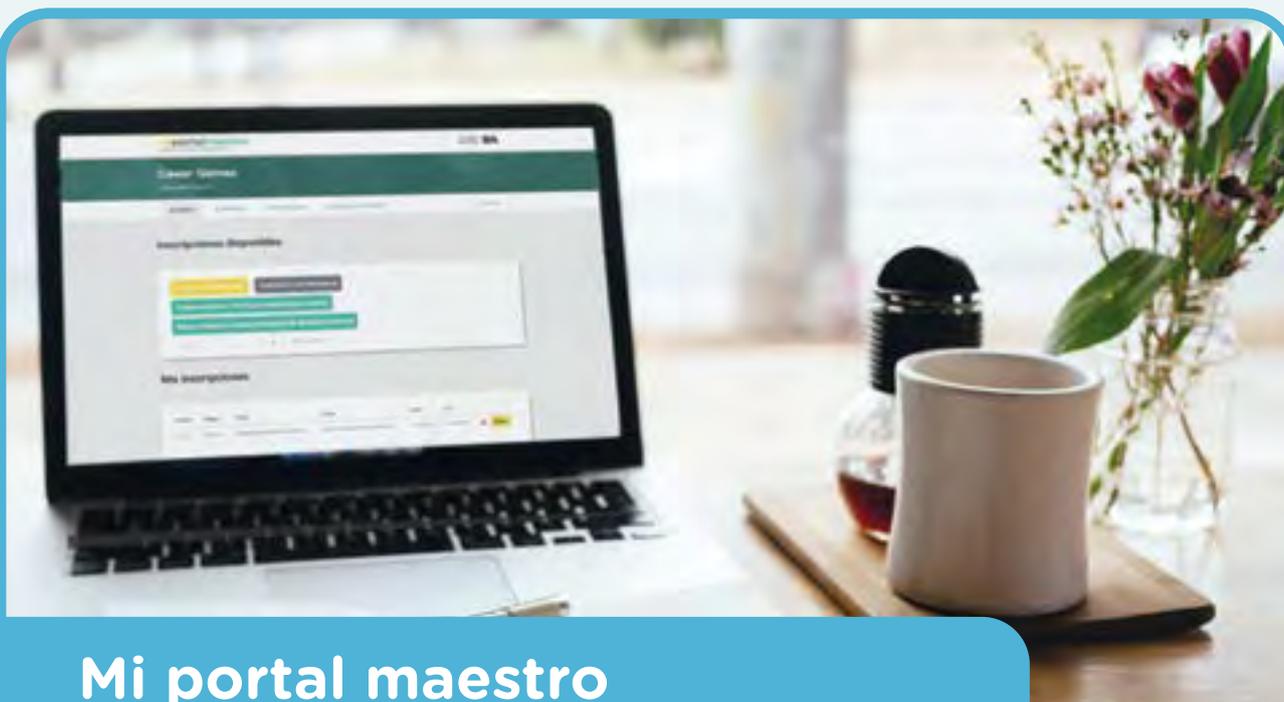
Steiman, J. (2018) *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una didáctica reflexiva*. Publicado por Miño y Davila Editores.

Steiman, J. (2004) *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires: Baudino Ediciones - UNSAM - TORRES.

Stiggins, Richard J. (2008) *Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems*. Portland: ets-ati.

Stiggins, Richard J.; Arter, J. (2002) Assessment for learning, International perspectives. The proceedings of an *international conference [paper]*. *International Conference on Assessment for Learning*, Chester, 2001.





Mi portal maestro

Nuevo sistema de gestión académica

La inscripción, cursada y certificación de todas las acciones de Escuela de Maestros se realiza a través de **Mi portal maestro**.

Por eso es fundamental que, si aún no te registraste, lo hagas cuanto antes para poder validar tu identidad, completar tus cargos y dejar tu usuario listo para este ciclo lectivo.

El sistema de gestión académica te permite:

-  Consultar las propuestas disponibles según tu cargo e inscribirte.
-  Ingresar directamente al aula virtual de las propuestas en las que estás participando.
-  Agilizar el proceso de entrega de certificados de aprobación.
-  Acceder a tu historial de formación en un sólo lugar.



REGISTRATE

sga-escuelademaestros.buenosaires.gob.ar



Ante cualquier duda, consultá las preguntas frecuentes o escribinos a la Mesa de ayuda

