Secuencias didácticas

30 preguntas y respuestas

María Beatriz Taboada

Ateneo Aula

Secuencias didácticas

30 preguntas y respuestas

Adriana Andrea Slavik
PROF. EN GEOGRAFÍA
ESP. EN PROBLEMÁTICAS
DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Secuencias didácticas

30 preguntas y respuestas

María Beatriz Taboada

Adriana Andrea Slavik
PROF. EN GEOGRAFÍA
ESP. EN PROBLEMÁTICAS
DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Taboada, María Beatriz
Secuencias didácticas : 30 preguntas y respuestas / María Beatriz Taboada. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : El Ateneo, 2021.
168 p. ; 20 x 14 cm.

ISBN 978-950-02-1179-6

1. Pedagogía. 2. Didáctica. 3. Medios de Enseñanza. I. Título.
CDD 371.3028

Secuencias didácticas. 30 preguntas y respuestas
© María Beatriz Taboada, 2021

Derechos mundiales exclusivos en castellano
© Grupo ILHSA S. A. para su sello Editorial El Ateneo, 2021
Patagones 2463 - (C1282ACA) Buenos Aires - Argentina
Tel: (54 11) 4943 8200 - Fax: (54 11) 4308 4199
editorial@elateneo.com - www.editorialelateneo.com.ar
Dirección editorial: Marcela Luza
Coordinación de la colección: Elena Luchetti
Edición: Marina von der Pahlen
Producción: Pablo Gauna
Diseño de cubierta e interiores: Claudia Solari

ISBN 978-950-02-1179-6
1ª edición: junio de 2021

Impreso en Buenos Aires Print,
Sarmiento 459, Lanús Este,
provincia de Buenos Aires,
en junio de 2021.
Tirada: 2.000 ejemplares

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.
Libro de edición argentina.

Introducción 7

1 ¿Qué son las secuencias didácticas? 9

2 ¿De qué hablamos cuando hablamos de *currículum*? 15

3 ¿Qué entendemos por planificación? 21

4 ¿Son lo mismo una secuencia didáctica, una secuencia de actividades y una secuencia de contenidos? 27

5 ¿Cuando hablamos de *secuenciación* nos referimos a la organización de secuencias didácticas? 29

6 ¿Qué *no* son las secuencias didácticas? 35

7 ¿Por qué hablar de secuencias didácticas? 41

8 ¿A qué llamamos planificación estratégica? 45

9 ¿Existe una relación directa entre secuencias didácticas, métodos y estrategias de enseñanza? 47

10 ¿Qué relaciones existen entre planificación anual y secuencias didácticas? 53

11 ¿Por qué planificar secuencias didácticas? 57

12 ¿Para qué planificar secuencias didácticas? 61

13 ¿Qué elementos componen una secuencia didáctica? 63

14 ¿Qué es una actividad de aprendizaje? 77

15 ¿Qué rol juegan las consignas en una secuencia didáctica? 85

16 ¿Qué aspectos debemos considerar al diseñar consignas para nuestras actividades de aprendizaje? 89

17 ¿Qué rol juegan los objetivos en el diseño de una secuencia didáctica? 103

18 ¿Cómo redactar los objetivos de aprendizaje para una secuencia didáctica? 105

19 ¿Las secuencias didácticas poseen una estructura? 109

20 ¿En qué consiste el momento inicial de una secuencia? 113
21 ¿En qué consiste el momento de desarrollo de una secuencia? 115
22 ¿En qué consiste el momento de cierre de una secuencia? 117
23 ¿Toda secuencia didáctica debe tener una producción final? 119
24 ¿Tenemos que prever la evaluación en toda secuencia didáctica? 121
25 ¿Cómo planificar una secuencia didáctica? 125
26 ¿Cuánto dura una secuencia didáctica? 135
27 ¿Cómo se escribe una secuencia didáctica? 137
28 ¿Podemos trabajar con secuencias planificadas por otros docentes? 155
29 ¿Cómo autoevaluar una secuencia didáctica? 157
30 ¿Podemos usar secuencias didácticas como estrategia para la formación y la mejora de las prácticas? 161

Bibliografía 163

Introducción

Este libro fue pensado como un diálogo entre colegas y futuros colegas docentes sobre aspectos vinculados a prácticas y experiencias educativas. Se centra en las *secuencias didácticas* como unidad de planificación, recupera preguntas que tal vez nos hicimos o podemos hacernos y, desde ese lugar, propone recorrer desafíos que asumimos en y para nuestras aulas.

Las preguntas que nos planteamos invitan a reflexionar sobre el modo en que las decisiones de planificación atraviesan las prácticas y, también, sobre cómo las prácticas retroalimentan el proceso, nos impulsan a pensar nuevas estrategias, nuevos recorridos, nuevas oportunidades de aprendizaje situadas, socialmente relevantes y personalmente significativas. Pensamos grandes y pequeñas preguntas: algunas medulares y otras que llegan para aportar dimensiones auxiliares que tal vez necesitamos revisar, repensar o reponer en el tejido de

envíos, de idas y vueltas, de articulaciones que sostiene el libro. Compartimos así un itinerario con grandes y pequeños senderos que cada quien transitará con total libertad: buscando las preguntas que puedan actualizar inquietudes, discutiendo su contenido, salteando otras, escribiendo en los márgenes...

A este diálogo entre colegas hemos buscado aportar respuestas honestas y abiertas: compartimos recorridos de lectura, explicitamos y justificamos opciones, recuperamos algunas polémicas, intentamos desambiguar conceptos, proponemos lecturas complementarias. No tenemos dudas de que cada colega podrá enriquecer este intercambio desde sus recorridos de formación, desde sus experiencias docentes, desde sus contextos de desempeño.

Planteamos también un recorrido con muchas voces, identificando autores con los que dialogamos en la propuesta y con quienes seguramente seguiremos dialogando más allá de ella.

Y aunque aquí encontraremos treinta preguntas y respuestas vinculadas a las secuencias didácticas, esperamos que su lectura impulse muchas otras que podamos recuperar en nuestras instituciones, desde esa construcción colectiva que sostiene la docencia como acción colaborativa, reflexiva, crítica y creativa.

1 ¿Qué son las secuencias didácticas?

Las secuencias didácticas son conjuntos de actividades de aprendizaje. Las actividades de aprendizaje, es decir, acciones que realiza el alumno para construir nuevos conocimientos, son un componente esencial de las propuestas didácticas y seguramente podemos enumerar algunas de las que empleamos con nuestros alumnos. Sin embargo, no resulta tan simple caracterizarlas. Nos ocuparemos de ello en la pregunta 14.

Toda secuencia didáctica debe cumplir una serie de requisitos:

- Cada actividad incluida debe ser significativa en sí misma y pensada en función de objetivos específicos.
- Todas las actividades deben encontrarse articuladas y organizadas de tal modo que trabajen juntas para permitir el cumplimiento de un objetivo de aprendizaje mayor.
- Responden a un diseño en el que cada actividad constituye una oportunidad de aprendizaje y en el que la secuencia de actividades propuesta a los alumnos no resulta casual sino intencional, en función de los objetivos de aprendizaje planteados.

Adriana Andrea Slavik
PROF. EN GEOGRAFÍA
ESP. EN PROBLEMÁTICAS
DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Por ello, planificar una secuencia didáctica no es solo distribuir unas actividades en el tiempo, sino crear oportunidades de aprendizajes personalmente significativos y socialmente relevantes para nuestros alumnos, considerando su realidad, sus saberes y experiencias. Una secuencia didáctica se constituye, así, como una **unidad de sentido** en la que todos sus elementos (objetivos, actividades, materiales, tiempos) se encuentran articulados.

¿Pero por qué hablamos de actividades de aprendizaje y no de enseñanza? Porque toda secuencia didáctica se orienta al logro de aprendizajes por parte de nuestros alumnos. La enseñanza se organizará, entonces, a partir de esos aprendizajes que buscamos promover: esto guía tanto la formulación de objetivos como la selección de actividades, su secuenciación y las estrategias de evaluación a emplear. Podemos afirmar, así, que al planificar secuencias didácticas buscamos generar procesos centrados en el aprendizaje.

Algunos textos denominan secuencias didácticas innovadoras a aquellas orientadas al desarrollo de aprendizajes significativos y relevantes, frente a otras propuestas de corte más tradicional, centradas en la enseñanza. En el primer caso, el foco estaría puesto en los alumnos, en el segundo, en los contenidos. Sin embargo, en el contexto de este trabajo reservaremos la denominación de secuencia didáctica para la primera de estas opciones, dado que solo en ella el foco está puesto en el aprendizaje y en la articulación y organización de

actividades, rasgos mencionados como fundamentales desde las definiciones que compartiremos.

Si hablamos de secuencia didáctica, tenemos que pensar en actividades de aprendizaje, objetivos —de las actividades y también de la secuencia—, relaciones —entre las actividades, pero también entre los objetivos y otras dimensiones de la secuencia didáctica, que abordaremos en la pregunta 14—, y en una organización general que les da sentido. Todos esos elementos trabajan juntos, se sostienen e influyen mutuamente.

Reconocemos, además, una intencionalidad educativa orientada a la práctica, dado que cuando creamos una secuencia didáctica lo hacemos pensando en su implementación. Tal implementación puede ser inmediata o diferida en el tiempo, estar a nuestro cargo o ser realizada por otros colegas, aspectos que recuperaremos en la pregunta 28.

Por eso, cada secuencia es una **unidad de planificación** que posee un principio y un final, enmarcada en un currículum prescripto —es decir, en una propuesta político-educativa que regula el quehacer de nuestras escuelas— y en decisiones curriculares asumidas en el nivel institucional y áulico.

Planificar implica tomar decisiones acerca de qué enseñar y cómo llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje en función de unos objetivos, para orientar del mejor modo posible los aprendizajes de los alumnos. Volveremos sobre la planificación en la pregunta 3, pero adelantemos

desde ahora que toda planificación involucra, entre otros, criterios de selección (el qué) y de organización (el cómo) de los contenidos. Recordemos que por estos nos referimos a los saberes seleccionados como relevantes en el contexto del currículum prescripto, vinculados al saber conocer (contenidos conceptuales o declarativos), al saber hacer (contenidos procedimentales o procedurales) y al saber ser y estar (contenidos actitudinales).

Específicamente, una secuencia didáctica es una unidad de planificación estratégica, es decir, un diseño guiado por un propósito educativo (lo que se quiere lograr) y orientado a que nuestros alumnos alcancen unos objetivos específicos de aprendizaje, considerando sus necesidades y posibilidades, y las particularidades del contexto de implementación. Para que cumpla tal fin debe recuperar los conocimientos previos de los alumnos, adecuarse a ellos y, a la vez, desafiarlos. Debe promover, además, aprendizajes significativos, brindar la posibilidad de aprender poniendo en relación lo que enseñamos con conocimientos, significados y experiencias previas.

La secuencia debe permitir que los alumnos se acerquen reiteradamente a los contenidos seleccionados, a partir de diferentes actividades de aprendizaje, con objetivos diversos, brindando en definitiva tiempo y oportunidades suficientes para que puedan construir aprendizajes significativos.

Las secuencias son también dispositivos didácticos, es decir, diseños en los que se articulan una serie de elementos con

los que buscamos prever un recorrido de formación. Estos dispositivos permiten organizar el tiempo didáctico y son pensados como instrumentos puestos al servicio de un proyecto o de la intervención en una situación problemática. Dado que son creados para abordar situaciones concretas, remiten también a la noción de *planeamiento estratégico* que hemos mencionado.

¿De qué hablamos cuando hablamos de *currículum*?

Currículum es un concepto que adquiere diferentes sentidos, algunos de ellos restrictivos —documentos escritos que guían la planificación— y otros extremadamente amplios —currículum como todo lo que pasa en la escuela—. A medio camino de los dos extremos, el currículum puede ser pensado como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., asumidos como punto de partida y meta del trabajo en la escuela.

Por otra parte, para comprender la secuencia didáctica como unidad de planificación necesitamos situarla en el contexto del currículum entendido como proceso y como producto.

En tanto proceso, destacamos su complejidad, dinamismo —el currículum se encuentra en permanente elaboración y revisión— y la intervención de diferentes actores en la definición de lo que cada sociedad considera relevante transmitir a las nuevas generaciones. Dicho proceso no está exento de conflictos porque se encuentra atravesado por factores políticos, económicos, etc. Dado que en la definición del currículum participan distintos agentes sociales y se ponen en juego aspectos políticos e ideológicos, el resultado es una representación selectiva de los aspectos de la cultura que serán definidos como contenidos de la enseñanza. Por ello, el currículum

no es objetivo ni neutro y requiere una lectura crítica desde nuestras instituciones.

En tanto producto, lo pensamos como una construcción social compleja, un proyecto:

- En el que se definen objetivos, contenidos —conocimientos, habilidades y actitudes—, criterios pedagógicos y didácticos para la acción educativa.
- Que se explicita en diversos niveles: currículum como proyecto nacional, jurisdiccional, institucional y áulico.
- Que se plasma y difunde en diferentes documentos curriculares: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) en el nivel nacional, diseños curriculares en las jurisdicciones (las provincias y la Ciudad de Buenos Aires), proyectos institucionales en cada establecimiento educativo, etc.
- Que guía la enseñanza.
- Que se reconfigura y resignifica en cada institución educativa.
- Que se concreta en prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En este proceso, el docente lleva adelante una serie de acciones: planificar, implementar o poner en práctica, evaluar. Se trata de acciones recursivas que plasman conocimientos y decisiones contextualizadas —es decir, desde un contexto específico, considerando sus particularidades— sobre a quiénes enseñamos, qué, para qué, cómo, cuándo, etc.

El currículum se concreta en diferentes niveles. Siguiendo al pedagogo español José Gimeno Sacristán —en su libro *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*— podemos presentarlos del siguiente modo:

Niveles de concreción del currículum

Niveles	Características
Currículum prescripto	Regulaciones político-administrativas sobre los contenidos mínimos a enseñar.
Currículum presentado a los profesores	Comunicación y difusión de las regulaciones asumidas en el nivel anterior, en el cual se espera un mayor nivel de concreción frente al currículum prescripto.
Currículum moldeado por los profesores	El docente asume las decisiones de planificación para la institución educativa y el aula, en forma colectiva o individual.
Currículum en acción	Currículum que se produce en y desde la práctica educativa.
Currículum realizado	Involucra los efectos educativos de muy diverso tipo —cognitivos, sociales, etc.—, explícitos e implícitos, visibles y ocultos en los alumnos, los docentes, la institución, etc.
Currículum evaluado	Currículum abordado desde instancias de evaluación.

En este esquema, los dos primeros niveles corresponden a la **prescripción curricular**, a lo normativo y a su difusión, mientras que el resto de los niveles forman parte del **currículum real**, vinculado al modo en que el currículum prescripto se materializa en nuestras escuelas.

Estos niveles surgen de procesos complejos y progresivos de planificación, en los que intervienen diversos agentes del sistema educativo y en los que se toman decisiones enmarcadas en niveles superiores para hacer cada vez más concretas y precisas las decisiones vinculadas a la práctica educativa: del currículum prescripto —definiciones político-administrativas asumidas a nivel nacional y jurisdiccional— al currículum real que toma en cuenta las particularidades de cada institución educativa y sus alumnos, de un currículum más extenso al trabajo en las aulas. Es decir, que no existe una aplicación lineal del currículum prescripto en las instituciones educativas, sino procesos de resignificación y adecuación a realidades institucionales y áulicas diversas.

Volviendo al esquema que propone Gimeno Sacristán, y centrándonos en los niveles que asociamos al currículum real, podemos ver que el primero, moldeado por los profesores, corresponde a instancias de planeamiento enmarcadas en la institución educativa, en las que participamos como docentes: planificación institucional, áulica y también de unidades menores como las secuencias didácticas.

Cada nivel del currículum se encuentra en diálogo con los otros, pero también es posible observar tensiones o reformulaciones. No todo lo que planificamos (currículum moldeado por los profesores) es llevado a la práctica (currículum en acción), ni evaluamos (currículum evaluado) todos los efectos de la práctica (currículum realizado), por ejemplo.

3 ¿Qué entendemos por planificación?

Planificar es anticipar, pensar algo para un futuro, prever cómo se desarrollará. En el contexto educativo, esa anticipación ayuda a representarnos la complejidad de las prácticas y a tomar decisiones al respecto, desde los diferentes niveles de concreción curricular que mencionamos en la pregunta anterior. Y aunque se trata de un diseño elaborado en el presente para un futuro —el momento de la implementación—, al hacerlo recurrimos también al pasado —experiencias docentes y de formación previas, lecturas, etc.—.

En la obra de distintos autores existen denominaciones diversas para estas prácticas de anticipación en el contexto educativo, tales como programar, planificar, planear, proyectar, diseñar, con sus correspondientes materializaciones en programas, programaciones, planificaciones, planes, proyectos, etc. Aunque estas expresiones adquieren sentidos cambiantes, todas involucran previsiones que pueden orientar las prácticas. En el contexto de este trabajo las utilizaremos indistintamente, recuperando ese carácter común.

Al planificar prevemos acciones para sujetos potenciales: nosotros como docentes —u otros, si la secuencia se elabora en otros contextos o niveles de gestión del currículum, un aspecto sobre el que volveremos en la pregunta 28— y los

alumnos. Y lo hacemos, además, desde un modo particular de entender la relación entre estos sujetos potenciales: ¿qué rol asumirá el profesor?, ¿y los alumnos?

No se trata, claro, de una previsión absolutamente libre, porque nuestras prácticas se encuentran condicionadas por los niveles previos del currículum y por diferentes factores contextuales, propios de la institución educativa, pero también más amplios, vinculados al modo en que son concebidas las disciplinas, el rol docente, etc. Tampoco es completa, porque la educación es dinámica y siempre quedan aspectos que se resuelven desde la práctica misma, en la interacción con los alumnos.

La planificación, por tanto, es el resultado de ese proceso de anticipación y puede plasmarse en documentos diversos en función del nivel o período para el que fue elaborada: proyecto educativo institucional, proyecto áulico o planificación anual, planificación trimestral, unidad didáctica, proyecto de trabajo, centro de interés, secuencia didáctica, etc., según las modalidades de planeamiento que adopte cada jurisdicción, nivel o institución.

Niveles e instancias de planificación

Nivel	Tiempo	Planificación
Institucional	Plurianual	Proyecto institucional, proyecto educativo institucional, proyecto educativo situado, etc., según la denominación asumida en cada jurisdicción.
Áulico	Anual	Planificación anual o proyecto áulico.
	Trimestral	Planificación trimestral.
	Otros recortes temporales	Unidad didáctica, proyecto de trabajo, centro de interés, *secuencia didáctica*, etc.

Dado que la finalidad de toda programación es práctica, no resulta posible pensar en diseños generales y abstractos. Es, por el contrario, una anticipación situada que remite a un tiempo, un lugar geográfico, una institución, pensada para orientar las acciones en ese contexto real y concreto.

Hay que destacar una dimensión fundamental de la planificación: la imaginación. Para planificar imaginamos cómo aprenderán nuestros alumnos, cómo acompañarlos, qué recursos resultarán mejores para ello, etc. Sin embargo, esa dimensión no se acaba con el diseño (áulico, de secuencias didácticas, etc.), sino que se sostiene permitiéndonos revisar nuestras propuestas en el aula para realizar ajustes y buscar recorridos alternativos cada vez que resulte necesario.

La planificación, por tanto, es una instancia de toma de decisiones didácticas y pedagógicas en la que revisamos y explicitamos intenciones, anticipamos escenarios y sucesos futuros y definimos un recorrido, un itinerario que compartiremos con los alumnos, a modo de mapa de un territorio. Como un mapa, la planificación también orienta nuestra actuación docente, sin que esto implique recorridos fijos y cerrados.

En el diseño de toda planificación intervienen componentes mínimos, en estrecha relación entre ellos. Aunque con variaciones en sus propuestas, diferentes autores, entre ellos, los pedagogos argentinos María Cristina Davini, Daniel Feldman, Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi, coinciden en marcar como esenciales:

- Propósitos y objetivos.
- Selección, organización y secuenciación de contenidos.
- Estrategias y actividades de aprendizaje.
- Materiales y recursos.

A esta lista pueden sumarse otros componentes, como instancias y estrategias de evaluación, sobre los que volveremos al analizar los componentes de una secuencia didáctica en la pregunta 13.

La secuencia didáctica, en tanto unidad de planificación, involucra estos componentes esenciales que mencionamos,

por lo que conviene tener presentes algunas primeras caracterizaciones generales al respecto.

Componentes mínimos de la planificación

Componente	Pregunta-guía	Observaciones
Propósitos y objetivos	¿Para qué?	Cuando hablamos de *propósitos*, nos referimos a las finalidades educativas más amplias que queremos lograr con nuestra propuesta. Nos puede guiar la siguiente pregunta: ¿para qué elaboro esta planificación? Cuando hablamos de *objetivos*, nos referimos a objetivos de aprendizaje, es decir, a metas concretas que esperamos alcancen los alumnos desde el recorrido que diseñamos. Para su formulación, nos planteamos la pregunta: ¿qué deben aprender los alumnos? Ambos, en forma conjunta, actúan como guías para la planificación.
Selección de contenidos	¿Qué?	Los procesos de selección remiten al modo en que interactuamos con el currículum prescripto y nos enfrentan a cuestiones como la extensión y la profundidad en el abordaje de contenidos, frente a los condicionantes del tiempo escolar y a los recorridos previos de los alumnos. ¿Decido abordar muchos temas de forma más superficial o me concentro en menos temas, seleccionados en función de su relevancia y abordados con mayor profundidad?
Organización y secuenciación de contenidos	¿Cuándo?	No solo seleccionamos contenidos, sino que también los contextualizamos, los ponemos en diálogo y proponemos un orden para su abordaje. Esa organización y secuenciación adquiere formas muy diversas.

Continúa

Continuación

Componente	Pregunta-guía	Observaciones
Estrategias y actividades de aprendizaje	¿Cómo?	Las *estrategias* remiten a acciones metodológicas coordinadas que asumimos y que enmarcan las actividades de aprendizaje propuestas. En estas decisiones ponemos en juego el modo en que concebimos los aprendizajes: es decir, nuestra respuesta a las preguntas *cómo aprenden los alumnos y qué rol asumimos como docentes en dicho proceso*. Esto va a determinar estrategias más expositivas por nuestra parte o, por el contrario, que asumamos un rol de acompañamiento y guía frente a actividades que demandan mayor protagonismo del alumno, por ejemplo. La respuesta al cómo aprenden y al para qué de una planificación —propósitos y objetivos— determina también las *actividades*, las acciones que proponemos a nuestros alumnos para aprender. Nos ocuparemos de ellas en la pregunta 14.
Materiales y recursos	¿Con qué?	Las respuestas dadas a las preguntas anteriores serán las que nos guíen en la selección de herramientas o apoyos relevantes para alentar y acompañar los procesos de aprendizaje.

4 ¿Son lo mismo una secuencia didáctica, una secuencia de actividades y una secuencia de contenidos?

Las expresiones secuencia didáctica, secuencia de enseñanza-aprendizaje y secuencia de actividades suelen usarse de forma indistinta.

Hecha esa aclaración inicial, aquí preferimos la denominación secuencia didáctica para referirnos a una unidad de planificación estratégica, dado que enfatiza las decisiones didácticas asumidas y nos permite pensar en los diferentes factores que se ponen en juego al planificar. Recordemos que la Didáctica toma como objeto de estudio los procesos de enseñanza y de aprendizaje y todo lo que se relaciona con ellos.

En el caso de la expresión secuencia de enseñanza-aprendizaje, el foco está puesto en el vínculo pedagógico entre docente y alumno y en la intencionalidad de la propuesta, aspectos incluidos en toda decisión que podamos asumir como didáctica.

En lo que respecta a secuencia de actividades, entendemos que esta denominación focaliza la articulación entre las tareas, condición necesaria pero no suficiente para el diseño de una secuencia didáctica.

Sin embargo, más allá de la opción asumida en este trabajo, reiteramos que las tres expresiones mencionadas conviven como sinónimos en diferentes materiales teóricos.

Algo diferente ocurre con la expresión secuencia de contenidos: remite a las decisiones vinculadas a la progresividad de los contenidos en la planificación. La secuencia de contenido será entonces una de las dimensiones de la secuencia didáctica, vinculada a la organización que otorgamos a los contenidos, por lo que posee un alcance menor que la expresión secuencia didáctica. Dicho de otro modo: toda secuencia didáctica involucra una secuencia de contenidos, pero ese ordenamiento no constituye una secuencia didáctica en sí misma.

Pongamos otro ejemplo: los libros de texto proponen secuencias de contenidos —una organización en el tiempo, articulaciones, etc.— sin que estas constituyan secuencias didácticas desde los requisitos que hemos ido enumerando, fundamentalmente en lo que respecta a su carácter estratégico y situado.

¿Cuando hablamos de *secuenciación* nos referimos a la organización de secuencias didácticas?

La secuenciación o secuenciación didáctica forma parte del proceso de planificación e implica una progresión, un ordenamiento en el tiempo de contenidos, objetivos, actividades, etc., a partir de criterios diversos.

Usualmente, al referirnos a la planificación suele aparecer la expresión "secuenciación de contenidos" para dar cuenta del orden que estos adquieren. A esta noción se asocia también la de secuencia de contenidos que abordamos en nuestra pregunta anterior.

En su libro *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*, el pedagogo argentino Daniel Feldman enumera algunos criterios posibles para dicho ordenamiento:

> complejidad creciente, aumento de la extensión, aumento de la profundidad en el tratamiento, ámbitos de experiencia, recorridos más o menos "lógicos" teniendo en cuenta el tipo de material, recorridos más o menos razonables teniendo en cuenta rasgos de los alumnos en relación con el aprendizaje; recorridos marcados por aprendizajes anteriores o por una apreciación acerca de las posibilidades actuales. (p. 54).

Dicho esto, secuenciación remite al orden que diferentes elementos adquieren en instancias de planificación, al modo en que se encadenan incluso por fuera del proyecto áulico. Por ejemplo, en el diseño de un proyecto curricular institucional, los docentes realizan acuerdos de secuenciación de contenidos o actividades que vuelven esperables ciertos logros en ciertos años y niveles, siempre en el marco del currículum prescripto. Nos referimos aquí a una secuenciación esperable en la institución, sobre todo cuando diferentes docentes tienen a su cargo espacios de una misma área; los profesores de Lengua o Prácticas del Lenguaje, de Matemática, etc.

Así, dentro de lo que hemos llamado currículum real —frente al currículum prescripto—, podemos pensar en diferentes formas de secuenciación:

Entre niveles, en el marco de propuestas de articulación (nivel inicial, educación primaria, secundaria).

Entre docentes de un mismo espacio curricular, acordando progresiones dentro de un mismo año o entre años diferentes.

Entre docentes de áreas diferentes, permitiendo que una aborde determinado contenido desde unas perspectivas o problemas específicos y otra lo recupere luego, aportando otras miradas.

Al interior de propuestas específicas —proyectos, planificaciones anuales e incluso secuencias didácticas—, etc.

Estas secuenciaciones pueden abarcar períodos más extensos —un ciclo, un año, un cuatrimestre— o más breves —la duración de un proyecto o una secuencia didáctica— y plasmarse en documentos diversos —Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Institucional Situado, proyecto curricular institucional, proyecto áulico o planificación, etc.— o bien sostenerse como acuerdos solo visibles en las articulaciones que muestran entre sí diferentes planificaciones.

Sin embargo, la secuenciación no es responsabilidad exclusiva de la escuela o de los docentes —o sea, no corresponde solo al currículum real o moldeado por los profesores, según la clasificación de Gimeno Sacristán que abordamos—, sino que previamente es asumida desde diferentes niveles de gestión educativa, nacional y jurisdiccional, en el contexto del currículum prescripto.

Por ejemplo, los NAP de Lengua explicitan los criterios de secuenciación seguidos en la presentación de los saberes que allí se incluyen, tanto en la educación primaria como secundaria. Podemos observarlo en el siguiente fragmento, incluido en los NAP para el 2º Ciclo de la Educación Primaria que, tal como indica el propio documento, deben ser considerados en forma combinada:

> El grado de autonomía en la realización de las tareas de lectura y escritura por parte de los alumnos.

La inclusión progresiva de tipos y clases de textos.

La focalización en algún procedimiento o aspecto de los textos, relacionados o no con la situación comunicativa.

El incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas (la extensión y complejidad del texto, los recursos a incluir en él, los conocimientos previos necesarios, la forma de resolución de las tareas —individual o en pequeños grupos, de manera autónoma o con la colaboración del docente—, entre otras).

El grado de reflexión sobre la lengua y los textos (desde procedimientos que solo tienen en cuenta la intuición lingüística hasta aquellos en los que se involucran conceptos sobre la lengua y los textos para la resolución de las tareas).

Las características propias de los elementos analizados (desde los casos típicos —por ejemplo, el adjetivo para caracterizar al sustantivo al que modifica; una narración canónica que respete el orden cronológico de las acciones— hacia los menos típicos —por ejemplo, una narración que incluya rupturas temporales—).

Ministerio de Educación (2013).
Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.
2º Ciclo Educación Primaria 4º, 5º y 6º Años (3ª).
Buenos Aires, Consejo Federal de Educación, p. 25
https://bit.ly/3099TBD

Entonces, ¿cuando hablamos de secuenciación nos estamos refiriendo a la organización de secuencias didácticas? La respuesta es *no*. Como vimos, una secuencia didáctica es una unidad de planificación que toma decisiones vinculadas a la secuenciación, pero no podemos dar por sentado que toda secuenciación constituye una secuencia didáctica ni que solo se secuencia al interior de esas unidades.

Por ello, conviene explicitar con claridad esta diferenciación:

Secuenciación versus secuencia didáctica

Secuenciación	Secuencia didáctica
Ordenamiento en el tiempo de contenidos, objetivos, actividades, etc.	Unidad de planificación estratégica en la que, entre otras, se toman decisiones vinculadas a la secuenciación.
Secuenciar implica dar un orden. La secuenciación es tanto el proceso de toma de decisiones vinculadas a la progresión en la planificación como el producto de dicho proceso.	En la secuencia didáctica, las actividades planificadas adquieren su valor en función del lugar que ocupan con respecto al resto de las actividades y al modo en que se articulan con ellas.

En síntesis, una secuencia didáctica es una unidad de planificación estratégica que:

Se encuentra enmarcada en las decisiones de secuenciación asumidas por el currículum prescripto, por la institución

educativa y por el propio docente al diseñar su planificación anual o proyecto de aula.

- Recurre a la secuenciación para el ordenamiento interno de objetivos, actividades, etc.

¿Qué *no* son las secuencias didácticas?

Si buscamos en Internet o incluso en bibliografía de referencia para nuestras áreas o materias, resultará bastante simple encontrar ejemplos de planificaciones muy diversas bajo el nombre "secuencia didáctica". Sin embargo, resulta más complejo encontrar explicaciones coincidentes sobre los principios didácticos que guían su planificación. Esto hace que, tal como afirma el pedagogo mexicano Ángel Díaz Barriga —en su artículo "Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?"—, se dé el nombre de secuencia didáctica a prácticamente toda propuesta de actividades para un tema.

Podemos volver, entonces, a nuestra afirmación de que la noción de secuencia didáctica se utiliza de modo diverso y a veces contradictorio. Frente a esto, hemos caracterizado las secuencias didácticas como unidades de planificación estratégica en las que cada actividad incluida resulta significativa en sí misma y posee un objetivo, a la vez que se articula con el resto de las actividades en una progresión que permite el cumplimiento de un objetivo de aprendizaje mayor.

Desde esta concepción, las secuencias didácticas *no* son:

A. Un agrupamiento de actividades vinculadas a un contenido, sin una articulación clara entre estas.
B. Una fragmentación de un contenido en partes que se trabajan por separado y desde una lógica acumulativa.
C. Un orden dado a los contenidos o a las actividades en una propuesta (secuenciación), ya sea a nivel de planificación o ejecución.
D. Una enumeración o descripción de posibles acciones, en términos generales.
E. Cualquier segmento de nuestras prácticas.
F. Un formulario para llenar espacios en blanco.

El primer caso —punto A—, se corresponde a la planificación de una serie de actividades para abordar un contenido específico. Si creo o selecciono actividades para que mis alumnos interactúen con ese contenido, la acumulación de estas no constituye una secuencia porque el foco está puesto en acciones individuales y no en el diseño de un recorrido específico de aprendizajes. Lo que estoy armando es una propuesta de actividades que pueden resultar relevantes y necesarias, y que van a adquirir algún orden, pero no hay una planificación estratégica en la que cada actividad resulta significativa por sí misma y en la interacción con el resto de las actividades.

De igual modo, si fragmento un contenido en partes (por ejemplo, un texto en secuencias, un proceso histórico en momentos, un organismo o artefacto en componentes, etc.) —punto B— y propongo actividades para trabajar cada una

por separado, probablemente mi propuesta de aprendizaje avanzará de un elemento a otro —actividades sobre un elemento, luego actividades sobre otro, etc.—, de las partes al todo, sumando, acumulando experiencias. A este caso tampoco puedo pensarlo como una secuencia didáctica porque no estoy proponiendo una gradación que articula extensión en el tiempo, profundidad y complejidad sin fragmentar el objeto de conocimiento. En la secuencia didáctica necesito articular diferentes oportunidades —actividades de aprendizaje— para que los alumnos puedan apropiarse de los contenidos abordados y esto se opone a una secuencialidad lineal tradicional que fragmenta al objeto de conocimiento en partes, subconceptos, subprocesos, y trabaja sobre la idea de acumulación, abordando por separado esas divisiones.

En el punto C nos referimos a dos conceptos que hemos diferenciado: no es lo mismo secuenciación (progresión, orden de actividades y contenidos) que secuencia didáctica (unidad de planificación). Por ello, al ordenar actividades o contenidos asumimos una secuenciación, pero esto no implica planificar una secuencia didáctica si no se cumple fundamentalmente el criterio de un diseño intencional en que todos los elementos tienen un sentido, un objetivo en sí mismos y colaboran, además, para el cumplimiento de un objetivo mayor. Tal como mencionamos, toda secuencia didáctica implica una secuenciación de actividades, pero no toda secuenciación de actividades constituye una secuencia.

La enumeración de acciones posibles —punto D— para el abordaje de un contenido, ya sea como elaboración propia o como recomendaciones incluidas en documentos curriculares, materiales de formación docente, etc., tampoco constituye una secuencia didáctica porque no estamos ante una programación concreta, estratégica, que propone un recorrido de aprendizaje para una situación y contexto particular. Podemos encontrarnos así con propuestas que presentan una enumeración y descripción general de acciones —primero los alumnos leerán un texto, luego responderán un cuestionario, después plantearán dudas...— sin que se identifiquen recursos específicos ni las consignas que mediarán en las actividades.

Ubicamos dentro de esta misma categoría las series o listados de actividades mencionadas en documentos metodológicos o publicaciones de muy diverso tipo, a modo de sugerencias para trabajar con los alumnos —lectura, producción escrita de definiciones, diseño de una línea de tiempo, búsqueda de información, etc.—, sin una gradación ni articulación en función de un objetivo global.

En cuanto al punto E, lo que caracteriza a una secuencia no es su extensión ni su intencionalidad didáctica en sí misma, sino su carácter de unidad estratégica de planificación. Por eso, una segmentación de nuestras prácticas (las clases vinculadas a cierto tema, la duración de algunas actividades, el tiempo que nos lleve el trabajo sobre un determinado material...) no constituye una secuencia didáctica. Esto es importante porque

en algunos materiales se emplea con este sentido: se la piensa como fragmento de una totalidad —las prácticas—, recuperado como unidad de análisis y reflexión. Ese uso se aparta de la noción de secuencia didáctica como unidad de planificación estratégica que estamos sosteniendo aquí.

Finalmente, y desde el punto F, proponemos no confundir forma con contenido: diferentes autores y publicaciones proponen formularios o formatos a completar para la planificación de una secuencia didáctica, pero la secuencia no es el formulario en sí —que puede o no considerarse como una guía—, sino la planificación estratégica que el docente realiza para el trabajo con sus alumnos. Incluso en este mismo libro compartiremos un esquema tentativo para la elaboración de una secuencia didáctica, con las salvedades que aquí realizamos, en la pregunta 27.

Así, en oposición a miradas simplistas o más instrumentales, una secuencia didáctica solo es posible si se articulan el conocimiento que cada docente posee de su área —en particular de los contenidos que serán abordados—, de la didáctica específica, de los lineamientos curriculares vigentes, su visión del proceso de enseñanza y aprendizaje y el diagnóstico de su grupo, en el diseño secuenciado de actividades que buscan promover aprendizajes significativos y relevantes.

¿Por qué hablar de secuencias didácticas?

Necesitamos hablar de secuencias didácticas porque:

Nos permiten repensar nuestro rol ante los *desafíos de la planificación* educativa y posicionarnos como protagonistas de las decisiones compartidas e individuales que asumimos en el nivel institucional y áulico.

Alientan la posibilidad de trabajar desde *enfoques centrados en el aprendizaje*.

Constituyen un recurso para la *planificación estratégica*.

Y, también, porque necesitamos diferenciarlas de otras formas de planificación y secuenciación, como vimos en preguntas anteriores.

En lo que respecta al primero de los puntos aquí enunciados, asumimos que hablar de secuencias didácticas es repensar los desafíos de la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, para situarnos como responsables del diseño de experiencias didácticas en las aulas. Reconocemos así nuestro rol como profesionales reflexivos y autónomos, capaces de tomar decisiones justificadas sobre la programación.

Adriana Andrea Slavik
PROF. EN GEOGRAFÍA
ESP. EN PROBLEMÁTICAS
DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Al respecto, conviene observar que el énfasis y la centralidad dada a la planificación como proceso de toma de decisiones del docente parecen haber sido relativizados en los últimos años frente al desarrollo de un currículum prescripto —es decir, regulaciones político-administrativas, como vimos— extenso, descriptivo y desde el que se proponen secuenciaciones, estrategias y actividades para la enseñanza y el aprendizaje, tal como afirma María Cristina Davini en su libro *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Se puede observar también una proliferación de materiales de desarrollo curricular que suelen acompañar al currículum prescripto nacional y jurisdiccional, entre los que incluso se difunden secuencias didácticas elaboradas desde instancias de planificación externas a la institución educativa: entregadas por editoriales de libros de texto, publicadas en revistas destinadas a docentes, ofrecidas como productos comerciales, etc.

Estas secuencias, sin embargo, no reemplazan la tarea de planificación docente, dado que sigue resultando necesaria para organizar adecuadamente *procesos de enseñanza y aprendizaje situados*, en función de nuestros alumnos y los contextos particulares en que nos desempeñamos. Recordemos aquí que gestionar situaciones de aprendizaje constituye una de las competencias centrales de la profesión docente.

Por otra parte, hablar de secuencias didácticas es habilitar una oportunidad, una posibilidad de trabajar desde enfoques centrados en el aprendizaje y, por tanto, en nuestros alumnos.

Así, al planificar secuencias didácticas tomamos el compromiso de diseñar experiencias escolares que promuevan aprendizajes personalmente significativos y socialmente relevantes. Desde esta perspectiva centrada en los aprendizajes asumimos además decisiones en torno a qué enseñar, cómo y cuándo, en el contexto de marcos institucionales y curriculares que encuadran la tarea. Es decir, asumimos decisiones metodológicas necesariamente singulares en situaciones y ámbitos particulares, tal como afirma la pedagoga argentina Gloria Edelstein en su trabajo "Un capítulo pendiente. El método en el debate didáctico contemporáneo".

Por todo lo expuesto, una secuencia didáctica involucra un modo de diseñar la enseñanza —en diálogo con otras instancias de planificación— que la convierte en recurso para la planificación estratégica, dimensión que abordaremos en la pregunta 8. Para ello se hace indispensable un posicionamiento reflexivo y crítico ante nuestras prácticas, ante los marcos didáctico-disciplinares y normativos de la tarea, ante las posibilidades y necesidades de los alumnos y ante los contextos institucionales y sociales de desempeño.

La secuencia didáctica, como unidad menor que el proyecto áulico, constituye un muy buen recurso para la planificación estratégica que nos permite programar en forma flexible e integral un trayecto de aprendizaje. Recordemos que una planificación estratégica solo es posible si es situada, es decir, si tomamos en cuenta realidades de los alumnos, recorridos previos, etc.

Asimismo, tal como mencionamos en la pregunta anterior, un diseño por secuencias didácticas se aparta de una secuencialidad lineal tradicional, acumulativa, para proponer a nuestros alumnos diferentes oportunidades de interacción con los contenidos que toman en cuenta su complejidad, sin recurrir a la fragmentación.

Asumimos, así, decisiones articuladas en diferentes niveles y sobre diferentes componentes —propósitos y objetivos, contenidos, estrategias y actividades de aprendizaje, materiales y recursos— que intervienen de forma conjunta en la planificación. Cada uno de estos componentes no son enunciados de modo general sino que al formular la secuencia damos cuenta de sus relaciones y de los aportes que realizan para lograr los objetivos previstos.

8 ¿A qué llamamos planificación estratégica?

Ya hemos explicitado a qué nos referimos cuando hablamos de planificación. Sin embargo, necesitamos dar un paso más para abordar el tipo de programación que asociamos a las secuencias didácticas cuando afirmamos que se trata de una unidad de planificación estratégica.

Tal como la entendemos aquí, una planificación es estratégica fundamentalmente cuando:

- Se elabora con propósitos bien definidos: es decir, su intencionalidad resulta clara y responde a un diagnóstico inicial adecuado de los alumnos con los que se implementará y del contexto institucional.
- Es situada: pensada desde y para un contexto específico, teniendo en cuenta las particularidades de los alumnos a los que va destinada, sus necesidades y posibilidades.
- Involucra objetivos de enseñanza coherentes: los aprendizajes que se desea promover han sido explicitados y guardan relación con el resto de las decisiones asumidas en la planificación.
- Involucra estrategias didácticas para el desarrollo de aprendizajes personalmente significativos y socialmente relevantes.

Recordemos aquí que hemos definido estas estrategias como acciones metodológicas coordinadas que responden al cómo enseñar, y que enmarcan las actividades de aprendizaje que proponemos.

Para toda planificación estratégica es posible pensar en un proceso recursivo de diseño, implementación progresiva, evaluación, ajustes, que permite además problematizar el conocimiento escolar y su adquisición.

Podríamos afirmar, entonces, que lo estratégico de la planificación tiene que ver con tres dimensiones:

- El conocimiento didáctico-disciplinar.
- El conocimiento del contexto en el que se implementará la propuesta.
- Nuestra actitud didáctica de compromiso hacia el aprendizaje de los alumnos.

9 ¿Existe una relación directa entre secuencias didácticas, métodos y estrategias de enseñanza?

Para responder a esta pregunta, comencemos por definir los *métodos*, siguiendo a Davini en la obra que mencionamos, como marcos generales para la actuación didáctica que pueden ser analizados con independencia de contextos y actores concretos. Nuestras prácticas se encuentran enmarcadas por métodos que no seguimos rigurosamente, sino que analizamos, reconstruimos, resignificamos, combinamos mediante la elaboración de estrategias para situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que resulta indispensable pensar las particularidades de contextos y actores.

Así, en una práctica confluyen esos marcos o estructuras generales, estilos o enfoques personales y estrategias específicas que diseñamos para la acción didáctica.

No resulta posible pensar que la planificación de secuencias didácticas guarde relación directa con un único método de enseñanza porque, como vimos, las prácticas no suelen responder a métodos únicos, sino a combinaciones y resignificaciones. Sin embargo, sí podemos afirmar que, frente a métodos o enfoques centrados en el profesor o en el alumno —y, por tanto, en la enseñanza o en el aprendizaje—, las secuencias didácticas asumen la última de estas perspectivas.

También tenemos que tomar en cuenta que la selección de actividades y sobre todo su articulación y secuenciación son elementos centrales de los métodos de enseñanza. Por ello, tal como vimos, frente a enfoques tradicionales que suelen proponer secuencias lineales y acumulativas, las secuencias didácticas centradas en el aprendizaje van a promover una articulación desde la complejidad que brinda distintas oportunidades para interactuar con los contenidos propuestos, desde perspectivas diversas, significativas y relevantes.

Asimismo, las decisiones asumidas en la planificación, plasmadas en objetivos, estrategias de enseñanza, secuenciaciones, etc., no pueden remitir a concepciones opuestas sobre cómo se construye el aprendizaje, porque esto nos impediría contar con un diseño coherente.

Por todo lo expuesto, la selección de actividades que realizamos, así como su organización y secuenciación —recurriendo o no a secuencias didácticas como unidad de planificación—, brindan información sobre el modo en que concebimos la enseñanza y el aprendizaje, la relación entre ambas dimensiones y nuestra responsabilidad en el proceso. Es decir, dan cuenta de nuestro posicionamiento metodológico. Con *posicionamiento* nos referimos aquí a la ubicación provisoria y dinámica que asumimos frente a diferentes formas de comprender aspectos de la realidad social. En este caso, frente a los modos de enseñar y aprender, y a las dimensiones involucradas en esos procesos.

Como sucede con otros conceptos clave de la educación, también existen diversos modos de comprender los métodos. Mientras algunos los asumen como orientaciones amplias, otros los piensan como conjuntos de reglas para enseñar de modo sistemático, etc. En este marco, ciertos autores prefieren evitar el uso de la noción de método para apartarse de sentidos más tradicionales que conciben a la enseñanza desde una perspectiva técnica, de aplicación de reglas. Este es el caso del pedagogo británico Lawrence Stenhouse, en su libro *Investigación y desarrollo del currículum*, quien opta por la noción de estrategia de enseñanza por entender que remite a los principios seguidos en la planificación, otorgando mayor importancia al juicio del profesor.

Las estrategias de enseñanza son el conjunto de decisiones asumidas por el docente que le permiten orientar su práctica y se vinculan al cómo enseñar (decisiones metodológicas), el qué (contenidos), el por qué (fundamentación) y el para qué (propósitos y objetivos). Tal como afirman las pedagogas argentinas Rebeca Anijovich y Silvia Mora en el libro *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, las estrategias de enseñanza poseen dos dimensiones:

- Una *dimensión reflexiva*, vinculada a la evaluación de aspectos pertinentes para el diseño de propuestas didácticas y a la planificación.

- Una *dimensión de la acción* propiamente dicha, en la que ponemos en juego nuestras decisiones.

Sin embargo, más allá de esta clasificación operativa, tenemos que considerar que ambas dimensiones involucran tanto la revisión crítica (reflexión) de las decisiones que vamos asumiendo como nuestra actuación directa (acción) en el proceso de enseñanza.

Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi sostienen, en el libro *El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza*, que pensar en estrategias de enseñanza permite evitar la idea de soluciones generales para la práctica, para centrarse en las decisiones que cada docente asume en su contexto de desempeño. Como podemos ver, en ese posicionamiento resuenan varios de los aspectos que hemos asociado a las secuencias didácticas: planificación estratégica, situada, en la que el profesor asume la programación de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la propia planificación en secuencias didácticas constituye una estrategia de enseñanza que recurre a diseños focalizados y centrados en el alumno.

Sin embargo, hace falta una última aclaración: frente a la posible tensión entre métodos y estrategias, mientras algunos autores prefieren optar por la segunda de esas nociones, otros defienden la convivencia de ambas. Por ejemplo, Davini —a quien citamos en esta misma pregunta—refiere que el abandono de los métodos respondió a las críticas a los enfoques

tecnicistas de la enseñanza en oposición al reconocimiento de la autonomía del profesor. Recordemos que los enfoques tecnicistas son los que atribuyen a la didáctica la elaboración de prescripciones cerradas para la enseñanza —es decir, indicaciones precisas sobre cómo actuar en la escuela—, con poco margen para su resignificación desde la práctica. Sin embargo la autora considera necesario tener presente que la didáctica brinda una "caja de herramientas" —asociada a métodos de enseñanza— para que el profesor asuma decisiones vinculadas a sus prácticas. Por ello, entiende que no hay contradicción entre métodos —marcos generales para la actuación docente, tal como afirmamos al comenzar este apartado— y estrategias de enseñanza concretas, pensadas para contextos, situaciones y sujetos específicos.

10 ¿Qué relaciones existen entre planificación anual y secuencias didácticas?

Ya abordamos las relaciones existentes entre diferentes niveles de programación. Sin embargo, nos interesa detenernos en las que pueden establecerse entre dos unidades de planificación: la planificación anual o proyecto áulico y las secuencias didácticas.

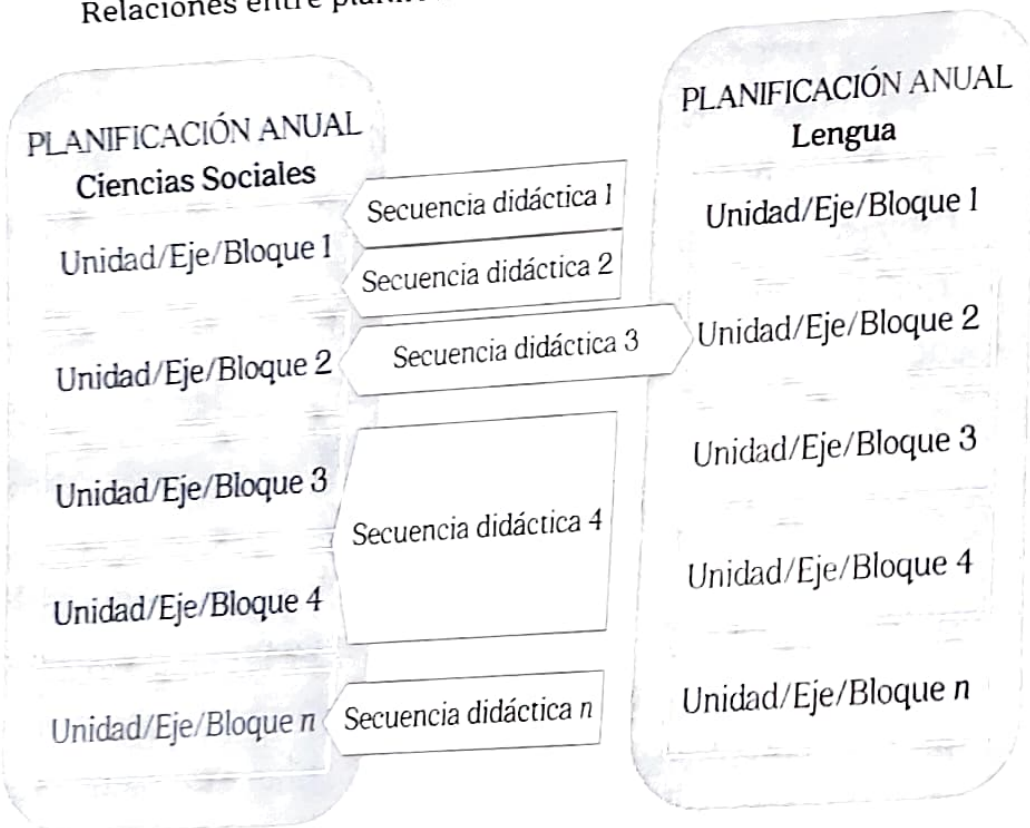
En ambos casos, se trata de unidades vinculadas al contexto áulico, enmarcadas por decisiones más amplias de planificación, a nivel institucional —proyecto educativo institucional— y jurisdiccional —manifestaciones del currículum prescripto tales como los NAP y diseños jurisdiccionales—. Además, como hemos mencionado, las secuencias didácticas constituyen unidades menores de programación frente a la planificación anual, por lo cual aquellas guardan relaciones de dependencia con respecto a esta última. Dicho de otro modo: las secuencias didácticas se enmarcan en las decisiones que asumimos en nuestra planificación anual.

Hemos optado por hablar de una planificación anual y de secuencias didácticas, en plural, desde la pregunta misma que abre este apartado, para marcar la relación singularidad/pluralidad que subyace a estas dos instancias. Así, asumimos

decisiones de planificación más generales para nuestros cursos —anuales y en algunos casos cuatrimestrales, en función de las modalidades de programación adoptadas o propuestas por cada jurisdicción o institución— que luego pueden ser recuperadas y plasmadas en unidades menores de planificación como son las secuencias didácticas.

Entre estas dos secuenciaciones no existen correspondencias predefinidas: si he optado por organizar mi planificación en unidades, ejes, bloques, problemas, etc., estas organizaciones internas no guardan relación directa ni condicionan el diseño de secuencias.

Relaciones entre planificación anual y secuencias didácticas



Tal como se observa en el gráfico, una unidad, eje, bloque, etc., puede plasmarse en una o más secuencias, o dos unidades pueden confluir en una misma secuencia —sería el caso de la secuencia 4 en nuestro gráfico—, si así lo decido en función de las metas que he planteado en mi planificación. De igual modo, resulta posible que una secuencia didáctica sea elaborada en conjunto por docentes de diferentes espacios curriculares —Ciencias Sociales, Lengua, Matemática...— para abordar temas transversales o problemas comunes y, en ese caso, se enmarcará en decisiones de programación más amplias de dichos espacios. La secuencia 3 intenta mostrar esa relación.

En síntesis, las secuencias didácticas constituyen unidades de planificación de menor alcance que la planificación anual o proyecto de aula, y se inscriben en las decisiones generales asumidas en estas últimas. Podemos pensarlas como cronológicamente posteriores, dado que toda secuencia se incorpora o enmarca en un proyecto mayor compartido por el docente y sus alumnos.

11 ¿Por qué planificar secuencias didácticas?

Como explicamos, las secuencias didácticas son dispositivos didácticos mediante los cuales prevemos recorridos de formación para los alumnos. Por ello, cada secuencia didáctica funciona también como una hipótesis de trabajo, diseñada a partir de nuestro conocimiento del grupo, de los objetos de enseñanza, de la didáctica específica de la disciplina, etc. Esa hipótesis constituye una anticipación de lo que puede ocurrir en el aula, no es definitiva y se ajusta desde la práctica misma.

En tanto unidad de planificación, la secuencia también nos permite pensar los recursos en contexto. Un *recurso* es todo apoyo material para la enseñanza, tal como el pizarrón, una computadora, recortes de periódicos o revistas, libros, videos, materiales de laboratorio o para la práctica deportiva, etc. Lo que convierte en recurso a cualquiera de esos elementos es que lo seleccionemos por lo que puede aportar en el contexto de un proceso de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, un recurso adquiere su dimensión didáctica cuando lo incorporamos en clara articulación con el resto de las decisiones de planificación asumidas. Es decir, no incluimos un recurso porque sí, sino porque su inclusión guarda relación con los objetivos que hemos planteado. Por ello, solo podemos evaluar su rele-

vancia para la práctica cuando lo integramos en una secuencia didáctica con objetivos de enseñanza específicos.

Una buena intervención didáctica, desde esta perspectiva de planificación, no será aquella con muchos recursos, diversos y atractivos en sí mismos, sino la que se presenta como una unidad donde todos los recursos —muchos o pocos— e intervenciones contribuyen colaborativamente para el logro de los objetivos.

Por otra parte, la secuencia didáctica no es solamente una unidad de planificación, sino también una herramienta para el diálogo y el trabajo colaborativo entre docentes. Esto es así dado que diseñamos propuestas para nuestros alumnos, pero también las implementamos, las ajustamos y las compartimos o divulgamos. Se trata de socializar estrategias y experiencias didácticas pero no en forma aislada, sino desde una unidad, la secuencia didáctica, que pone en relación objetivos, actividades de aprendizaje, tiempos, instancias de evaluación, etc. Sin embargo, esto no quiere decir que la socialización de secuencias didácticas permita su uso directo con otros alumnos y en otro contexto, un aspecto que abordaremos en la pregunta 28.

Planificamos secuencias didácticas, entonces, porque:

- Nos permiten prever recorridos de formación para los alumnos a partir de una hipótesis de trabajo.
- Nos permiten pensar y evaluar recursos en contexto.

- Nos permiten construir unidades de planificación, no solo por su carácter unitario y singular, sino porque todos los elementos que conforman la secuencia didáctica se encuentran articulados para el cumplimiento de las metas que nos proponemos.
- Nos brindan la posibilidad de trabajar colaborativamente con otros docentes, construyendo comunidad desde nuestras experiencias didácticas.

Finalmente, nos permiten repensar y desafiar rutinas profesionales, guiones que hemos incorporado a la práctica y que podemos redefinir en el contexto de una planificación más estratégica, por secuencias didácticas.

12 ¿Para qué planificar secuencias didácticas?

Planificamos secuencias didácticas para generar procesos de aprendizaje significativos y relevantes sobre aspectos del currículum que consideramos estratégicos y a la vez complejos. Por ello, desde cada secuencia didáctica recuperamos los conocimientos previos de nuestros alumnos sobre un hecho, objeto, etc., los vinculamos a situaciones problemáticas y de contextos reales para que las nuevas experiencias de aprendizaje que les proponemos les resulten significativas, es decir que tengan sentido para ellos y les permitan transitar nuevos procesos de aprendizaje, tal como afirma Díaz Barriga en el artículo ya mencionado.

En esta justificación quisiéramos destacar dos dimensiones centrales:

El trabajo estratégico,

El trabajo sobre la complejidad.

Como venimos sosteniendo, las secuencias didácticas son unidades de planificación estratégicas, propuestas singulares para contextos y alumnos específicos. Son estratégicas, además, porque los aspectos del currículum que seleccionamos para su abordaje en las secuencias también lo son: contenidos

que podemos considerar prioritarios, que presentan desafíos particulares a los alumnos, que resultan centrales para la continuidad de los procesos de enseñanza en nuestros espacios y también definidos como transversales en el currículum prescripto e institucional.

Los desafíos, como motor para el diseño de secuencias didácticas, se asocian a esta dimensión de trabajo con la complejidad que busca promover múltiples oportunidades para interactuar con los contenidos seleccionados, desde perspectivas diversas, en función de los objetivos de aprendizaje que nos planteamos. Tal como vimos, esto se opone a un trabajo lineal, fragmentario y acumulativo.

Entonces, planificamos secuencias didácticas porque nos permiten prever en forma integral y articulada —considerando diferentes dimensiones, momentos, recursos— un recorrido de aprendizaje significativo y relevante para nuestros alumnos. Al hacerlo, sabemos que la planificación no implica un itinerario definitivo sino una hipótesis de trabajo, un mapa para un territorio que vamos a explorar junto con ellos, teniendo presente que a veces hace falta detenerse más tiempo en algún lugar, menos en otro, hacer desvíos, etc., y que tomamos como guía las metas que nos hemos planteado para el recorrido.

13 ¿Qué elementos componen una secuencia didáctica?

Mencionamos anteriormente, en la pregunta 3, una serie de componentes mínimos necesarios en toda instancia de planificación:

- Propósitos y objetivos.
- Selección, organización y secuenciación de contenidos.
- Estrategias y actividades de aprendizaje.
- Materiales y recursos.

Anticipamos, también, que a esa lista podían sumarse otros componentes tales como las instancias y estrategias de evaluación.

Para la respuesta a la pregunta que ahora nos planteamos necesitamos regresar a estos componentes y resignificarlos, dado que, como venimos sosteniendo, toda secuencia didáctica constituye una unidad de planificación. Entonces, ¿cuáles son los componen fundamentales de una secuencia didáctica? O, dicho de otro modo, ¿qué elementos debemos tener presentes en su planificación?

Consideramos fundamentales los siguientes:

Contextualización general.

Propósitos y objetivos.

Contenidos.

Estrategias y actividades de aprendizaje.

Secuenciación de actividades.

Tiempos previstos.

Evaluación.

Materiales y recursos.

Estos componentes se articulan y sostienen para configurar las experiencias que transitarán los alumnos.

La *contextualización* nos permite presentar, fundamentar y enmarcar nuestra secuencia didáctica. Para ello, la inscribimos en un marco referencial en el que, según el pedagogo argentino Jorge Steiman en su libro *Más didáctica (en la educación superior)*, intervienen cuatro dimensiones: una curricular, una teórica, una didáctica y una institucional. Steiman sugiere explicitar ese marco referencial en planificaciones para el nivel superior, pero consideramos que resulta pertinente para el diseño de propuestas didácticas en otros niveles y especialmente relevante para las secuencias didácticas, en tanto unidades de planificación estratégica. Por eso, sugerimos algunas preguntas que pueden orientar la formulación de un marco referencial en el momento de programar secuencias para cualquier nivel educativo.

Dimensiones del marco referencial en la planificación de una secuencia

Dimensiones	Focos	Preguntas que pueden orientar su formulación
Curricular	Relativa a la ubicación de la secuencia en la planificación anual del espacio curricular y en el plan de estudio	¿Qué relaciones establece la secuencia con otras decisiones didácticas asumidas en el proyecto áulico o planificación anual? ¿Con qué otros espacios curriculares se articula la secuencia didáctica (ya sea que estos participen en la programación de la propuesta o que se vean alcanzados de algún modo por los contenidos trabajados)?
Teórica	Relativa al posicionamiento teórico asumido	¿Cómo concebimos nuestra disciplina? ¿Desde qué líneas teóricas se diseña la propuesta? ¿Qué contenidos han sido priorizados en la secuencia y por qué? ¿Qué contenidos transversales necesitamos recuperar y abordar?
Didáctica	Relativa a la concepción de la enseñanza y el aprendizaje en la disciplina	¿Qué contenidos y conocimientos previos recupera la secuencia? ¿Qué tienen que hacer los alumnos para aprender los contenidos priorizados en la secuencia? ¿Cómo vamos a intervenir en la secuencia?
Institucional	Relativa a aspectos relevantes de la institución en la que se enmarca la propuesta	¿Qué aspectos institucionales han sido considerados en la formulación de la secuencia didáctica? ¿Qué características del curso o de los alumnos han influido en las decisiones didácticas asumidas?

Este marco permite también inscribir a la secuencia didáctica en decisiones de programación más amplias, asumidas por el docente —en su proyecto áulico o planificación anual—, por un equipo de docentes —por ejemplo, proyectos curriculares institucionales o bien interdisciplinares— o por la institución en su conjunto —PEI, Proyecto Institucional Situado, etc.—.

Las decisiones explicitadas en dicho marco deben articularse claramente con los propósitos que guían la secuencia, es decir, las finalidades o intenciones educativas que perseguimos con el diseño. Al respecto, podemos formularnos las siguientes preguntas:

¿Para qué elaboro esta secuencia?

¿Qué busco lograr con mi propuesta?

Por lo general, nuestros propósitos se orientan a ofrecer, posibilitar, promover, propiciar, movilizar, favorecer, alentar... experiencias de aprendizaje.

Mientras los propósitos remiten a las metas educativas que perseguimos como docentes, los objetivos, en cambio, se vinculan al por qué o para qué de los aprendizajes. Es decir, ante las preguntas por qué y para qué propongo esta secuencia didáctica, la respuesta será dada por los objetivos:

Propongo esta secuencia didáctica	para que	**al realizarla mis alumnos**	puedan	**lograr estos objetivos**
	porque		podrán	

Los objetivos de aprendizaje, sobre los que volveremos para abordar su rol y criterios de redacción en las preguntas 17 y 18, se expresan como metas concretas que los alumnos pueden alcanzar, como logros esperados, tanto a nivel de procesos como de resultados. Dos grandes preguntas orientan su formulación:

- ¿Qué tienen que aprender mis alumnos?
- ¿Qué metas espero que logren?

La pregunta por el para qué, vinculada a propósitos y objetivos, remite necesariamente al qué enseñar y aprender, es decir, a los contenidos disciplinares y transversales priorizados en la secuencia, a partir de la selección, organización y secuenciación plasmada en la planificación anual. El foco estará puesto en los aprendizajes, es decir, la respuesta a la pregunta *qué tienen que aprender mis alumnos* orientará las decisiones vinculadas a la enseñanza.

Los contenidos, como vimos, son construcciones sociales, culturales e históricas, saberes que el sistema educativo, la escuela y los docentes seleccionan —siempre tomando en cuenta niveles previos de concreción del currículum—, en función de su relevancia, para su abordaje en procesos de enseñanza y aprendizaje. Nos referimos a los siguientes contenidos:

Relación entre contenidos y saberes implicados

Contenidos	Saberes	Preguntas que orientan su selección
Conceptuales o declarativos	Saber conocer	¿Qué tienen que saber mis alumnos?
Procedimentales o procedurales	Saber hacer	¿Qué tienen que saber hacer mis alumnos?
Actitudinales	Saber ser y estar	¿Cómo tienen que ser y estar mis alumnos?

El saber conocer involucra conceptos y teorías; el saber hacer, procesos, habilidades y destrezas; el saber ser y estar, actitudes y valores. Es decir, acompañamos a los alumnos en el aprendizaje de conceptos y teorías, procedimientos y técnicas, actitudes y valores que se encuentran interrelacionados en la planificación. A veces no es posible diferenciarlos con claridad.

Cabe mencionar aquí que ciertos diseños curriculares jurisdiccionales o niveles —por ejemplo, en algunas carreras

de nivel superior— optan por una organización centrada en aprendizajes o competencias. En esos casos, las planificaciones realizadas por el docente —entre ellas, las secuencias didácticas— suelen adoptar también esa modalidad. Cuando el diseño se basa en competencias —de modo simplificado, capacidades dinámicas para enfrentarse a tareas y situaciones concretas— o aprendizajes —saberes relevantes a ser enseñados—, se considera a los contenidos como componentes de esas unidades.

Así, frente a contenidos, competencias o aprendizajes, debemos prever criterios de selección, considerando además el grado de profundidad que asumiremos. La selección y la secuenciación de contenidos no siempre responden a criterios que asumimos en forma individual sino también a acuerdos institucionales.

El abordaje de los contenidos en la secuencia didáctica responderá a estrategias didácticas, es decir, a una serie de decisiones y acciones coordinadas que ponemos en juego tanto en instancias de planificación como en la interacción con los alumnos. Estas decisiones y acciones dan cuenta del modo en que concebimos los procesos de enseñanza y de aprendizajes, y son fruto de un acto creativo por parte del docente. Una estrategia es una artesanía, una construcción singular que realizamos como docentes y en la que recurrimos a nuestros conocimientos y experiencias para intervenir estratégicamente en los procesos de aprendizaje.

En función del modo en que pensemos la relación entre enseñanzas y aprendizaje, las estrategias podrán ser más o menos directas o indirectas, más o menos expositivas o interactivas.

Estrategias didácticas

Directas	Indirectas
Foco en el docente como transmisor de conocimientos y destrezas.	Foco en el protagonismo del alumno, con intervenciones indirectas por parte del docente.

Estas estrategias se concretan en actividades que van a permitirles a los alumnos aprender nuevos conceptos, teorías, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Nos referimos aquí a las acciones que les proponemos para aprender. Al crearlas o adoptarlas, necesitamos definir en principio si vamos a asumir un mayor protagonismo, como docentes, o si lo harán los alumnos con nuestra orientación y acompañamiento. No se trata de una decisión excluyente, sino de reconocer la existencia de una perspectiva priorizada en diferentes momentos de la planificación.

Por otra parte, el diseño de las actividades implica considerar una serie de dimensiones vinculadas a las consignas de trabajo, los modos de participación, los agrupamientos, espacios, tiempo y materiales o recursos.

Dimensiones a considerar en el diseño de las actividades

Aspectos	Tareas que necesitamos realizar
Consignas	Elaborar las consignas de trabajo que presentaremos y que funcionarán como disparadores y guías de cada actividad.
Modos de participación	Definir los modos en que vamos a participar alumnos y docentes, en el contexto de cada una de las actividades.
Agrupamientos	Proponer agrupamientos o formas de organización del grupo para cada actividad: actividades individuales, en pequeños grupos, grupos más grandes, grupo clase —o sea, la clase como totalidad—.
Espacios	Definir los espacios necesarios para realizar las actividades en el aula, en la escuela o fuera de esta —recuperando así experiencias extraescolares desde una concepción de aula expandida—.
Tiempo	Prever el tiempo que demandará cada actividad, considerando que se trata de una definición flexible que podemos necesitar ajustar en la práctica.
Materiales o recursos	Definir los materiales y recursos que emplearemos para las actividades.

Debemos tener presente que un contenido cambia en función de las estrategias que se emplean para su abordaje y de las actividades propuestas a los alumnos, sobre las que volveremos en la pregunta 14. Cambiará también según la secuenciación de actividades que propongamos, porque el orden que les demos y las articulaciones previstas van a involucrar un modo de interacción particular con los contenidos. Así, los contenidos no se aprenden igual en secuencias diferentes porque las actividades que presentamos antes influyen, sirven de

soporte, a las que ubicamos después. La secuenciación asumida puede facilitar o, por el contrario, obstaculizar los aprendizajes, por ejemplo, si no tomamos en cuenta los conocimientos previos necesarios para la resolución de las actividades.

Al secuenciar consideramos dos criterios fundamentales como estrategia para promover formas diferentes de interacción con los contenidos abordados.

Criterios fundamentales para la secuenciación de actividades

Continuidad	**Diversidad**
Articulación y progresión entre las actividades propuestas.	Presencia de diferentes actividades, consignas, materiales.

Al respecto, recordemos que el orden de los contenidos en los documentos del currículum prescripto no constituye una prescripción para la planificación, vale decir, no se trata de un orden que debamos respetar en la práctica. De igual modo, si recurrimos a materiales editoriales —manuales, libros de texto, revistas—, los recorridos incluidos no constituyen secuencias que debamos —ni podamos— asumir tal cual se presentan. La selección y el ordenamiento de las actividades no implican solo una linealidad en el tiempo, sino también una progresión estratégica pensada a partir de las necesidades de nuestros alumnos. Por eso, podemos plantear diferentes formas de organización y secuenciación en función de los

contenidos abordados, los propósitos y los objetivos que guían la secuencia didáctica.

Finalmente, secuenciar las actividades implica también considerar:

- La ubicación de estas en los momentos de la secuencia.
- La administración del tiempo.

En lo que respecta al primer punto, se suelen reconocer tres momentos fundamentales en la organización de la secuencia: un momento inicial, uno de desarrollo y uno de cierre, sobre los que volveremos en las preguntas 19 a 22. Por eso, secuenciar también implica evaluar y tomar decisiones sobre las actividades que incluiremos en cada uno de ellos.

En cuanto a los tiempos previstos, asumimos decisiones al respecto desde el diseño de las actividades, pero también tenemos que considerar la relación entre los tiempos que demanda la secuencia didáctica como unidad y los tiempos institucionales:

- ¿Cuántas horas o clases necesitaremos para el desarrollo de la secuencia?
- ¿Cuántos días o semanas?
- ¿Cuánto tiempo extraáulico?

Y aunque podamos organizarlo y distribuirlo en clases, sabemos también que esto es flexible porque las planificaciones se encuentran atravesadas por la realidad de las instituciones, las urgencias, los imprevistos, y también por nuestra propia evaluación de la implementación de la secuencia, enfocada sobre todo en las necesidades de los alumnos y en las posibilidades de promover recorridos complementarios o alternativos. En función de esta evaluación del proceso podremos reconsiderar los tiempos inicialmente previstos.

El tiempo será así el necesario y suficiente para realizar las actividades, sin perder de vista la planificación anual realizada y las diferentes secuencias que desarrollaremos desde ese marco.

Y si hablamos de la evaluación, debemos reconocer su sentido pedagógico, como proceso de reflexión, análisis y valoración de la enseñanza y el aprendizaje y, a partir de esto, como herramienta para su mejora. Las instancias y modos de evaluación previstos en la secuencia necesitan guardar coherencia con los objetivos propuestos, los contenidos, las actividades. Volveremos sobre este tema en la pregunta 24.

En cuanto a los materiales y recursos, definidos como herramientas o apoyos relevantes para alentar y acompañar los procesos de aprendizaje, ya explicitamos que su elaboración y selección se encuentra asociada al diseño de las actividades de la secuencia didáctica. Al respecto, no solo seleccionamos estas herramientas como apoyos o ayudas, sino también —y sobre todo— porque pueden facilitar experiencias de aprendizaje.

Al respecto, entendemos que la diversidad de recursos en el aula resulta deseable en el contexto de una planificación estratégica y que conviene evitar la sobrevaloración de propuestas editoriales tales como manuales, libros de texto, revistas con actividades estandarizadas así como materiales descontextualizados que circulan en algunas páginas web. Todos ellos no toman en cuenta las particularidades de nuestros alumnos, sus contextos ni los acuerdos jurisdiccionales —porque suelen ser elaborados recuperando solo lineamientos curriculares nacionales— e institucionales que asumimos. De igual modo, resulta indispensable una evaluación crítica de los materiales y recursos disponibles, por ejemplo, en redes sociales para evitar su ingreso automático al aula, sin un vínculo claro con la programación ni con las necesidades de los alumnos.

Junto a la selección de materiales para realizar las actividades, resulta posible considerar también recursos bibliográficos de referencia para alumnos y docentes en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Cada uno de los elementos mencionados como componentes de una secuencia didáctica guarda estrecha relación con los restantes, dado que en conjunto sostienen la coherencia de nuestra planificación.

14 ¿Qué es una actividad de aprendizaje?

Vimos que una actividad de aprendizaje es una acción o conjunto de acciones que proponemos a los alumnos para aprender, y que las decisiones que asumimos al crearla o adoptarla se vinculan a tres preguntas que ya hemos formulado:

✓ ¿Cómo aprenden los alumnos? ✓ ¿Qué rol asumimos como docentes en ese proceso?	**Estrategias**
✓ ¿Para qué diseñamos esta secuencia?	**Propósitos**

Frente a esto, consideramos que uno de los principales desafíos que enfrentamos como docentes consiste, tal como afirman Gvirtz y Palamidessi, en "convertir los contenidos en actividades que constituyan verdaderas experiencias de aprendizaje" (p. 189).

En general, al definir una secuencia suele recurrirse también a la noción de tarea, aunque no existe acuerdo entre los autores sobre las relaciones entre ambas nociones. Así, en principio, se dan tres vínculos posibles:

Adriana Andrea Slavik
PROF. EN GEOGRAFÍA
ESP EN PROBLEMÁTICAS
DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Una actividad de aprendizaje involucra tareas.

Una tarea involucra actividades de aprendizaje.

Actividad y tarea se emplean alternativamente, como sinónimos.

Desde la última de estas posiciones, el pedagogo español Antoni Zabala Vidiella presenta "las actividades o tareas como una unidad básica del proceso de enseñanza/aprendizaje" (p. 15), sin diferenciarlas, en su libro *La práctica educativa. Cómo enseñar*. De su definición nos interesa en particular tomar la idea de actividad de aprendizaje como unidad, con sentido en sí misma, recuperando su autonomía y coherencia interna.

Sobre los dos últimos vínculos, sugerimos consultar la entrada para la noción de "actividad de aprendizaje" en el *Diccionario de términos clave ELE del Centro Virtual Cervantes*.

Sin embargo, de los tres vínculos detallados, optaremos aquí por el primero de ellos: *una actividad de aprendizaje es una unidad de trabajo en el aula conformada por tareas en las que intervienen alumnos y docentes*. Esto nos permite pensar la organización interna de la actividad así como las responsabilidades que asumimos alumnos y docentes en diferentes momentos o tareas de la secuencia.

Encontraremos, así, actividades más simples, que piden realizar una única tarea —la búsqueda y subrayado en un

texto de determinada información— o, por el contrario, actividades más complejas que articulan tareas diferentes —por ejemplo, la elaboración de un texto con instancias de planificación, escritura, revisión...—. En cualquiera de estas situaciones, para cada una de las tareas debemos prever las acciones que realizarán los alumnos y también las nuestras.

Esquema de organización interna para una actividad de aprendizaje

Actividad de aprendizaje	Tarea 1	Acciones del alumno
		Acciones del docente
	Tarea 2	Acciones del alumno
		Acciones del docente
	Tarea 3	Acciones del alumno
		Acciones del docente
	Tarea *n*	Acciones del alumno
		Acciones del docente

Así, si volvemos al ejemplo de la escritura de un texto como actividad de aprendizaje, podemos pensarlo esquemáticamente del siguiente modo:

Actividad de aprendizaje: escritura de un texto

Tarea 1	Orientaremos a los alumnos (acción del docente) para que pueda planificar la escritura del texto, haciendo, por ejemplo, un esquema (acción del alumno).
Tarea 2	Les pedimos que compartan con sus compañeros los esquemas (acción del alumno), mientras orientamos (acción del docente) la evaluación conjunta (acción de los alumnos) y sumamos nuestras observaciones o contribuciones (acción del docente).
Tarea n	...

Aunque el ejemplo que aquí presentamos es solo un esquema —faltan precisiones, no hay consignas de trabajo concretas, etc.—, nos permite observar esta relación entre actividad, tareas y responsabilidades de alumnos y docentes que mencionábamos.

Una actividad de aprendizaje será *también*, entonces, una oportunidad de interacción con el objeto de conocimiento, una situación que proponemos a los alumnos para promover aprendizajes en relación con contenidos y objetivos específicos, y en la que se articulan tareas realizadas por ambos. Hablamos de *actividad de aprendizaje* cuando el protagonismo está puesto en las tareas que realiza el alumno mientras el docente asume un rol de guía, animador o interviene estratégicamente para acompañar y andamiar el proceso. Pensemos en la diferencia entre la escritura de un texto por parte del alumno y una exposición nuestra: en este caso, solo la primera de estas

escenas corresponderá a una actividad aprendizaje, siempre que cumpla una serie de requisitos.

En este caso, la exposición no constituye una actividad de aprendizaje en sí misma porque el foco está puesto en la enseñanza. Sin embargo, si esa intervención se realiza como acompañamiento o guía para una tarea a cargo del alumno (por ejemplo, brindamos herramientas para corregir un texto escrito, para emplear un recurso didáctico, etc.), podríamos pensarla como tarea docente en el contexto de esa actividad.

Una actividad de aprendizaje es una unidad, como vimos, en la que debemos prever mediaciones. Una mediación remite al modo en que docente y alumno se relacionan en el contexto del vínculo pedagógico, para intentar que este último se acerque a un saber, como afirma el pedagogo francés Philippe Meirieu en su libro *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Involucra tanto aspectos disciplinares del saber a enseñar —teóricos y metodológicos— como propios de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. Así, en el contexto de una actividad, las intervenciones docentes constituyen mediaciones cuando son pensadas como ayudas, incentivos, aportan información relevante o nuevas preguntas, etc. También los recursos que seleccionamos y las consignas de trabajo que elaboramos pueden actuar como elementos que median en la relación alumno-contenido.

De este modo, para que una acción realizada en el aula constituya una verdadera actividad de aprendizaje, debe cumplir una serie de requisitos:

Ser diseñada o seleccionada intencionalmente, a partir de los aprendizajes que buscamos promover.

Perseguir, como objetivo, que los alumnos interactúen con objetos de conocimiento y adquieran nuevos saberes.

Prever acciones de los alumnos y nuestras.

Considerar las mediaciones necesarias.

En función de los primeros puntos aquí enunciados, una acción sin una intencionalidad didáctica específica no constituirá una actividad de aprendizaje. En lo que respecta al último, debemos considerar que la distribución de acciones y responsabilidades al interior de una actividad de enseñanza, así como el tipo de aprendizaje esperado, permitirán diferenciar entre actividades de aprendizaje productivas y reproductivas.

Actividades reproductivas y productivas

Actividades	**Reproductivas**	**Productivas**
Tipo de aprendizaje esperado	Reproductivo, pasivo.	Por construcción, activo.
Protagonismo en la actividad	Docente. Actitud receptiva del alumno.	Alumno. Docente como guía.
Interacción del alumno con el objeto de estudio	Reproductiva, dependiente.	Creativa, más independiente.

Continúa

Continuación

Actividades	**Reproductivas**	**Productivas**
Objetivo	Repetir o replicar la información brindada por el profesor, el material de consulta, etc.	Aplicar los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones, observar el proceso con objetivos específicos, autoevaluarse.
Tipo de enseñanza	Basada en ejercicios.	Basada en problemas vinculados a la realidad.

Esta diferenciación se entiende mejor si presentamos como *ejercicio* buscar datos en un texto a partir de preguntas que los alumnos pueden responder seleccionando fragmentos de este, frente a un *problema* que los alienta a indagar en fuentes diferentes para resolverlo. Sin embargo, no se trata aquí de excluir un tipo de actividad, sino de evaluar el modo en que los objetivos de aprendizaje que formulamos remiten a formas específicas de interacción con el objeto de estudio.

Al respecto, en el contexto de una secuencia didáctica, nuestra meta será proponer actividades que:

- Resulten significativas en sí mismas.
- Respondan a objetivos específicos.
- Promuevan experiencias de aprendizaje globales y no fragmentarias —asociadas a un contenido único y aislado—.
- No resulten ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles para que impliquen desafíos que los alumnos puedan resolver, es

decir, que se encuentren dentro de la *zona de desarrollo próximo*, entre lo que los alumnos saben y son capaces de hacer —desarrollo real— y lo que todavía no saben pero pueden aprender con las mediaciones adecuadas —desarrollo potencial—, en términos de Vigotsky.

Les permitan abordar el conflicto entre lo que saben y lo que necesitan aprender o poner en juego ante cada tarea.

Cuando esas actividades se ordenan y articulan en el interior de una secuencia didáctica, deben contribuir en conjunto al cumplimiento de un objetivo de aprendizaje mayor.

Recordemos también aquí las dimensiones que hemos considerado fundamentales en el diseño de una actividad de aprendizaje: consignas, modos de participación de alumnos y docentes, agrupamientos, espacios, tiempo y materiales o recursos. Entre ellas, las *consignas* resultan fundamentales porque son las que organizan y guían las actividades propuestas y, por ello, las abordaremos con mayor detalle en la próxima pregunta. Asimismo, volveremos sobre estas dimensiones en diálogo con la redacción de consignas para nuestras actividades de aprendizaje en la pregunta 16.

15

¿Qué rol juegan las consignas en una secuencia didáctica?

Las consignas resultan fundamentales en la secuencia didáctica porque son las que introducen las actividades de aprendizaje que proponemos, promueven la articulación entre ellas y definen también dinámicas particulares para el trabajo en el aula. Juegan, además, un rol de mediadoras en los procesos de aprendizaje.

En tanto textos, las consignas guían las acciones, funcionando así como textos prescriptivos: piden hacer algo y a la vez dan instrucciones, orientaciones, pautas para que su receptor sepa qué hacer, cómo, cuándo, con qué recursos, etc. Debido a esto, constituyen un instrumento de comunicación fundamental entre alumnos y docentes.

Como afirman Mario Tobelem, Maite Alvarado y María del Carmen Rodríguez[1] en *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, las consignas siempre tienen "algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada" (p. 16).

1. Estos escritores y docentes argentinos integraron el grupo fundador de Grafein, pionero taller de escritura, surgido en la década de 1970 en el país. Tobelem fue el primer coordinador de dicho espacio que trabajó sistemáticamente la escritura de textos por medio de consignas disparadoras. El libro que sintetiza los principales aportes de esa experiencia colectiva está disponible en https://bit.ly/2ZEv7Y8

De este modo:

- Plantean ciertas restricciones en el contexto de las actividades propuestas, las enmarcan, es decir, funcionan como vallas.
- Impulsan al alumno para que interactúe con los objetos de conocimiento implicados en la actividad, a modo de trampolines.
- Generan condiciones para que las actividades se inicien —punto de partida— y se sostengan.
- Precisan qué se espera de la actividad —punto de llegada—.

Son pensadas también como pretextos por su capacidad de impulsar la elaboración de nuevos textos o generar las condiciones para que estos se produzcan. Y no nos estamos refiriendo solo a textos orales o escritos, sino a la producción de unidades de sentido diferentes tales como un mapa, un dibujo, un cálculo matemático, etc., aunque en la mayoría de las actividades que la escuela propone la palabra —en la lengua que sea, incluidas, por ejemplo, la de señas o el Braille— tiene un marcado protagonismo.

Las consignas aparecen de muy diverso modo en la escuela: generadas por el docente; tomadas de un libro de texto, una revista o una página web —con adaptaciones o sin ellas—; en forma oral o escrita; sola o acompañada de explicaciones complementarias del docente, como veremos en la pregunta 16; promoviendo nuevos aprendizajes o en instancias de evaluación.

De este modo, las actividades que proponemos son impulsadas por textos instruccionales que los guían para que realicen acciones específicas. Pueden encontrarse también vinculadas a cuestionarios, pero incluso en esos casos habrá una instrucción explícita —respondan a las siguientes preguntas, por ejemplo— o implícita que oriente las actividades.

Son textos con una clara intencionalidad pedagógica: no solo buscan que el alumno haga algo sino que aprenda en el recorrido. Asumen, por ello, un rol de mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para que eso ocurra, la consigna debe involucrar:

- Un desafío u obstáculo que mueva el aprendizaje.
- Algunas restricciones (valla).
- Espacio para la creatividad (trampolín).
- Información suficiente para resolver la actividad propuesta.

¿Y por qué hace falta pensar cuidadosamente estas consignas? Porque al hacerlo creamos mejores oportunidades para que los alumnos construyan aprendizajes significativos y relevantes, en el contexto de secuencias didácticas entendidas como unidades de planificación estratégica. Si sostuvimos que la programación tiene mucho de artesanía, buena parte de ella se pone en juego en el diseño de las actividades —con sus correspondientes consignas— y en su secuenciación.

Asimismo, tanto las actividades que proponemos como las consignas que presentamos responden a nuestra concepción de la disciplina, de su didáctica específica y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una consigna implica, además, un esfuerzo por definir y explicitar las características de la actividad de aprendizaje que propiciamos, brindando la información necesaria y suficiente, es decir, generando condiciones de posibilidad para su resolución y, por tanto, oportunidades de aprendizaje. Del modo en que materializamos este esfuerzo nos ocuparemos en la próxima pregunta.

¿Qué aspectos debemos considerar al diseñar consignas para nuestras actividades de aprendizaje?

Decíamos que las consignas son pretextos porque orientan la elaboración de nuevos textos y generan condiciones para que estos se produzcan. Son, por eso, puntos de partida para las actividades.

Vimos, también, que las consignas tanto focalizan y limitan —son vallas— como orientan e impulsan —son trampolines— las actividades. Funcionan como puerta de entrada y, siguiendo esa misma metáfora, pueden ser puertas amplias, por las que todos puedan y quieran entrar, o muy pequeñas, frente a las que resulte más difícil el ingreso.

Para que las puertas sean más amplias necesitamos consignas que:

Promuevan experiencias de aprendizaje significativo, es decir, en diálogo con las realidades, intereses y conocimientos previos de los alumnos.

Involucren desafíos cognitivos.

Permitan a los alumnos asumir un rol activo y creativo.

Limiten el campo de resolución de la consigna, de tal modo que indiquen con claridad lo que hay que hacer.

Establezcan mediaciones entre alumnos y contenidos a abordar

Sean diversas tanto en sus objetivos, en los agrupamientos previstos (individual, grupal, etc.), como en los materiales y tiempos que involucrarán

Promuevan, en la medida de lo posible, actividades auténticas.

Una actividad auténtica es aquella que busca reproducir los modos en que las personas utilizamos nuestro conocimiento en situaciones reales. Este último aspecto resulta especialmente relevante en la planificación de secuencias, porque estas demandan que el alumno realice acciones que pongan en diálogo sus conocimientos y experiencias previas, recuperando interrogantes o desafíos vinculados a la realidad, y no ejercicios rutinarios, tal como afirma Díaz Barriga en el artículo mencionado.

Las consignas aparecen en el aula de forma oral o escrita, directa —en la interacción presencial entre docente y alumnos— o indirecta —a través de fuentes tales como libros de texto o en una plataforma virtual, por ejemplo—. Aunque todos estos modos de orientar las actividades son legítimos, necesitamos enfatizar la importancia que adquiere la consigna escrita tanto para la práctica docente como para las actividades que proponemos a los estudiantes.

En lo que respecta a nuestras prácticas, la escritura permite objetivar, tomar distancia de ese texto que elaboramos

como guía, revisarlo críticamente. Podemos de este modo evaluar mejor cada consigna para ver si resulta adecuada, considerando que influirá en el modo en que trabajará el alumno.

En esa revisión, conviene que tengamos presente que las consignas:

- Contribuyen a sostener o crear —por ejemplo, en entornos de educación virtual o a distancia— vínculos con los alumnos.
- Constituyen una especie de contrato o acuerdo sobre lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo.
- Orientan la evaluación, tanto para nosotros como para los alumnos.

Por otra parte, la consigna comunicada en forma escrita suma como valor su permanencia: está allí para ser revisitada, interrogada y actualizarse como guía. Y dado que no todos los alumnos aprenden igual, la consigna escrita es también una mejor herramienta de acompañamiento a estilos y ritmos diversos de aprendizaje.

Pero volvamos a una idea previa: ¿qué es una consigna adecuada? Es una consigna que reúne básicamente dos condiciones:

- Es explícita.
- Es clara.

Para que una consigna sea suficientemente explícita, debe brindar toda la información necesaria para que los alumnos puedan resolver las actividades que les proponemos. A modo de ejemplo: si pedimos observar un mapa y localizar determinados lugares, ¿bastará con que logren localizarlos en el mapa o nuestra intención es que también los marquen? Si nos inclinamos por la segunda opción, eso necesitará ser incluido en el texto de la consigna. Esto no quiere decir que evitaremos todos los implícitos ni eso es deseable. Por ejemplo, con frecuencia cuando les pedimos a nuestros alumnos responder un cuestionario estamos esperando que lo hagan por escrito, aunque esa información no suele incluirse en la consigna.

Todo texto involucra implícitos, información que tratamos de comunicar a los lectores u oyentes sin decirla porque esperamos que puedan reponerla desde sus conocimientos previos. Sin embargo, en las consignas hay que revisar con cuidado este aspecto porque podría interferir en la comunicación con nuestros alumnos y debilitar las orientaciones que queremos brindarles para las actividades.

El carácter prescriptivo que mencionamos previamente involucra el uso de verbos en imperativo —leé, lee, lean, subrayá, subraya, subrayen...— o infinitivo —leer, subrayar...— que marcan las acciones solicitadas, aunque esta última forma brinda menor información. Es decir, el imperativo no solo enfatiza la prescripción, sino que también explicita si nos referimos a un destinatario individual o colectivo.

Sin embargo, también encontramos consignas sin verbo que involucran numerosos desafíos para el lector alumno. Pensemos, por ejemplo, en casos donde se enuncia solamente el tema o ciertos aspectos a desarrollar, que funcionan como disparadores para las actividades propuestas, pero mantienen implícita información indispensable. Por ejemplo: presidentes constitucionales argentinos, características de un texto descriptivo, virus y parásitos... Volveremos sobre este punto cuando nos detengamos en la claridad de estos textos.

Entonces, ¿qué información debe contener mi consigna? O, mejor, ¿qué información necesitan los alumnos para poder resolver las actividades que les proponemos?

Dimensiones de la consigna desde el punto de vista del alumno

¿Qué tengo que hacer?	Resultado esperado
¿Para qué tengo que hacerlo?	Objetivos
¿Con quién tengo que hacerlo?	Agrupamientos: si hay que trabajar en forma individual o en grupos
¿Cómo tengo que hacerlo?	Pasos, procedimientos u otros aspectos a considerar
¿Con qué tengo que hacerlo?	Materiales y recursos
¿Dónde tengo que hacerlo?	Espacio
¿Cuándo tengo que hacerlo?	Tiempos

En el caso de una consigna de escritura será necesario además que el alumno sepa qué escribir, pero también a quién o a quiénes, por qué y sobre qué.

Algunas de estas dimensiones no suelen incluirse en la consigna —algo que ocurre frecuentemente con los objetivos o el tiempo— aunque sí es importante que el alumno las conozca. En el caso de interacciones presenciales, podremos introducirlas oralmente, acompañando la consigna, pero esto no resulta posible si estamos diseñando propuestas a distancia o si entregamos una consigna escrita que el alumno leerá solo, en su casa. En esos últimos casos, necesitamos asegurarnos de que el texto que les brindamos como guía para la actividad cuente con toda la información requerida para resolverla y también para contextualizarla adecuadamente. Conocer los objetivos cumple una importante función al respecto.

Mientras en algunas situaciones las consignas siguen co-construyéndose desde la interacción que establecemos con nuestros alumnos —por ejemplo, en actividades que proponemos en clase y para la propia clase—, en otras esto no es posible. Las consignas tendrían que constituir sobre todo en estas situaciones textos autónomos, con la información necesaria para desarrollar las actividades.

Resulta interesante pensar el par consigna-respuesta como un texto coproducido entre un docente que plantea la consigna y un alumno que trabaja a partir de ella, tal como plantea la investigadora argentina Ana Atorresi en el artículo

"Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida". Esta producción conjunta involucra, también, responsabilidades diferentes pero compartidas: la coherencia de ese texto escrito de a dos dependerá, en buena medida, de que la consigna sea lo suficientemente explícita y clara para que el alumno la comprenda y logre resolverla. Dicho de otro modo: la consigna tiene que pensar adecuadamente a su lector y brindarle la información requerida para que intervenga en el texto que se comienza a construir desde esas orientaciones pero que no se completa hasta que el alumno interviene.

Vamos a ocuparnos ahora de la claridad. ¿Cuándo una consigna resulta clara? Cuando recorta el problema a resolver para el alumno —y volvemos nuevamente aquí a la idea de valla—, cuando es precisa y evita la ambigüedad. Y para que esto ocurra, debemos prestar atención a diferentes dimensiones que pueden convertirse en verdaderos obstáculos.

La primera dimensión a considerar son los *verbos*: ¿podríamos explicar claramente, sin ambigüedades, qué implica definir?, ¿reformular?, ¿relacionar?, ¿graficar? ¿Es lo mismo graficar en Matemática que en Ciencias Sociales? ¿Es lo mismo describir en Lengua que en Biología?

Los verbos que empleamos en las consignas adquieren sentidos muy diversos y por eso muchas veces los alumnos tienen dificultades para interpretar las acciones específicas que les pedimos realizar: no solo por desconocimiento de los

verbos, sino porque estos asumen significados diferentes en las disciplinas y materias. Los profesores tendemos a naturalizar su uso, a pensar que el sentido que les damos es compartido con nuestros alumnos y el resto de los docentes, pero no es así: suelen poseer significados muy inestables.

Otra complejidad se encuentra asociada a que algunos verbos involucran productos más o menos visibles y otros no. Observemos los siguientes ejemplos, teniendo en cuenta que más allá del verbo elegido, cada consigna deberá explicitar las dimensiones que ya enumeramos.

Verbo	Producto esperado
Escribir	Texto escrito[2]
Subrayar	Marcas gráficas sobre un texto
Graficar	Gráfico
Caracterizar	Texto oral o escrito con enumeración de características
Comparar	Texto oral o escrito indicando semejanzas y diferencias entre dos o más elementos
Argumentar	Texto oral o escrito brindando razones
Ejemplificar	Texto oral o escrito proponiendo una situación, elemento, etc., que funciona como ejemplo

2. Como vimos, frente a actividades que involucran la producción de textos, la consigna necesitará explicitar qué texto, dirigido a quién o a quiénes, por qué, sobre qué.

Como podemos observar, varias de estas operaciones involucran productos textuales orales o escritos, y esta información debe aparecer explicitada desde la propia consigna: ¿caracterizo por escrito o en forma oral?

¿Pero qué ocurre con verbos como leer, interpretar, analizar, reflexionar, pensar, calcular, reconocer...? En esos casos, el verbo involucra operaciones cognitivas que no necesariamente tienen una manifestación visible. Por ejemplo, leer e interpretar involucran un proceso de interacción con un texto, ¿pero demandan alguna producción?, ¿esperamos que los alumnos registren esa experiencia? Si les pido que analicen o que calculen, ¿estoy esperando que vuelvan visibles de algún modo esas operaciones? Si recurrimos a estos verbos, la consigna tendrá que indicar si esperamos que las acciones realizadas se materialicen o comuniquen, y cómo.

Los alumnos necesitan poder representarse siempre el punto de llegada de la actividad que les proponemos:

- Si solicitamos describir, ¿qué implica describir en el contexto de esta materia y actividad?, ¿cómo tienen que hacerlo? ¿qué acción o acciones les estamos pidiendo realizar?, ¿de qué modo se materializará esa tarea?, ¿armarán un listado de rasgos, un texto con algún formato específico?...
- Si pedimos reflexionar, ¿qué implica reflexionar en el contexto de esta materia y actividad?, ¿cómo tienen que hacerlo?, ¿qué

acción o acciones les estamos pidiendo realizar?, ¿esperamos que esa reflexión se registre de algún modo?, ¿cómo?...

Los verbos pueden impulsar solo procesos mentales —reflexionar, pensar...— o sumar a estos tareas prácticas —armar un texto descriptivo, elaborar una línea de tiempo, localizar información, completar espacios en blanco...—. No se trata de opciones excluyentes sino, por el contrario, de procesos incluyentes: armar un texto demanda pensar, planificar... Hay verbos más generales, como escribir o graficar, y otros con alcances más específicos, como subrayar. Los alumnos tal vez desconocen sus significados o los piensan de modo diferente, por eso será importante que abordemos esta dimensión de la consigna con ellos.

De igual modo, el *léxico específico*, es decir los conceptos propios de las asignaturas, presentarán dificultades para la comprensión si no los hemos trabajado suficientemente con los alumnos.

Otro aspecto a considerar es la *sintaxis*, el modo en que combinamos y ordenamos los diferentes elementos lingüísticos en las consignas, que puede facilitar o entorpecer la lectura. Observemos los siguientes esquemas:

Lean *x* material y hagan *x* acción y *x* acción.

Hagan *x* acción y *x* acción a partir de la lectura de *x* material.

Zonas geográficas argentinas.

¿Cuál de estos esquemas podría facilitar la lectura de la consigna? ¿El primero, que responde a un orden cronológico de acciones? ¿El segundo, que ubica en primer lugar las tareas finales? ¿El último, que solo enuncia un tema sin indicar las actividades que proponemos realizar? ¿Cuál presenta mayores obstáculos o desafíos?

Si la consigna es explícita y clara, tenemos más posibilidades de que los alumnos puedan trabajar con autonomía. Es decir, decidiendo —en forma individual o grupal— cómo resolver la actividad propuesta a partir de la información y las orientaciones brindadas por ella.

Para favorecer la autonomía, en las consignas podemos:

- Contextualizar las actividades, mencionando los vínculos con los contenidos que estamos trabajando.
- Indicar el propósito de la tarea.
- Utilizar verbos y palabras claras, evadiendo la ambigüedad.
- Evitar las oraciones largas y sintácticamente complejas.
- Indicar si esperamos que los alumnos comuniquen de algún modo las acciones realizadas y cómo.
- Secuenciar las acciones para su mejor comprensión, indicando los pasos a seguir.
- Explicitar los criterios de evaluación de las actividades.

Podemos, además, formularnos dos preguntas para revisar las consignas producidas:

¿Detallan ordenadamente todas las acciones que tienen que realizar los alumnos?

¿Brindan la información necesaria para realizar las tareas propuestas?

Es decir, indican qué hay que hacer, para qué, con quién y con qué, cómo, dónde y cuándo.

Más allá de esta autoevaluación, conviene probar las consignas antes de presentarlas para poder detectar dificultades en su comprensión, prever desafíos, andamiajes, etc.

Algo no menor: frente a consignas escritas, la interacción o el diálogo que abren estos textos involucra tareas de lectura y, muchas veces, también de escritura. Por ello, necesitamos pensar en las relaciones que promovemos desde nuestros espacios con estos textos: ¿enseñamos a leer las consignas que presentamos a los alumnos?, ¿los acompañamos y mediamos en la escritura de los textos que pedimos? Comprender consignas es una competencia que tienen que adquirir en y desde las diferentes materias.

Como vemos, la consigna en tanto texto didáctico nos plantea también otro desafío: el de la transversalidad de la lengua. Es decir, nos obliga a asumir que cada área, cada materia debe

ocuparse de los usos y formas que adquiere la lengua hablada y escrita en las prácticas que propone a los alumnos. No se trata solo de redactar consignas adecuadas sino también de pensar qué otras mediaciones y andamiajes necesitan para comprenderlas y para responder a ellas. Esto remite a una noción de alfabetización continua y transversal, en la que cada docente constituye una pieza clave para acompañar los aprendizajes vinculados a la lectura y la escritura de sus alumnos.

17

¿Qué rol juegan los objetivos en el diseño de una secuencia didáctica?

Los objetivos orientan el proceso didáctico y, por tanto, también la formulación de una secuencia. Permiten explicitar logros posibles e intencionalidades, o sea, responden al *para qué* aprenden determinados contenidos nuestros alumnos.

Como vimos, los objetivos son también los que nos permiten definir y caracterizar la secuencia didáctica en tanto unidad de planificación estratégica, dado que cada actividad incluida responde a objetivos específicos y todas las actividades se encuentran articuladas y organizadas para permitir el cumplimiento de un objetivo de aprendizaje mayor.

Los objetivos remiten a lo que pretendemos que los alumnos sepan —conceptos, principios o hechos—, sepan hacer —habilidades, técnicas o destrezas— y a cómo sepan ser y estar —actitudes, valores, normas—. Nos permiten, además, revisar la coherencia entre los aprendizajes esperados, las estrategias empleadas en la enseñanza y la evaluación, y centrar la planificación y evaluación en el alumno, es decir, en el aprendizaje. Sin embargo, objetivos y aprendizajes no guardan una relación simétrica porque en la escuela se enseña y aprende más allá de las planificaciones, porque el currículum es una construcción dinámica, porque intervienen diferentes factores en la práctica y porque los alumnos no aprenden igual.

A modo de síntesis: formular objetivos implica definir cuáles son los aprendizajes esperados, cuáles son nuestras aspiraciones, y dicha definición nos orienta en la planificación de la enseñanza. Sin embargo, la formulación de objetivos no garantiza por sí misma los aprendizajes ni puede pensarse como límite de estos.

18

¿Cómo redactar los objetivos de aprendizaje para una secuencia didáctica?

Por mucho tiempo se sostuvo que los objetivos debían ser redactados de forma muy específica, explicitando conductas observables que facilitaran la evaluación de los alumnos. Desde esta perspectiva —nombrada como enseñanza basada en objetivos y vinculada a un modelo tecnocrático de la enseñanza— se sobredimensionaron los aspectos metodológicos y formales, impulsando planificaciones sustentadas en largas listas de objetivos específicos, medibles.

Actualmente se sigue recuperando el carácter orientador de los objetivos para el diseño de propuestas de enseñanza y aprendizaje, pero considerando aquellos aprendizajes más relevantes, globales, y evitando presentarlos en largas listas de acciones particulares.

Según Davini, en el libro que ya mencionamos, para elaborar objetivos hace falta considerar:

- Los aprendizajes más significativos, la integración de conocimientos y no la fragmentación.
- Las diferentes características de los contenidos abordados.
- Que pueden referir tanto a resultados (comprender, comparar...) como a procesos abiertos (trabajar, buscar, indagar...).

Las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, no solo vinculadas a la mediación del profesor.

Que no todos los aprendizajes logrados serán previstos en objetivos porque la planificación es una herramienta abierta.

Este último aspecto no constituye de ningún modo un error de la planificación, dado que la enseñanza se orienta también a que los alumnos alcancen resultados que no hemos previsto.

Recordemos que al responder a la pregunta inicial sosteníamos que toda secuencia didáctica se sustenta en actividades de aprendizaje porque el foco de su programación está puesto en los aprendizajes que buscamos promover en los alumnos.[3] Este foco resulta coherente con el modo en que formulamos nuestros objetivos: centrados en el alumno. Así, dan cuenta de aprendizajes esperados por parte de ellos: que el alumno logre comprender, analizar, establecer relaciones, indagar... Y siempre en diálogo con los contenidos abordados.

En tanto dimensión de la planificación, necesitaremos evaluar dos tipos de coherencia:

Una interna, vinculada a su formulación, que los dotará de claridad.

Una más global, desde el diálogo con el resto de las decisiones didácticas que asumimos en nuestras planificaciones —en

3. Aunque aquí nos centramos en la secuencia didáctica, las observaciones realizadas resultan pertinentes también para otras instancias de planificación.

particular con las experiencias de aprendizaje que transitarán los alumnos—, y que permitirá revisar su adecuación.

Los objetivos que propongamos para las secuencias didácticas tendrán que ser, entonces, claros y coherentes. Asimismo, deben prever la diversidad propia de los alumnos con los que trabajamos.

Necesitamos tener presente en la formulación, además, que no todos los objetivos se vinculan a resultados esperados. María Cristina Davini establece así una diferenciación entre:

- Objetivos terminales o de productos.
- Objetivos de proceso.
- Objetivos expresivos.

Los primeros privilegian los resultados especialmente significativos, más que aprendizajes puntuales y aislados. Sería el caso de la integración de determinados conocimientos. Los segundos se vinculan a procesos abiertos —por ejemplo, desarrollar competencias de lectura—, priorizando sobre todo el recorrido y las experiencias transitadas. Los últimos remiten a la expresión libre de los alumnos.

19 ¿Las secuencias didácticas poseen una estructura?

Las secuencias didácticas involucran una serie de acciones que pueden plasmarse en estructuras diversas. Así, al planificarlas nos proponemos:

- Alentar la recuperación de conocimientos previos por parte de los alumnos.
- Establecer una situación problemática o actividad de aprendizaje que funcione como disparador y guía para la secuencia.
- Propiciar diversas interacciones con los contenidos seleccionados para promover nuevos aprendizajes, significativos y relevantes, en diálogo con los conocimientos previos del alumno y con su entorno.
- Generar una instancia de cierre que permita la evaluación conjunta —entre alumnos y docente— de los conocimientos adquiridos.

A nivel global, podemos atribuirle una estructura didáctica tradicional, organizada en tres momentos:

- Momento inicial o de apertura.
- Momento de desarrollo.
- Momento de cierre.

Adriana Andrea Slavik
PROF. EN GEOGRAFÍA
ESP EN PROBLEMÁTICAS
DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Nuevamente, aquí no hay que confundir forma con contenido: no hay un formato fijo para la elaboración de secuencias didácticas aunque sí hay componentes estables. Abordaremos cada uno en las próximas preguntas.

A quienes provenimos del campo de la enseñanza de las lenguas, puede resultarnos frecuente encontrar secuencias didácticas estructuradas en módulos, en torno a un género textual oral u escrito. Este esquema de planificación fue desarrollado en el área de didácticas de las lenguas de la Universidad de Ginebra y difundido en nuestro país a través de autores como el lingüista belga Jean-Paul Bronckart y equipos docentes argentinos que han seguido y resignificado su línea de trabajo.

En estos diseños, durante la instancia de desarrollo de la secuencia se propone a los alumnos transitar una serie de módulos que les permitirán adquirir nuevos y necesarios conocimientos para una producción final que constituye la meta del recorrido.

Cada módulo supone actividades diversas en torno a un desafío propio del género abordado. Este esquema ha sido recuperado especialmente para la enseñanza en el área de Lengua o Ciencias del Lenguaje, dado que los módulos son pensados para facilitar experiencias y reflexiones que permitan cambios significativos entre una producción inicial —por ejemplo, la escritura de un texto específico— y una final —una nueva producción escrita—, en función de la cual se han planificado

y transitado instancias que abordan dificultades y desafíos propios de esas producciones.

Se destaca aquí nuevamente la condición de unidad de planificación estratégica de la secuencia, dado que es creada a partir de un diagnóstico inicial sobre las necesidades de intervención que demanda la producción final propuesta, lo que pone en juego conocimientos de la propia disciplina y de su didáctica específica. Lo que se busca es articular desafíos y obstáculos con una intervención didáctica acorde a ellos: esa articulación es lo que plasmamos al planificar la secuencia didáctica.

Para Bronckart, quien recupera ese esquema en su libro *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, las secuencias de este tipo se centran en un género y en uno o varios de sus problemas técnicos. Sin embargo, no se trata de un esquema fijo, sino que conserva la flexibilidad necesaria para responder a los emergentes que surjan durante su implementación: dificultades en la comprensión, intereses planteados por los alumnos, etc.

Desde esta perspectiva, la estructura de una secuencia incluiría:

- Puesta en situación.
- Producción inicial.
- Módulo 1.

Módulo 2.

Módulo *n*.[4]

Producción final.

Así, mientras en la puesta en situación presentamos el proyecto, contenidos y objetivos a los alumnos, la producción inicial nos permite evaluar sus competencias para identificar las principales dificultades; los módulos o talleres están destinados a abordar aspectos problemáticos; y la producción final busca poner en práctica e integrar el saber y saber hacer transitado desde los módulos previos.

Este esquema, claro, no entra en conflicto con la estructura didáctica mencionada, como podemos observar en la tabla:

Estructura didáctica tradicional	**Secuencia didáctica en módulos**
Momento inicial o de apertura	Puesta en situación Producción inicial
Momento de desarrollo	Módulo 1 Módulo 2 Módulo *n*
Momento de cierre	Producción final

4. No existe un número fijo de módulos dado que su definición depende de las necesidades de los alumnos diagnosticadas por el docente.

¿En qué consiste el momento inicial de una secuencia?

El momento inicial de la secuencia funciona como puerta de entrada a la propuesta y consiste en una o más actividades que permiten a los alumnos:

- Comprender cuáles serán los problemas u objetos de aprendizaje a abordar.
- Activar conocimientos previos.
- Conocer los objetivos perseguidos desde la planificación.
- Involucrarse en las actividades.

Este momento busca generar un clima de aprendizaje, alentar la problematización para que los alumnos se sientan desafiados por la propuesta que presentamos, que les genere preguntas y les permita recuperar conocimientos previos. Intentamos, así, que constituya un disparador para el aprendizaje.

Las actividades pueden ser tanto presenciales como no presenciales, y conviene que nos planteemos la siguiente pregunta al respecto: ¿qué actividades necesitamos diseñar o seleccionar para que los alumnos pongan en juego lo que saben —conocimientos previos— sobre los contenidos que abordaremos en la secuencia didáctica?

El *momento inicial* de la secuencia nos permite también evaluar esos conocimientos de nuestros alumnos en la interacción con los temas y problemas que planteamos, recurriendo a una *evaluación diagnóstica*. Volveremos sobre la evaluación en la pregunta 24.

¿En qué consiste el momento de desarrollo de una secuencia?

El momento de desarrollo de la secuencia es el núcleo de la propuesta, orientado a impulsar nuevos aprendizajes, a partir del rastreo de conocimientos previos y los temas o problemas presentados en el momento anterior.

Se busca desde aquí promover actividades que pongan en contacto a los alumnos con nuevos contenidos, desafiantes pero a la vez en diálogo con sus conocimientos. Según Díaz Barriga en el artículo mencionado, la comprensión se logrará poniendo en interacción esos conocimientos previos, la nueva información y una mediación —un texto explicativo que pueda facilitar la comprensión, por ejemplo— o referente —el docente— que ayude a construir nuevos sentidos. Asimismo, en las actividades se articula un trabajo intelectual frente a los contenidos y su utilización en una nueva situación o problema.

En este momento resulta fundamental para los alumnos:

Poder establecer relaciones con lo cercano, sus experiencias y saberes previos.

Interactuar con el grupo.

Disponer de consignas explícitas y claras que alienten el trabajo autónomo individual o grupal.

Recibir nuestra retroalimentación.

Por ello, es importante que planifiquemos actividades variadas que demanden diferentes operaciones, que mediemos y andamiemos adecuadamente el proceso de aprendizaje. Al respecto, podemos plantearnos la siguiente pregunta: ¿qué actividades necesitamos diseñar para impulsar nuevos aprendizajes por parte de los alumnos, en función de los contenidos que hemos seleccionado para la secuencia?

En todos los casos, además, tendremos que evaluar la complejidad y profundidad de los contenidos abordados y poner en juego estrategias didácticas que permitan consolidar aprendizajes. Para esto, es necesario prever instancias de *evaluación formativa* en este momento de la secuencia.

22 ¿En qué consiste el momento de cierre de una secuencia?

El cierre de la secuencia es la oportunidad de mirar y evaluar en conjunto el recorrido realizado, confrontando nuestra hipótesis de trabajo con la práctica y acompañando a los alumnos a revisar sus propios aprendizajes. Recordemos que en la pregunta 11 hemos caracterizado la secuencia didáctica como una hipótesis de trabajo que diseñamos a partir de nuestros conocimientos del grupo, los objetos de enseñanza, la didáctica específica de la disciplina, etc.

Este momento:

- Integra el conjunto de actividades realizadas, a partir de actividades de síntesis.
- Enfrenta a los alumnos a situaciones donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos.
- Plantea una nueva experiencia de aprendizaje y no la repetición de una actividad ya realizada.

Para ello, propondremos una o más actividades que respondan a estos criterios. Podemos formularnos la siguiente pregunta: ¿qué actividades diseñamos para que los alumnos

pongan en juego los aprendizajes adquiridos y puedan evaluar sus propios recorridos?

En síntesis, el *momento de cierre* alienta una evaluación compartida entre docentes y alumnos, tanto formativa como final, y constituye una instancia de retroalimentación global para ambos.

23 ¿Toda secuencia didáctica debe tener una producción final?

Acabamos de ver que toda secuencia didáctica involucra un momento de cierre, evaluación y retroalimentación, a partir de una o más actividades. Estas actividades suelen estar ligadas a una producción que se materializa de un modo más o menos durable —un afiche, el informe de una experiencia de laboratorio, un mapa— o, por el contrario, que resulta efímera y de la que a veces no guardamos un registro preciso —la participación en un juego o la intervención en un debate, por ejemplo—. El límite entre ambas manifestaciones es bastante flexible pero nos sirve para afirmar que las producciones finales no necesitan pensarse como productos durables.

Recordemos también que junto con esta estructura didáctica tradicional —momento inicial o de apertura, momento de desarrollo y momento de cierre— nos referimos a la organización de secuencias didácticas en módulos, sobre todo en el campo de la enseñanza de la Lengua y las Ciencias del Lenguaje. En esos diseños la instancia final sí se encuentra asociada a la producción de un género que la secuencia didáctica ha enfocado como meta.

¿Tenemos que prever la evaluación en toda secuencia didáctica?

La evaluación involucra un proceso de comprensión de lo que ocurre en el aula, incluyendo lo no previsto inicialmente. No es algo que se planifica por fuera de la secuencia, sino que su presencia es inherente al aprendizaje.

Como sabemos, *aprendizaje y evaluación* se encuentran profundamente vinculados, por lo que no resulta posible planificar sin considerar el modo en que esta contribuye a los procesos de aprendizaje, dado que detectar un desafío, un obstáculo o una oportunidad nos puede permitir reorganizar nuestra secuencia, revisar o sumar actividades, repensar las estrategias de intervención. Articulamos actividades de aprendizaje y de evaluación porque esta articulación retroalimenta la experiencia y la fortalece.

La evaluación es un proceso con diferentes manifestaciones que responden también a propósitos diversos. Es por eso que toda secuencia didáctica integra estrategias de enseñanza y de evaluación en sus tres dimensiones: diagnóstica, formativa o en proceso y final o recapituladora.

La evaluación diagnóstica suele asociarse al momento inicial de la secuencia, nos guía en el rastreo de conocimientos previos y facilita la toma de decisiones. Aunque resulta indispensable en este momento, los docentes solemos sostener

la evaluación diagnóstica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, frente a cada actividad que proponemos, para detectar los momentos en los que pudieran demandar un mayor andamiaje o acompañamiento de nuestra parte.

La **evaluación formativa o en proceso** se centra en el aprendizaje y es la que retroalimenta el recorrido que diseñamos porque recupera logros, desafíos y dificultades.

Asimismo, contribuye a mejorar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, porque ponderamos las experiencias transitadas por los alumnos y las que restan, para tomar decisiones sobre las prácticas, realizar ajustes, reorientar el proceso de enseñanza, etc. De este modo la evaluación forma parte del proceso de formación, no aparece como algo aislado que solo mira al alumno, sino como una herramienta para la acción didáctica.

Para que la evaluación sea realmente formativa, necesitamos:

Compartir sus objetivos con los alumnos.

Brindar retroalimentación en las actividades.

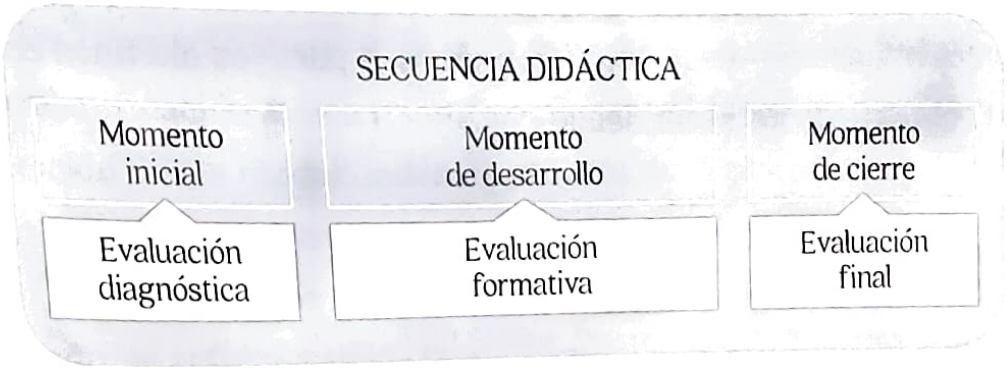
Por último, la **evaluación final o recapituladora** —también llamada sumativa por algunos autores—[5] recupera aprendizajes alcanzados durante el recorrido, a partir de la integración

5. Preferimos las denominaciones evaluación final o recapituladora, y no sumativa, porque ese último calificativo puede dar la falsa idea de que la misma se resuelve con un simple cálculo, a modo de suma de partes o promedio directo de evaluaciones parciales.

de múltiples evidencias obtenidas. Volvemos aquí sobre los logros de los alumnos en lo que respecta a procesos y productos.

Dicho esto, no estamos pensando necesariamente en una instancia de evaluación final de la secuencia didáctica, dado que el recorrido nos brindará evidencias de logros y dificultades que se convierten también en herramientas para repensar nuestra planificación. Por ello, las instancias de evaluación previstas serán diversas y acompañarán el desarrollo de la secuencia, recuperando qué se enseñó, qué se aprendió y cómo se lo hizo, porque solo podemos evaluar lo que hemos enseñado y recurriendo a actividades o instrumentos —guías de observación, trabajos prácticos, etc.— que promuevan competencias abordadas en clase.

Observamos la articulación entre estas dimensiones de la evaluación en el siguiente esquema.



Como las secuencias didácticas toman como foco el aprendizaje, el énfasis estará puesto en la evaluación formativa y de procesos, y esta no puede ser reducida a exámenes, por-

que implica una valoración integral de los aprendizajes propuestos.

Así, para evaluar necesitamos:

- Identificar evidencias de aprendizaje que nos permiten acercarnos a lo que los alumnos han aprendido.
- Construir criterios e indicadores para abordar esas evidencias, vinculadas tanto a procesos como a resultados esperados.
- Prever diferentes momentos o instancias de evaluación.
- Seleccionar o construir instrumentos o actividades acordes a los aprendizajes promovidos, que nos permitan evaluar adecuadamente.

Junto con estas instancias de evaluación que asumimos como docentes y de la autoevaluación de nuestras prácticas, necesitamos también promover instancias de autoevaluación y coevaluación —evaluación con otros— para los alumnos en el contexto de las secuencias.

25 ¿Cómo planificar una secuencia didáctica?

La planificación de una secuencia didáctica es una tarea creativa y exigente, porque implica articular decisiones teóricas y metodológicas adecuadas a los contenidos abordados, a los objetivos, a los conocimientos previos de los alumnos, etc. Se enmarca, además, en un proceso dinámico donde las diferentes dimensiones intervinientes se afectan mutuamente.

El punto de partida será la selección de contenidos en el marco de nuestro proyecto áulico o planificación anual y la definición de unos objetivos para el aprendizaje. Podemos identificar inicialmente una serie de documentos como fuentes para la planificación de secuencias didácticas: documentos curriculares jurisdiccionales (NAP, por ejemplo), institucionales (proyecto institucional) y vinculados a niveles previos de planificación áulica (planificación anual, trimestral, etc., en función de las modalidades de programación asumidas por la jurisdicción y la institución).

En cuanto a los objetivos, Díaz Barriga, desde el artículo citado, se refiere a ellos como una intencionalidad que orienta la planificación, y que también puede aparecer expresada como finalidades o propósitos. El autor afirma que partiendo de estas intencionalidades se avanza simultáneamente en dos líneas:

Los resultados que se busca lograr y que orientan las decisiones de evaluación.

Las actividades necesarias para crear oportunidades de aprendizaje vinculadas a los resultados esperados.

Como vimos, las secuencias responden a instancias superiores de planificación, por lo que para diseñarlas necesitamos:

Plantear sus metas específicas, siempre en diálogo con nuestras planificaciones previas.

Explicitar contenidos —significativos y relevantes, disciplinares y transversales— y objetivos de aprendizaje.

Definir las estrategias y acciones —actividades del alumno e intervenciones docentes— para promover los aprendizajes esperados.

Crear o seleccionar actividades adecuadas a los objetivos perseguidos y a los conocimientos previos de los alumnos, diversas, desafiantes y a la vez realizables, vinculadas a situaciones de la realidad y acordes a los contenidos que trabajaremos.

Ordenarlas de modo que contribuyan en forma conjunta a alcanzar los objetivos propuestos y revisando que la progresión prevista resulte adecuada a los conocimientos previos de los alumnos.

Crear o seleccionar materiales y recursos.

Pensar instancias de evaluación.

Cada elemento mencionado guarda estrecha relación con los restantes. Por esto, no podemos pensar en un diseño lineal de la secuencia, en el que avanzamos definiendo componente por componente, sino plantearlo en forma global, considerando la interdependencia entre estos y el modo que inciden unos sobre otros. Los objetivos, por ejemplo, poseen un carácter orientador en la programación, pero su formulación específica no tiene por qué ser realizada al principio.

Necesitamos, por tanto, considerar la planificación de secuencias como un proceso dinámico, un ida y vuelta en el que asumimos decisiones que influyen, orientan y condicionan el resto de las decisiones que tomaremos.

Como punto de partida para la elaboración de secuencias didácticas, algunos autores (Díaz Barriga y Meirieu, entre otros) proponen recuperar elementos o problemas de la realidad, porque estos pueden promover interrogantes que dan sentido al acto de aprender. Esos elementos o problemas se materializan en actividades porque, como afirma Davini en el libro referido, "el sentido último de la programación consiste en pensar qué actividades deberían hacer los alumnos, para aprender, para asimilar los contenidos y elaborarlos" (p. 178).

Así, necesitamos prever en toda secuencia didáctica actividades que permitan:

Realizar una evaluación diagnóstica adecuada.

Proponer recorridos alternativos para atender la diversidad de nuestros alumnos.

Plantear diferentes formas de agrupamiento.

Alentar un trabajo autónomo.

Sostener la evaluación.

Retroalimentar el proceso de aprendizaje.

Dos preguntas iniciales pueden ayudarnos a asumir decisiones para la planificación de secuencias:

¿Cuál es el punto de partida?

¿A dónde queremos llegar?

La primera requiere que tomemos en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, pero también las posibilidades institucionales, los tiempos, los recursos existentes. La segunda nos guiará en la creación y selección de las actividades que transitarán nuestros alumnos y, también, en la definición de instancias de evaluación para ese recorrido. Se trata, en definitiva, de pensar qué experiencias de aprendizaje queremos acercarles, tal como afirma Ángel Díaz Barriga en su libro *Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio.*

No existe un formato estable para el diseño de una secuencia didáctica pero, a modo de orientación, proponemos considerar aquí una serie de dimensiones fundamentales:

Dimensión	Función
Identificación de la secuencia	Permite vincular la secuencia a un área o asignatura, a un tema, un nivel y un docente responsable de su elaboración.
Contextualización	Permite enmarcar y fundamentar la secuencia, explicitando el *marco referencial* de la propuesta en sus aspectos curriculares, teóricos, didácticos e institucionales. Hemos abordado las dimensiones de ese marco referencial en la pregunta 13.
Contenidos priorizados[6]	La contextualización y la identificación y justificación de los contenidos priorizados puede aparecer de forma integrada, como *fundamentación* de la secuencia y de las decisiones didácticas asumidas.
Duración	Permite pensar las decisiones didácticas en relación con una estimación global del tiempo requerido para la ejecución de la secuencia.
Propósitos[7]	Permite explicitar metas o intencionalidades docentes.
Objetivos	Permite identificar los logros de aprendizaje perseguidos, vinculados a procesos y resultados.

Continúa

6. Recordemos que los contenidos priorizados son aquellos que seleccionamos para su abordaje en el contexto de la secuencia y que pueden ser tanto disciplinares como transversales. La identificación y explicitación de los contenidos abordados resulta fundamental para analizar los aspectos curriculares que efectivamente son considerados desde las propuestas didácticas y abordados en experiencias de aprendizaje concretas, frente a otros que aparecen solo enunciados en el currículum prescripto o institucional. Pensemos, por ejemplo, en el necesario abordaje de la lectura y la escritura en todas las áreas, como ya mencionamos en la pregunta 16.
7. Los propósitos perseguidos podrían también aparecer integrados en una fundamentación de la propuesta.

Continuación

Dimensión	Función
Actividades de aprendizaje	Permite presentar ordenadamente las actividades previstas, en el contexto de las estrategias didácticas asumidas.[8] Para cada actividad necesitamos explicitar: consigna/s, modos de participación de docentes y alumnos, agrupamientos, espacios y tiempos previstos, materiales y recursos. Hemos abordado cada uno de estos aspectos en la pregunta 13.
Evaluación	Permite explicitar las decisiones vinculadas al proceso de evaluación y a la retroalimentación en la secuencia.
Materiales y recursos	Permite detallar globalmente materiales y recursos complementarios para la secuencia, más allá de los previstos en cada una de las actividades propuestas.

En la siguiente tabla proponemos considerar, junto con estas dimensiones fundamentales, los aspectos a abordar en cada caso y una serie de preguntas-guía que podrían acompañarnos en la planificación.

8. Como vimos, las estrategias didácticas son las decisiones y acciones coordinadas que ponemos en juego para intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se concretan en actividades, como vimos en la pregunta 13. Creemos que una referencia general a estas estrategias podría incluirse en una fundamentación de la secuencia didáctica, junto con la contextualización, los contenidos priorizados y los propósitos perseguidos.

Dimensiones a considerar para la planificación de una secuencia didáctica

Dimensión	Aspectos a abordar	Preguntas-guía
Identificación de la secuencia	✓ Título o tema general ✓ Área/s o asignatura/s en la/s que se inscribe la secuencia didáctica, modalidad, etc. ✓ Nivel y año ✓ Nombre del profesor o profesores que la elabora/n	¿Cuál es el eje, tema o problema a abordar en la secuencia? ¿Desde qué asignatura/s, materia/s o espacio/s curricular/es programamos la secuencia didáctica? ¿Para qué nivel y año fue diseñada? ¿Quién o quiénes somos los docentes responsables de su elaboración?
Contextualización	✓ Ubicación de la secuencia dentro de la planificación anual y en el plan de estudios ✓ Posicionamiento teórico y contenidos priorizados ✓ Concepción de la enseñanza y del aprendizaje en la propuesta ✓ Aspectos institucionales y del grupo clase considerados especialmente en la planificación	¿Qué temas, contenidos o aspectos de la planificación anual recupera esta secuencia? ¿Qué posicionamientos teóricos asumimos en el diseño? ¿Cómo pensamos la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la propuesta? ¿Qué aspectos u orientaciones institucionales consideramos especialmente en su planificación? ¿Qué aspectos del grupo clase resultan relevantes para comprender el modo en que fue diseñada la secuencia?
Contenidos priorizados	✓ Contenidos priorizados para su abordaje en el contexto de la secuencia	¿Qué contenidos disciplinares y transversales priorizamos y por qué? ¿Se vinculan a saberes relevantes de cada área involucrada?
Duración	✓ Cantidad de horas de clase y de tiempo extraclase previsto para poner en práctica la secuencia	¿Qué tiempos escolares y extraescolares estimamos necesarios para poder realizar la secuencia?

Continúa

Continuación

Dimensión	Aspectos a abordar	Preguntas-guía
Propósitos	✓ Propósitos perseguidos por el docente o los docentes involucrados en el diseño de la secuencia didáctica	¿Qué pretendemos lograr, generar, promover... con esta secuencia?
Objetivos	✓ Objetivos a lograr por parte de los alumnos a partir de las experiencias de aprendizaje propuestas en la secuencia didáctica	¿Qué logros de aprendizaje vinculados a procesos y resultados esperamos que alcancen los alumnos al finalizar la secuencia?
Actividades de aprendizaje	✓ Estrategias didácticas ✓ Actividades para el momento inicial ✓ Actividades para el momento de desarrollo ✓ Actividades para el momento de cierre	¿Qué estrategias didácticas asumimos en el diseño? ¿Qué actividades de aprendizaje sostendrán la propuesta? ¿Cómo se organizan las actividades en la secuencia? ¿Qué rol asumimos alumnos y docentes en cada una de ellas? ¿Qué consignas guiarán las actividades? ¿Qué tiempo asignamos a cada actividad? ¿Qué tipo de agrupamiento prevemos para cada actividad? ¿Qué materiales y recursos emplearemos en cada actividad?
Evaluación	✓ Instancias de evaluación (diagnóstica, formativa, final, tal como abordamos en la pregunta 24) ✓ Instrumentos o actividades de evaluación previstas ✓ Criterios e indicadores de evaluación ✓ Retroalimentación del proceso	¿Qué instancias de evaluación prevemos para la secuencia? ¿Qué instrumentos o actividades de evaluación utilizaremos? ¿Qué criterios e indicadores consideramos pertinentes para la evaluación? ¿Cómo y cuándo retroalimentaremos el proceso?

Continúa

Continuación

Dimensión	Aspectos a abordar	Preguntas-guía
Materiales y recursos	✓ Recursos y materiales del alumno ✓ Recursos y materiales del profesor	¿Qué materiales y recursos complementarios emplearemos en la secuencia? En caso de que se mencione bibliografía, ¿cuáles de los materiales constituyen recursos del alumno y cuáles, del profesor?

26 ¿Cuánto dura una secuencia didáctica?

No existe una duración estable ni deseable para una secuencia didáctica: si bien no son efímeras, tampoco son sumamente extensas. Podemos pensar una extensión mínima, pero no definida temporalmente sino en actividades: una secuencia tendría que involucrar como mínimo tres actividades, adecuadamente articuladas, en un momento inicial, uno de desarrollo y uno de cierre.

Si consideramos que las actividades propuestas en el contexto de una secuencia no son simples ejercicios, sino que incluyen desafíos para nuestros alumnos, resulta posible también prever que ocupen como mínimo una clase aunque usualmente resultan más extensas, en función de los propósitos y objetivos que nos hayamos planteado.

En tanto unidad de planificación estratégica, la secuencia plantea una relación flexible entre tiempo y situaciones didácticas: puede desarrollarse en una clase o en un número variable de clases. Asimismo, propone un abordaje cualitativo del tiempo para brindarles a los alumnos la oportunidad de interactuar con los mismos contenidos en diferentes oportunidades y situaciones didácticas, con el tiempo necesario y desde perspectivas diversas.

La definición del tiempo, por tanto, no es previa sino una consecuencia del resto de las decisiones didácticas que asumimos en la planificación de la secuencia, aunque el tiempo institucional —horas de clase, calendario escolar, etc.— siempre aparece como marco de nuestras prácticas.

Una secuencia didáctica involucrará, entonces, el tiempo necesario y suficiente para que los alumnos puedan transitar las experiencias de aprendizaje que diseñamos.

¿Cómo se escribe una secuencia didáctica?

La elaboración de una secuencia didáctica involucra un proceso en el que tomamos decisiones para la planificación, fundamentamos, escribimos, evaluamos, corregimos, reescribimos. No se trata, claro, de instancias lineales sino recursivas, desde las que problematizamos la construcción del conocimiento escolar y los desafíos que asumimos como docentes.

En ese proceso, resulta fundamental evaluar la coherencia entre intenciones educativas, contenidos a abordar, estrategias de enseñanza y actividades, así como la correcta articulación entre estas últimas.

En tanto texto escrito, producir una secuencia didáctica demanda instancias de planificación, puesta en texto y revisión. La primera de ellas, de planificación, nos obliga a pensar en aspectos formales y de contenido de la secuencia, así como en los modos de comunicación que habilita:

¿Qué estructura tiene una secuencia?

¿Qué información debe contener una secuencia?

¿A quién o a quiénes hablamos en una secuencia didáctica?

¿De qué modo lo hacemos?

A nivel formal, su estructura y otros aspectos de su textualización —extensión, información solicitada, etc.— pueden estar regulados institucionalmente, en función de la instancia de gestión o formación que la requiera. Por eso resulta posible encontrar formatos y orientaciones diferentes para su presentación.

En la pregunta 25 explicitamos una serie de dimensiones a considerar en la planificación de una secuencia didáctica que podrían orientar este proceso. Aunque no resulta posible brindar una respuesta única a las dos primeras preguntas que nos formulamos —sobre estructura e información necesaria en la secuencia—, proponemos recuperar esas dimensiones en una estructura posible:

- Identificación de la secuencia.
- Fundamentación, que incluiría la contextualización, los contenidos priorizados, los propósitos perseguidos y las estrategias didácticas asumidas.
- Duración.
- Objetivos.
- Actividades de aprendizaje.
- Evaluación.
- Materiales y recursos.

Detallamos también aspectos a considerar en cada dimensión y planteamos una serie de preguntas-guía en la pregunta 25.

A partir de ese recorrido, proponemos un esquema tentativo para elaborar una secuencia didáctica que busca integrar y complementar esas herramientas.

Esquema tentativo para la elaboración de una secuencia didáctica

Identificación de la secuencia	
Título o tema	*Titulamos la secuencia o la identificamos nombrando el eje, tema o problema principal a abordar*
Área/s o asignatura/s	*Detallamos áreas, asignaturas, materias o espacios curriculares implicados*
Nivel y año	*Indicamos nivel, año y eventualmente modalidad para la que fue programada*
Docente/s	*Mencionamos al docente o docentes responsables de su elaboración*
Fundamentación	
Contextualizamos la secuencia didáctica (marco referencial), explicitamos contenidos priorizados, propósitos perseguidos y estrategias didácticas asumidas.	
Duración	
Indicamos una estimación de tiempos escolares y extraescolares, presenciales y no presenciales previstos para el desarrollo de la secuencia.	
Objetivos	
Enunciamos logros de aprendizaje previstos para los alumnos, vinculados tanto a procesos como a resultados.	

Continúa

Continuación

Actividades de aprendizaje	
Apertura Desarrollo Cierre	Presentamos en forma ordenada las actividades de aprendizaje previstas en cada momento de la secuencia, incluyendo para cada una de ellas las dimensiones abordadas en la pregunta 13: ✓ Detalles sobre el modo en que se organizará. ✓ Consignas a ser presentadas a los alumnos. ✓ Modos de participación de alumnos y docente/s. ✓ Agrupamiento (individual, pequeños grupos, grupo clase...). ✓ Espacios previstos. ✓ Tiempo estimado. ✓ Materiales y recursos.
Evaluación	
Detallamos las instancias de evaluación previstas (diagnóstica, formativa, final), instrumentos o actividades para realizarlas y criterios e indicadores, así como el modo en que retroalimentaremos el proceso.	
Materiales y recursos	
Indicamos materiales y recursos complementarios no detallados en las actividades, tales como bibliografía de referencia para alumnos y docentes, si fuera el caso.	

El esquema presentado no constituye un formato fijo, sino un organizador gráfico que podría resultarnos de utilidad —o no— en el momento de escribir nuestra secuencia.

Para la **puesta en texto** necesitaremos volver a las otras dos preguntas que nos formulamos: ¿a quién o quiénes hablamos en una secuencia didáctica?, ¿de qué modo? Como

instancia de planificación, la secuencia puede tener destinatarios institucionales o extrainstitucionales explícitos que dependen, en buena medida, de las dinámicas institucionales o jurisdiccionales de programación. En cualquier caso, es posible pensarlo como un texto de comunicación entre pares docentes y, en función de ello, decidir el mejor modo de presentar la propuesta.

Sin embargo, como vimos, el texto de la secuencia didáctica involucra también otros textos: las consignas para las actividades que propondremos. En ese caso, se trata de textos que piensan un lector diferente del que prevemos en el resto de la escritura. Es decir: las consignas que incluyamos en la secuencia conservarán la forma en que fueron pensadas para los alumnos.

Una aclaración: podemos también pensar a nuestros alumnos como lectores destinatarios de la secuencia y, en ese caso, asumiremos decisiones diferentes al redactarla. Compartir las secuencias con nuestros alumnos, sobre todo en cursos superiores, puede contribuir a fortalecer su autonomía frente a los aprendizajes propuestos, permite involucrarlos en las experiencias desde el conocimiento de los propósitos y objetivos perseguidos y brinda herramientas indispensables para el desarrollo de la evaluación formativa.

Pero veamos estos aspectos a partir de algunos ejemplos concretos.

Ejemplos / Identificación de la secuencia

Ejemplo 1

Secuencia didactica

Tema: Medicion de longitudes

Area: Matemática

Nivel y año: 1° año, 1° Ciclo[9]

Ejemplo 2

Identificación de la secuencia

Juegos motores escolares

Áreas: Educación Física, Educación Artística y Matemática

Nivel: 1° Ciclo

En los ejemplos 1 y 2 vemos identificaciones correspondientes a secuencias didácticas para el Primer Ciclo de la Educación Primaria. La primera se encuentra destinada a un área y año concreto, mientras que la segunda presenta una propuesta interdisciplinaria para el ciclo en su conjunto. Asimismo, mientras la primera elige presentar como tema los contenidos a abordar, la segunda opta por mencionar la actividad que englobará diferentes contenidos para las áreas involucradas.

9. Los ejemplos que incluimos corresponden a la educación primaria que adopta estructuras y denominaciones diferentes en nuestro país. Podemos encontrarnos así con dos o tres ciclos que incluyen dos o tres grados o años. Aparecerán aquí, entonces, referencias a años o grados que pueden ubicarse en diferentes ciclos, en función de la estructura adoptada por cada jurisdicción.

Ambos ejemplos brindan una respuesta breve pero suficiente a las preguntas-guía que nos planteábamos para la planificación de nuestras secuencias didácticas en la pregunta 25: cuál es el eje, tema o problema a abordar; desde qué asignatura/s, materia/s o espacio/s curricular/es la programamos; para qué nivel y año fue diseñada. Recordemos que, junto con esta información, necesitaremos también explicitar quién o quiénes somos los docentes responsables de su elaboración.

Las opciones que asumamos al respecto dependerán de las características de las secuencias que diseñemos, pero resulta fundamental que muestren la continuidad entre una propuesta particular y los niveles superiores de planificación en los que la misma se enmarcará: proyecto áulico o planificación anual, proyecto de trabajo, etc.

Al respecto, la fundamentación que demos a la secuencia será la que permita explicitar nuestras decisiones de planificación. Su extensión y estilo puede depender del contexto en el que compartiremos nuestro diseño: a veces bastará con unas pocas líneas, con un tono más informal; en otros casos será necesario un mayor nivel de profundidad y detalle —pensemos, por ejemplo, en una secuencia diseñada para una instancia de formación docente—.

Ejemplos / Fundamentación

Ejemplo 1

Bullying y ciberacoso: mucho más que palabras

Área: Lengua

Nivel y año: 3° año, 2° Ciclo

La propuesta busca que reflexionemos entre todos sobre situaciones de acoso social que se dan en ámbitos muy diferentes y en las que podemos vernos involucrados de modo diverso. Consideramos necesario abordar estas realidades a partir de lecturas de noticias periodísticas publicadas en portales web y testimonios en video, debatir sus alcances y nuestras posibilidades de actuación dentro y fuera de la escuela, y elaborar instrumentos de comunicación que nos permitan contribuir a evitar prácticas violentas.

Nos interesará construir en conjunto respuestas sobre dos cuestiones:

✓ ¿Qué son el *bullying* y el ciberacoso?

✓ ¿Qué podemos hacer dentro y fuera de la escuela?

Ejemplo 2

Pobladores originarios en nuestro país: realidades y necesidades actuales

Área: Ciencias Sociales

Nivel y año: 5° año, 2° Ciclo

La secuencia busca alentar el reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país, recuperando voces y testimonios de pobladores originarios que, desde diferentes regiones, hablan sobre sus culturas, sus realidades y necesidades. Asimismo, promueve una revisión de los cambios que han sufrido algunas celebraciones o conmemoraciones nacionales, sus causas y la invitación a la reflexión que esto involucra.

En el contexto de las actividades previstas se analizarán distintos documentos periodísticos y fílmicos, se buscará información complementaria y se realizarán exposiciones grupales, así como un debate sobre los aprendizajes promovidos en el contexto de la secuencia.

El trabajo sobre las fuentes escritas será orientado por el docente, alentando una aproximación crítica y el fortalecimiento de estrategias de lectura en y desde la disciplina. Se busca contribuir de este modo a un proceso de alfabetización en el que se encuentran implicadas todas las áreas, considerando las particularidades y necesidades de los estudiantes.

Los fragmentos de fundamentación que compartimos responden a estilos y lectores muy diferentes.

En el *primer caso* se elige escribir empleando un "nosotros", del que forman parte tanto docente/s como estudiantes. El texto habla a estos últimos, como destinatarios de la experiencia que se promueve.

Si volvemos a nuestras preguntas-guía, podemos ver que se identifican contenidos a abordar, hay referencias a situaciones de enseñanza y aprendizaje previstas en el contexto de la propuesta y podemos inferir cierta relevancia no solo social, sino institucional de la temática propuesta. No se explicitan posicionamientos teóricos, orientaciones institucionales consideradas —aunque el abordaje de la temática puede estar vinculado a acuerdos institucionales— ni aspectos del grupo clase considerados particularmente para el diseño de la secuencia, algo esperable si tomamos en cuenta el destinatario que esta fundamentación construye.

En el *segundo caso* se elige un tono más formal e impersonal, probablemente pensado para una comunicación entre pares o para una instancia de formación. Aunque podemos inferir esa información, el estilo adoptado es solo una opción entre otras posibles: el uso de la primera persona del singular (yo) o del plural (nosotros) es perfectamente aceptable también para estas instancias, por ejemplo.

Si volvemos también aquí a nuestras preguntas-guía, podremos ver que el fragmento explicita contenidos a abordar,

permite leer un posicionamiento teórico en torno a la diversidad cultural de nuestro país y también a la alfabetización como proceso, realiza algunas anticipaciones sobre actividades de enseñanza y de aprendizaje previstas y, desde el párrafo final, parece articularse con decisiones institucionales en torno al proceso alfabetizador.

Según el ámbito de circulación o presentación de la secuencia, podría resultar necesario un mayor desarrollo de los posicionamientos teóricos asumidos, una referencia al modo en que se piensa la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la propuesta y, eventualmente, a los aspectos institucionales y grupales que se han considerado especialmente en el diseño. Hablamos entonces aquí de fortalecer el marco referencial en la planificación de la secuencia en sus dimensiones curricular, teórica, didáctica e institucional, como explicamos en la pregunta 13.

La duración es también una dimensión que puede resolverse de modos diferentes, en función de las particularidades de la secuencia diseñada.

Ejemplos / Duración

Ejemplo 1

Secuencia didáctica

Tema: Medición de longitudes

Área: Matemática

Nivel y año: 1° año, 1° Ciclo

Duración

La secuencia tiene una duración total de 15 horas, distribuidas en 12 horas de trabajo en la escuela y 3 horas de trabajo extraescolar.

Ejemplo 2

Identificación de la secuencia

Juegos motores escolares

Áreas: Educación Física, Artes Visuales y Matemática

Nivel: Primer Ciclo

Duración

La secuencia tiene una duración total de 9 horas para cada año involucrado, contemplando las actividades previas que realizarán las áreas con los grupos de alumnos del ciclo, en ambos turnos.

Dicha carga horaria se distribuye del siguiente modo:

- ✓ 2 horas de Educación Física.
- ✓ 2 horas de Educación Artística.
- ✓ 2 horas de Matemática.
- ✓ 3 horas destinadas a la jornada de Juegos Motores, en fecha y turno a definir con la institución educativa, en las que participarán los docentes de todas las áreas.

En estos casos, el mayor detalle que observamos en el segundo ejemplo tiene que ver con características propias de la experiencia que se planifica. En el primero, a pesar de la brevedad, hay una previsión y discriminación de tiempos escolares y extraescolares para la realización de la secuencia que, como ya hemos dicho, siempre podrán ser reconsiderados en función de las necesidades que surjan desde la implementación del diseño.

En lo que respecta a los *objetivos*, recordemos que remitirán a logros de aprendizaje previstos para nuestros alumnos, vinculados tanto a procesos como a resultados.

Ejemplo / Objetivos

Bullying y ciberacosos: mucho más que palabras

Área: Lengua

Nivel y año: 6° año, 2° Ciclo

Esta propuesta busca que cada alumno:

- ✓ Participe de prácticas de lectura críticas vinculadas a noticias periodísticas publicadas en diferentes medios de comunicación.
- ✓ Reconozca recursos empleados por los medios de comunicación para la construcción de las noticias.
- ✓ Exprese opiniones, escuche testimonios y opiniones de otras personas, debata y construya acuerdos en torno a la problemática social abordada.
- ✓ Valore sus experiencias de lectura y el intercambio respetuoso de opiniones como estrategias para la construcción colaborativa de conocimientos.
- ✓ Elabore colaborativamente un afiche destinado a desalentar prácticas violentas en el ámbito escolar, mediante un proceso de planificación, elaboración y revisión.

El fragmento que transcribimos corresponde a una secuencia que ya recuperamos previamente y en la que se construye como lectores a los propios alumnos. Probablemente, en una propuesta pensada para un lector diferente podrían elegirse otras formas, pero lo fundamental aquí es recordar que los objetivos explicitan logros previstos para nuestros alumnos y, por tanto, son vinculados a estos desde su formulación, muchas veces mediante la fórmula "que el alumno logre" o similares. Podemos observar también en este ejemplo —retomando la diferenciación propuesta por María Cristina Davini (ver pregunta 18)—, objetivos de proceso (participe... reconozca...), expresivos (exprese... valore...) y terminales o de productos (elabore...).

Como vimos, las *actividades* aparecerán en forma ordenada y distribuidas en los tres momentos que asumimos para la planificación: apertura, desarrollo y cierre. No se trata solo de enunciar una sucesión de acciones sino de que brindemos información sobre la organización de cada actividad, las consignas de trabajo, los roles que asumiremos docentes y alumnos, eventuales agrupamientos, espacios, tiempos y materiales previstos en cada caso.

Ejemplo / Actividad

Actividad 3. Lectura y escritura en pequeños grupos

Los alumnos trabajarán en pequeños grupos de dos o tres integrantes, a partir de una guía con consignas y dos entradas obtenidas de una enciclopedia en línea. La docente supervisará y guiará la tarea, trabajando con cada grupo las dudas y consultas que surjan.

Espacio previsto: aula

Tiempo estimado: 40 minutos

Materiales: ficha de trabajo individual con consignas y entradas de enciclopedia

Consignas de trabajo

Ya hemos compartido lo que sabemos o creemos saber sobre *bullying* y ciberacoso. Ahora, para entrar más en tema, les propongo leer en pequeños grupos (dos o tres integrantes) dos breves entradas de una enciclopedia en línea sobre la temática, tomando en cuenta las siguiente consignas.

1. Realicen una lectura general de cada texto, para tener una primera idea general de su contenido. ¿Hay ideas que resulten confusas? ¿Hay palabras que desconozcan? ¿Interfieren en la lectura? Marquen las frases o palabras que no logran comprender y que podrán consultarme al finalizar este punto.
2. Relean cada texto, prestando atención a los siguientes aspectos y realizando las acciones indicadas en cada caso:
   - ✓ Marquen los fragmentos donde aparezcan las definiciones de *bullying* y ciberacoso.
   - ✓ Reescriban en sus carpetas esas definiciones de forma breve y simple. Elabórenlas de tal modo que puedan ser comprendidas por un alumno de los primeros grados porque necesitaremos recuperar estos textos posteriormente.
   - ✓ Transcriban en sus carpetas las comparaciones que los textos establecen con otras formas de violencia.
   - ✓ Comparen sus ideas previas con la información obtenida durante la lectura: ¿en qué aspectos coinciden?, ¿qué nueva información aportan los textos? Registren por escrito sus respuestas en la carpeta.

Dispondrán de 40 minutos para la realización de estas tareas que luego compartiremos con el resto de la clase.

En este caso, presentamos como ejemplo una actividad de lectura y escritura en el contexto de una secuencia para la alfabetización avanzada. Se trata de una actividad que corresponde al momento de *desarrollo* de la secuencia didáctica y, recuperando nuestras preguntas-guía, podemos ver que se presenta su organización, los roles que asumiremos docente y alumnos, las consignas de trabajo, el tiempo asignado, el tipo de agrupamiento previsto y se explicita el material a emplear aunque no se incluyen los textos sobre los que se trabajará, algo que sí necesitaremos incorporar al planificar.

Por su parte, la *estrategia didáctica* no es algo que se describa en cada actividad sino de forma general, para todas las actividades o desde la articulación misma entre las acciones propuestas a los alumnos.

Detengámonos un momento en la *consigna de trabajo*, para evaluarla en función de la información que necesitan nuestros alumnos para resolver las tareas propuestas (ver pregunta 16):

- Explica qué se va a leer y para qué (para entrar más en tema).
- Indica con quiénes realizarán las tareas propuestas (en pequeños grupos).
- Anticipa resultados esperados en cada punto, enumera pasos y aspectos a considerar durante la actividad.
- Explicita con qué trabajarán.
- Marca tiempos.

Asimismo, ante una propuesta de escritura, indica qué escribir, para quiénes, sobre qué y por qué. No se incluye en la consigna información sobre dónde se realizará la actividad porque esto se desprenderá del modo y lugar en que será presentada la actividad a los alumnos.

Se trata de una consigna que puede favorecer la autonomía de nuestros alumnos porque pone en relación la actividad con contenidos ya aprendidos, indica el propósito, utiliza verbos y otras palabras claras, evita oraciones largas y sintácticamente complejas, indica el modo en que se espera que comuniquen las tareas realizadas, y secuencia las acciones para su mejor comprensión.

La *evaluación* constituye una de las dimensiones finales del esquema, y allí interesa tanto dar cuenta de las instancias de evaluación y retroalimentación como de los instrumentos y criterios previstos.

Ejemplo / Evaluación

Evaluación

La secuencia contempla las siguientes instancias de evaluación:

- ✓ Evaluación *diagnóstica*, a través del diálogo con los alumnos y alumnas sobre elementos cortos y largos (actividad 1), y una actividad lúdica de comparación de longitudes de diferentes elementos ubicados en el contexto del aula (actividad 2).
- ✓ Evaluación *formativa*, mediante la realización de actividades lúdicas de medición con sogas, pasos y reglas, en el aula y en el patio de la escuela (actividad 5).
- ✓ Evaluación *final*, en el contexto de una actividad individual de medición con regla de diferentes figuras planas facilitadas por la docente (actividad 8).

En nuestro ejemplo, se detallan las instancias consideradas y se las vincula a actividades específicas en el contexto de la secuencia. Resultaría necesario incluir también una referencia a los criterios e indicadores que consideraremos para dichas evaluaciones así como al modo en que retroalimentaremos el proceso.

Finalmente, la referencia a *materiales y recursos* aparecerá o no, dependiendo de que hayamos incluido ya la mención de su totalidad en las actividades o, por el contrario, necesitemos sumar otros —tal vez complementarios, como bibliografía de referencia— en dicho apartado.

Los condicionantes vinculados a aspectos formales, a los destinatarios previstos, al modo en que nos comunicarnos con ellos, etc., orientarán la revisión general de la secuencia didáctica para asegurarnos de que el texto producido muestra coherencia no solo entre intenciones, contenidos, estrategias y actividades, sino también en la forma en que comunica las decisiones didácticas asumidas.

Dado que en la pregunta 29 nos ocuparemos de la primera de estas evaluaciones, vinculada a la coherencia interna, proponemos aquí algunas preguntas que podrían orientar la revisión de la puesta en texto de la secuencia didáctica:

- ¿El texto identifica sus dimensiones mediante subtítulos?
- ¿Hemos abordado los aspectos necesarios en cada dimensión?
- ¿La información brindada resulta clara, ordena y suficiente para comprender la propuesta?
- ¿El texto es adecuado a los destinatarios previstos?

28 ¿Podemos trabajar con secuencias planificadas por otros docentes?

En preguntas previas sosteníamos que una secuencia didáctica es también una herramienta para el diálogo y el trabajo colaborativo con colegas, dado que puede ser compartida. Esto nos permite planificar, evaluar, difundir, adoptar e implementar secuencias didácticas propias o de otros docentes. Sin embargo, esa adopción no implica un uso acrítico, sino que su selección debe tomar en cuenta la coherencia entre la secuencia que analizamos y nuestra propia planificación anual, los conocimientos previos de los alumnos, las particularidades de la institución donde pensamos llevarla a cabo, etc.

Estas mismas observaciones resultan pertinentes para secuencias contenidas en libros de textos, materiales complementarios a esas propuestas editoriales, revistas destinadas a docentes, publicaciones especializadas, documentos curriculares provenientes de diferentes niveles de gestión, recursos diversos que circulan en páginas web o redes sociales.

Implementar una secuencia requiere adaptarla al grupo con el que trabajaremos, a su contexto. Las secuencias externas pueden orientar el trabajo, pero demandan nuestra intervención para que cumplan su función de acompañar procesos de aprendizaje pertinentes a los alumnos, a nuestra programación, al contexto sociocultural en que pensamos implementarla

—teniendo especialmente en cuenta la globalización de propuestas y su circulación por Internet—. Para que funcione como unidad de planificación estratégica, hace falta confrontar todo diseño con nuestro conocimiento del contexto en el que queremos implementarlo.

Una secuencia es, entonces, una unidad de planificación abierta a múltiples transformaciones: cambios de textos, modificación de actividades, incorporación o supresión de otras, etc. Esta afirmación vale también para nuestras propias planificaciones previas: podemos recuperar diseños y experiencias así como evaluaciones realizadas para introducir las modificaciones necesarias, tomando en cuenta nuestros propósitos, las particularidades del grupo con el que vamos a trabajar, etc.

De este modo, la programación no se piensa como una tarea solitaria sino colegiada, compartida con otros colegas: diseñamos secuencias en forma individual o colectiva, con otros docentes; para un espacio curricular, área o materia; en forma colaborativa y para diferentes espacios; para su implementación inmediata o diferida, propia o en manos de otros colegas; las difundimos entre colegas cercanos —de la propia institución, por ejemplo— o más lejanos —en redes sociales, instancias de actualización, etc.—; compartimos experiencias y evaluaciones; sugerimos modificaciones —nuevas actividades, nuevos textos, otras dinámicas...— o materiales y recursos complementarios. En definitiva, nos enriquecemos en la interacción entre pares.

29 ¿Cómo autoevaluar una secuencia didáctica?

En la autoevaluación de una secuencia necesitamos considerar tres momentos o dimensiones:

- Una *evaluación inicial*, para revisar la planificación antes de llevarla al aula.
- Una *evaluación en proceso*, durante la implementación, para realizar los ajustes necesarios.
- Una *evaluación final*, al terminar la puesta en práctica de la secuencia, identificando aspectos a modificar.

Al respecto, recordemos que una secuencia didáctica involucra una hipótesis de trabajo que será puesta a prueba en la práctica. Esa puesta a prueba plantea una interacción dinámica con nuestra planificación, dado que podemos introducir modificaciones en su desarrollo y también revisar lo trabajado al finalizar el recorrido.

Propondremos aquí una serie de preguntas que podrían guiarnos en este proceso de autoevaluación.

Dimensiones	Preguntas-guía
Evaluación inicial	✓ ¿He seleccionado contenidos, ejes, temas o problemas socialmente relevantes y personalmente significativos? ✓ ¿La propuesta aborda contenidos disciplinares y transversales de modo integrado? ✓ ¿Esos contenidos, ejes, temas o problemas se encuentran previstos en mi planificación anual? ✓ ¿He considerado el contexto institucional, así como los acuerdos de planificación vigentes en dicho contexto, en el momento de diseñar mi secuencia? ✓ ¿He tomado en cuenta las particularidades de mi grupo de alumnos en el momento de planificar? ✓ ¿He contextualizado las decisiones didácticas asumidas en la planificación? ✓ ¿He previsto actividades, consignas y materiales diversos en mi secuencia? ✓ ¿He previsto actividades específicas y adecuadas para el momento inicial, el desarrollo y el cierre de la secuencia? ✓ ¿Cada actividad es significativa en sí misma y responde a objetivos específicos? ✓ ¿Las actividades promueven experiencias de aprendizaje globales y no fragmentarias? ✓ ¿Las actividades permiten a mis alumnos abordar el conflicto entre lo que saben y necesitan aprender o poner en juego? ✓ ¿Todas las actividades se encuentran articuladas y trabajan juntas para el cumplimiento de un objetivo de aprendizaje mayor? ✓ ¿Las actividades permiten a mis alumnos interactuar reiteradamente con los contenidos seleccionados, en diferentes oportunidades y con objetivos diversos? ✓ ¿Las consignas promueven actividades auténticas? ✓ ¿Las consignas restringen la actividad, la impulsan, generan condiciones para que se desarrolle y precisan el punto de llegada previsto? ✓ ¿Las consignas brindan información suficiente para realizar las acciones propuestas y promueven el trabajo autónomo? ✓ ¿Las consignas son explícitas y claras? ✓ ¿He previsto los modos de participación de mis alumnos y la mía en las diferentes actividades de la secuencia?

Continúa

Continuación

Dimensiones	Preguntas-guía
Evaluación inicial	✓ ¿Mi secuencia promueve diferentes modos de agrupamiento para la resolución de las actividades? ✓ ¿Los espacios y tiempos previstos para las actividades resultan adecuados? ✓ ¿He planteado una progresión de actividades adecuada a mis alumnos?[10] ✓ ¿He previsto el tiempo necesario y suficiente para realizar las diferentes actividades? ✓ ¿He previsto instancias de evaluación diagnóstica, formativa y final? ✓ ¿Los instrumentos y criterios de evaluación previstos resultan adecuados a las actividades y objetivos propuestos? ✓ ¿He previsto la retroalimentación en el proceso de aprendizaje de mis alumnos? ✓ ¿Existe una relación coherente entre propósitos, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, actividades, secuenciación y evaluación?
Evaluación en proceso	✓ ¿Qué dificultades enfrentan mis alumnos para realizar las actividades propuestas? ✓ ¿Resultan suficientes los apoyos —intervenciones docentes, materiales, recursos...— previstos para acompañar el proceso de aprendizaje? ¿Necesito incorporar nuevos apoyos para todos o algunos de mis alumnos? ✓ ¿Qué oportunidades observo en el recorrido? ✓ ¿Puedo aprovechar esas oportunidades para promover nuevas experiencias de aprendizaje? ¿Resulta oportuno hacerlo? Si es así, ¿de qué modo? ✓ ¿Las consignas resultan claras y promueven el trabajo autónomo? ¿Necesito reformularlas o ampliarlas? ✓ ¿Necesito modificar agrupamientos, espacios, tiempos, materiales o recursos? En caso afirmativo, ¿de qué modo? ✓ ¿La secuencia de actividades resulta adecuada? ¿Necesito introducir modificaciones?
Evaluación final	✓ ¿Qué aspectos resultaron positivos y negativos en la implementación de mi secuencia didáctica? ✓ ¿Qué aspectos de mi planificación requieren ajustes?

10. Cuidar la progresión no implica ir de lo más fácil a lo más difícil ni lentamente, sino tomar decisiones sobre el modo en que las actividades se articulan para plantear un recorrido a la vez desafiante y posible a nuestros alumnos.

¿Podemos usar secuencias didácticas como estrategia para la formación y la mejora de las prácticas?

Tal vez la mayor riqueza de una secuencia didáctica es que reúne en una planificación acotada y breve —si la comparamos con unidades de programación mayor, como el proyecto áulico o planificación anual— la complejidad de la práctica, permitiendo articular las instancias de diseño, aplicación y evaluación que caracterizan a toda intervención reflexiva, tal como afirma Zabala Vidiella en la obra que citamos.

El sociólogo suizo Philippe Perrenoud —en el libro *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*— explica que, sobre todo en contextos de formación docente inicial, crear secuencias didácticas involucra una inversión del modelo tradicional según el cual la teoría precede a la acción para plantear que desde la acción —en nuestro caso, desde la planificación de secuencias didácticas— desarrollamos teoría y una apropiación activa de los saberes que se ponen en juego. Por ello, el diseño y evaluación de secuencias didácticas puede ser pensado como una estrategia para la formación docente y también para la mejora de las prácticas.

Esto es así porque planificar una secuencia nos obliga a tomar decisiones y a fundamentarlas, desde un saber y un saber hacer que se nutren y retroalimentan en la práctica misma.

Recordemos que las secuencias son hipótesis de trabajo que evaluamos, ajustamos y validamos en su implementación. Por eso, el proceso de planificación no termina cuando diseñamos una propuesta, sino que se sostiene en la puesta en práctica y evaluación posterior que nos permite revisarla, ajustarla, perfeccionarla. Este proceso de reflexión crítica sobre nuestras experiencias es una condición fundamental para la mejora de las intervenciones docentes y de los aprendizajes de los alumnos.

Bibliografía

Para seguir leyendo

Centro Virtual Cervantes. (2017). *Diccionario de términos clave ELE*. Disponible en: https://bit.ly/2Wu8oMr

Entre los conceptos definidos en este diccionario se encuentra el de *secuencia didáctica*, abordado como estructura organizada en módulos, tal como vimos en la pregunta 19. Para quienes provienen del campo de la enseñanza de la Lengua o de las Ciencias del Lenguaje, o para quienes necesitan clarificar conceptos propios de esos campos, este material centrado en el español como lengua extranjera (ELE) puede resultar de utilidad.

Díaz Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *17*(3), 11-33. Disponible en: https://bit.ly/2ZD9E1s

En este artículo, el autor presenta un modelo dinámico de planeación didáctica en el que inscribe las secuencias. Asimismo, propone un esquema para el diseño de estas y explica cada uno de sus momentos.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular.* Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://bit.ly/39e8BbB

Este libro, editado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), nos permite enmarcar las secuencias didácticas en las decisiones de planificación que asume el docente, problematizando la enseñanza, las funciones que asumimos como docentes, la programación y la evaluación.

Referencia de las obras citadas

Anijovich, R. y S. Mora (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. Revista *Enunciación*, 10 (1), 4-14. Disponible en: https://bit.ly/30beeEy

Bronckart, J.-P. (2008). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio*. México: Paidós.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. R. W. de, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 75-90.

Gimeno Sacristán, J. (2013). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

Gvirtz, S. y M. Palamidessi (2014). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: Graó.

Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior).* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Stenhouse, L. (2007). *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.

Tobelem, M., M. Alvarado y M. d. C. Rodríguez (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura.* Buenos Aires: Santillana.

Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona: Graó.

María Beatriz Taboada

Investigadora del CONICET en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), donde coordina el Grupo de Estudio Calidoscopio, orientado al abordaje de materiales didácticos y mediaciones docentes, y un colectivo docente comprometido en la comprensión, el fortalecimiento y la transformación de prácticas educativas. Profesora, magíster y doctora en Humanidades y Artes. Coautora de *Enseñanza virtual. 27 preguntas y respuestas*. Algunas de sus publicaciones más recientes son: "The linguistic landscape approach as a strategy for reflection and intervention in higher education. Mediations, practices and voices to overcome borders" (2020), "Abordaje de sujetos migrantes y procesos migratorios en libros de texto de Ciencias Sociales. Un análisis de caso" (2018) e *Imágenes, identidad y diversidad: apuntes sobre la comprensión de los estudiantes y el análisis de libros de textos escolares en Argentina* (2017, en colaboración).
Para conocer más de su formación y su trabajo: https://bit.ly/3d0Lv9A.

Un manual 100% actualizado con lo que los docentes necesitan saber sobre secuencias didácticas, escrito por María Beatriz Taboada, especialista con amplísima experiencia como docente hasta nivel de posgrado.

Una secuencia didáctica es una unidad de planificación estratégica. Es un conjunto de actividades centradas en el aprendizaje, pensadas a partir de las necesidades de nuestros alumnos.

30 preguntas para repensar los propios saberes, y respuestas que combinan fundamentación teórica y aplicaciones prácticas.

Incluye recuadros con claves para la planificación de una secuencia didáctica y ejemplos concretos de cada una de sus dimensiones.

Secuencias didácticas

30 preguntas y respuestas

Editorial El Ateneo
www.editorialelateneo.com.ar
/editorialelateneo
@editorialelateneo

También en e-book

9 789500 211796 2975