



facebook.com/gabriel.garcia.garcia.9256

Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti

Prólogo de Pepe Menéndez

PLANIFICAR LA ENSEÑANZA

Tramas y alternativas

Mmagro
editores

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA



PLANIFICAR

LA ENSEÑANZA

TRAMAS Y ALTERNATIVAS

0 090 00

Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti



g r u p o
Imagro
editores



Índice

Prólogo	7
Introducción.....	13
CAPÍTULO 1. Arqueología de la planificación	
La elegante sencillez del modelo racional	25
Singularidad y contexto en el modelo procesual	28
La enseñanza para la comprensión (EPC)	32
El diseño en retrospectiva	38
El pensamiento de diseño en la planificación.....	42
CAPÍTULO 2. Planificar... ¿de qué se trata en estos tiempos?	
Planificar <i>desde</i> la integración disciplinar	51
Planificar secuencias didácticas.....	54
Planificar a partir de diseños por competencias	64



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CAPÍTULO 3. Estudiantes protagonistas, planificación flexible

El estudiante en el centro: sí, pero ¿cómo?.....	75
Las puertas de la posición flexible.....	88

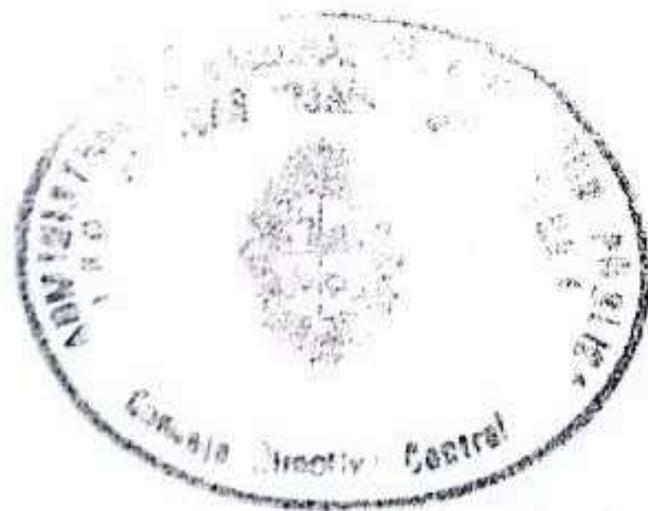
CAPÍTULO 4. Planificar clases, desafiar lógicas

Partir de problemas situados.....	93
Hacer foco en las aulas heterogéneas	94
Planificar utilizando metáforas.....	106

CAPÍTULO 5. Planificar la evaluación

Del “saquen una hoja” a las actividades auténticas	127
Orientaciones para planificar la evaluación.....	133
Diarios de aprendizaje	138

Bibliografía	139
---------------------------	------------





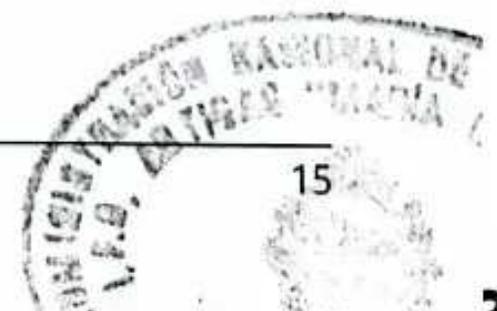
“Existe un dilema cuando empezamos a diseñar un curso de estudio: hay que comenzar por presentar lo esencial acerca de lo que se va a enseñar, lo que lo hace significativo. De lo contrario no es posible encontrarle sentido, plantear lo que desafía y promueve la curiosidad y el interés del estudiante. Sin embargo, en el momento en que uno sucumbe a la tentación de “transmitir” el tema, en ese momento el ingrediente de la pedagogía está en peligro. Porque es solo en un sentido trivial que uno da un curso simplemente para impartir información”. (Bruner, 1965. pp.3)

Bruner, J. (1965). MACOS: Man, a course of study. Educational Services Inc. Quarterly Report, Spring-Summer, 3-13.

Nos enorgullece decir que este es un libro en el que, como lo hicimos en los anteriores, lo que presentamos está escrito considerando los interrogantes y las prácticas que los profesores y profesoras, maestras y maestros, y equipos directivos nos formulan acerca de la planificación.

Planificar es una de las tareas que nos define como docentes. Desde nuestra perspectiva, define y acompaña los aprendizajes que queremos promover. Muchas veces la acción de planificar es conceptualizada casi como una receta que tiene que llevarse exactamente adelante en las aulas. Nosotras la entendemos como una intención, como una hoja de ruta con propósitos definidos.

Ahora bien, esto que mencionamos se sustenta en distintas posiciones teóricas. Así, comenzamos este libro con un capítulo en el que



presentamos brevemente la arqueología de la planificación. ¿Por qué? Porque pretendemos que quienes no han atravesado procesos de formación pedagógica puedan comprender estos orígenes y sus implicancias. Y aquellos que se formaron en profesorados y/o magisterios, pueden revisar lo aprendido.

Los siguientes capítulos abordan perspectivas más actuales acerca de la planificación: las vamos *desenvolviendo* a través de conceptualizaciones breves y de ejemplos concretos. ¿Por qué? Porque entendemos que la planificación es el corazón de la gestión de la enseñanza, y porque leer este recorrido puede invitarlos e invitarlos a pensar alternativas diversas para llevar adelante en las aulas. Creemos que lo central es diseñar experiencias potentes para nuestros estudiantes.

Realizamos dos advertencias: este libro no intenta ofrecer prescripciones ni orientaciones para la planificación. Intenta presentar modelos para que los comprendamos, los analicemos críticamente, y para que, desde ese lugar,elijamos cómo llevar adelante nuestras prácticas de enseñanza situadas. Sabemos que en los distintos países, en los distintos niveles educativos, las instituciones ofrecen marcos a considerar, que se entrelazan con nuestros marcos biográficos como docentes, que involucran tanto nuestra formación como nuestras creencias acerca de la enseñanza.

La segunda advertencia es que no queremos dejar fuera la evaluación. Se planifica la enseñanza, y se planifica la evaluación. Esta es la perspectiva que ofrecemos en el último capítulo.

En definitiva, nos encanta pensar este libro desde la imagen de las ventanas y los espejos: Ventanas para mirar las prácticas y espejos para mirarnos como profesores/as. Un libro que comienza con estas páginas, y que termina y vuelve a comenzar en el espiral interminable de nuestras clases, reales y concretas. Ventanas y espejos que habilitan miradas.

Valoramos y agradecemos la generosidad de muchas personas que contribuyeron en la producción de este libro:

Fernando Diaz de la editorial Magro por invitarnos y confiar en nosotras.

Pepe Menéndez, por su amorosidad y disposición a escribir el prólogo.

Maria Mansilla por las correcciones y sugerencias hechas con curiosidad y entusiasmo.

Lorena Basso por sus enriquecedores aportes sobre lo que pasa en las aulas.

Los equipos docentes y directivos de escuelas que nos provocan con sus preguntas.

Los estudiantes, que siempre nos interpelan a pensar en cómo enseñar y cómo acompañar sus aprendizajes.





CAPÍTULO 1

Arqueología de la planificación





Diseñar. Proyectar. Programar. Verbos que salen al encuentro al pensar en la planificación de la enseñanza. Porque planificar es como escribir un guión. Incluye una representación sobre cómo hilvanar los saberes a enseñar, anticipa el recorrido que harán los estudiantes con él, define acciones y herramientas de acuerdo al desenlace esperado.

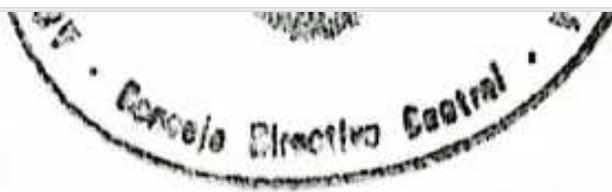


¿Cuál es el sentido de la planificación? ¿Qué factores intervienen en la toma de decisiones cuando los docentes planifican? ¿Cuáles son las distintas perspectivas teóricas que ofrecen marcos para la planificación? ¿De qué manera se ponen en juego las concepciones del docente? Exploraremos diferentes posibilidades que permitirán a los lectores de este texto analizar sus propias planificaciones, además de considerar propuestas alternativas. Realizaremos una reconstrucción histórica que permitirá caracterizar la arqueología de los procesos que hoy llevamos adelante en las aulas.

Los modelos de planificación que presentamos en este capítulo dan cuenta de la diversidad de modos de pensar que se ponen en juego en el diseño de las situaciones de aula. El recorte que hacemos permite compartir distintas perspectivas. Entendemos que este recorrido es un punto de partida, que es posible profundizar con lecturas específicas que permitan ahondar en las particularidades de cada enfoque.



0 090 00



La planificación de la enseñanza es un intento,
y tiene carácter de hipótesis.
Supone anticipar una situación futura.
Es un momento central en la tarea del docente, por eso
es valioso enmarcarla en el análisis y la reflexión.

Los diferentes enfoques de la planificación dan cuenta de los modos de pensar que están en juego en el diseño de las situaciones de aula. Hacerlo en contextos institucionales requiere de procesos de deliberación y coordinación de acciones que articulan lo cultural (los marcos simbólicos de los participantes, las tradiciones pedagógicas), lo político y lo técnico.

Consideramos que la planificación constituye un momento de la enseñanza que es central en la tarea del docente y es deseable que se encuentre enmarcada en el análisis y en la reflexión. Jackson (1968) señala la necesidad de describir el pensamiento y la planificación de los docentes para comprender mejor los procesos del aula. En su libro clásico *“La vida en las aulas”* (1968) menciona que la tarea de enseñar comprende tres fases: la preactiva, la interactiva y la postactiva.

La primera, incluye los procesos de planeamiento. Esta instancia implica un recorrido de construcción personal o colectiva orientado a convertir una idea o un propósito en un curso de acción; encontrar modos de plasmar de algún modo nuestras previsiones, aspiraciones y metas en un proyecto. La planificación define así un espacio “transicional”, de articulación entre las intenciones y valores pedagógicos del profesor y las condiciones particulares de la tarea, entre la reflexión y la acción. Considerar conjuntamente propósitos, posibilidades y restricciones, constituyen los ejes del proceso de planificación. Habitualmente entendemos que este primer momento ES la planificación. Sin embargo, analizaremos las otras fases.

La fase interactiva se concreta en el momento de la acción, es el desarrollo de las tareas previstas con los estudiantes en el contexto escolar.



En la fase postactiva se procede al análisis y evaluación de lo sucedido. La planificación como proceso e hipótesis de trabajo está presente en las tres fases y considerarla de ese modo, favorece una práctica reflexiva. Es en ese momento cuando el docente se interroga sobre el ajuste de la planificación, sobre la distancia entre lo que anticipó y lo que finalmente sucedió, sobre los imprevistos y aspectos inesperados, sobre la respuesta de los alumnos a la propuesta tanto en términos de la participación como de los conocimientos puestos en juego. Se trata de volver a pensar la planificación, pero de manera prospectiva.

Ahora bien ¿en qué sentido es relevante la planificación? En principio, porque articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza: a) una función de regulación y orientación en la medida en que se diseña un curso de acción y se define una estrategia que permite - al menos- reducir la incertidumbre y dar un marco a la tarea; b) una función de construcción de sentido, análisis y legitimación de esas acciones que se van a llevar adelante - dado que es posible así que los profesores puedan explicitar las decisiones que tomaron en la planificación-; y c) una función de representación y comunicación, ya que permite mostrar lo diseñado a través de un esquema o proyecto (en un archivo de computadora o en papel) y con grados de formalización variables según lo que cada institución determine. Dar forma y diseñar prácticas de enseñanza en contextos institucionales requiere de procesos de deliberación y coordinación de acciones en el que se articulan lo cultural (los marcos simbólicos de los participantes, tradiciones pedagógicas) lo político y lo técnico.

Funciones

Regulación y orientación: diseña el curso de acción y define estrategias que reducen la incertidumbre y enmarca la tarea.

Construcción de sentido, análisis y legitimación de los pasos futuros: les permite a los profesores explicitar las decisiones tomadas en la planificación.

Representación y comunicación: se socializa el proyecto a través de un esquema o proyecto (en un archivo de computadora o en papel) y con grados de formalización variables según lo que cada institución determine.

Zabalza (2006), en su análisis sobre los componentes clave del proceso de planificación, indica que están presentes un conjunto de conocimientos o experiencias sobre la disciplina, un propósito, fin o meta, una previsión del recorrido a seguir y una evaluación del proceso. Entonces, en la planificación se articulan tanto normas institucionales (que varían de acuerdo a las regulaciones nacionales, jurisdiccionales y a las instituciones educativas) como un modo de ver las cosas o “marco mental” de los docentes: sus creencias, concepciones, saberes y experiencias, sus propias biografías, impactando en los modos con los que definen sus propuestas de enseñanza.

Entonces, no hay una respuesta única, absoluta y verdadera a la pregunta de cómo *debería* cada profesor/a planificar la enseñanza. Hay diferentes respuestas y cada una se encuentra asociada a formas de entender y pensar sobre la enseñanza, el currículo, los saberes, los estudiantes y la institución a la que pertenece. De este modo, planificar la enseñanza es algo más que establecer contenidos, métodos y criterios de evaluación; significa pensar, valorar y tomar decisiones *que valgan la pena*, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles y, habitualmente, sobre un colectivo de personas diversas, aunque estén agrupadas según su edad, tal como sucede en nuestras aulas de escolaridad básica.

Una reconstrucción histórica de los procesos que hoy llevamos adelante en las aulas permite comprender que el proceso de planificación de la enseñanza puede ser entendido -y condicionado- desde distintos enfoques.

La elegante sencillez del modelo racional

Uno de estos enfoques se basa en los aportes de Tyler (1949), Taba (1974), Bloom (1956) y Gagné (1970). Conciben la actividad como una intervención de carácter racional, sistemática y técnica, y ponen el foco en la búsqueda de medios apropiados para alcanzar con eficacia los propósitos educativos.

En este sentido, **la planificación se vuelve una herramienta privilegiada para garantizar los resultados esperados a través del seguimiento de una serie predefinida de pasos.** Se inicia con la definición de los objetivos de la clase, y en función de los mismos se estructuran contenidos y propuestas de aprendizaje. Luego, culmina con su evaluación.

Este modelo fue predominante en la formación inicial docente en los sistemas educativos latinoamericanos. La práctica de la planificación se enseña a través de la realización de secuencias técnicas específicas, de una intervención de carácter racional.

Siguiendo a John (2006), la predominancia del modelo en los sistemas educativos reside en su “elegante sencillez” (producto de su secuencialidad lógica y el seguimiento de pasos establecidos) y en la hipótesis de que es preciso empezar por un modelo racional, secuenciado y por etapas para luego complejizarlo.

En Argentina y en Latinoamérica, este enfoque ha sido el más aplicado en los años 80. Una de las formas en las que se expresa es en las llamadas “planificaciones sábana”. A pesar de las posibles ventajas y del predominio en la formación de los docentes, la planificación basada en el enfoque racional no contempla las contingencias que puedan presentarse en el aula a través de la interacción entre docentes y estudiantes, y de los contextos propios de la situación de enseñanza. Al ser tan parcelada corre el riesgo de volverse una suma de segmentos que no necesariamente promueven aprendizajes profundos.

Este modo de formular objetivos, contenidos, actividades e incluso formas de evaluación es la que naturalizamos a la hora de planificar, y recurrimos a su formato de manera casi automática. Habitualmente son funcionales a los sistemas educativos, dada la previsión del diseño de actividades, los tiempos para llevarse adelante y las instancias de evaluación.

Ejemplo

Planificación Sábana

Unidad: El espacio y la población						
Nivel secundario / Tiempo: 4 semanas						
Objetivos	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales	Actividades de aprendizaje	Técnicas de evaluación	Recursos
Se ubica en tiempo y espacio, y comprende su doble carácter natural y social. Reconoce al planeta como lugar de desarrollo humano y demanda su cuidado como casa común. Relaciona efectos de la naturaleza y de fenómenos sociales sobre paisaje, ambiente y recursos naturales. Usa de forma crítica las fuentes de información y las herramientas de las ciencias sociales. Lee y usa mapas para explicar fenómenos geomorfológicos y climáticos.	Espacio y población. La Tierra, nuestra casa: escenario de la humanidad. Geomorfología. Diversidad e interdependencia en la naturaleza. Principales cadenas montañosas del globo. Movimientos sísmicos y volcánicos en Santo Domingo. Tiempo y clima. Elementos y factores del clima. Protección frente a huracanes: sus secuelas positivas. Aprovechamiento del sol y el viento para la generación de energía. El cambio climático.	Estudio del mapa físico mundial. Identificación de fenómenos geomorfológicos. Estudio del mapa topográfico, preferentemente del lugar donde se ubica la escuela. Funciones y registros de bases meteorológicas. Manejo de instrumentos: termómetro, pluviómetro, higrómetro, veleta. Realización y comparación de climogramas. Comparación de mapa de climas con uno de vegetación y con uno hidrológico.	Análisis de causas y consecuencias de la acción humana sobre el paisaje y el clima en su localidad y país. Recopilación de informaciones sobre lo que sucede en otras regiones. Propuesta para evitar los efectos negativos actuales o futuros que dichos factores puedan ocasionar a la localidad y al planeta. Estudio y valoración de propuestas de los organismos internacionales en relación al cambio climático. Las actitudes de los países industrializados. Participación en los Comités Ambientales Escolares.	<ul style="list-style-type: none"> Participan en mesa redonda: la importancia del aire y el agua en la modelación de la superficie terrestre. Analizan material con las distintas unidades geomorfológicas y establecen diferencias entre ellas (en grupos de 5). Exponen en plenarios el análisis realizado a las distintas unidades geomorfológicas y establecen diferencias entre ellas (en grupos de 5). Responden preguntas sobre la exposición realizada. Elaboran una síntesis oral/escrita de lo aprendido sobre el tema. 	TÉCNICAS <ul style="list-style-type: none"> Preguntas orales y escritas. Observaciones directas. Observación sistemática. Preguntas dirigidas. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN <ul style="list-style-type: none"> Lista de cotejo. Lista de indicadores Registro anecdótico. Rúbrica. 	Pantalla digital/ Proyector. CP Internet YouTube. Libros digitales. Páginas Web.

Fuente: docentesdigitalestv.org

Singularidad y contexto en el modelo procesual

Otra concepción para llevar adelante la planificación de la enseñanza es el modelo procesual o práctico. Consideramos los aportes de Schwab (1974) y Stenhouse (1984) como dos de sus representantes más relevantes. Proponen modelos diferentes pero ambos **enfatan los aspectos subjetivos, intersubjetivos, estéticos y heurísticos del proceso; dan cuenta de la complejidad de las aulas; entienden la planificación como un conjunto de elementos con momentos y etapas, nunca lineal.**

En este paradigma, planificar supone comenzar por las actividades como motor para propiciar el aprendizaje de los alumnos, y el plan de clase responde tanto a la/s disciplina/s y sus características específicas como a las necesidades del contexto y de los propios estudiantes, y a los propósitos que vayan surgiendo -más que a objetivos predeterminados-. Consideran la tarea del docente como una práctica reflexiva y autónoma que favorece una toma de conciencia de las exigencias y dificultades de la práctica.

Estos modelos procesuales requieren de una profesionalidad ampliada del profesor (Stenhouse 1984) y de propuestas curriculares menos ambiciosas, dado que necesitan tiempos más extensos para llevarse a la práctica. Se trata de diseños de enseñanza situados en el contexto institucional y que atienden a las características del grupo de estudiantes. Estos modelos alternativos a la planificación racional han enfatizado la necesidad de que el docente fortalezca sus competencias ligadas al diseño del currículum y a la planificación de clases, y cuestionan la objetividad y universalidad con que se piensa la planificación y el proceso de enseñanza.

Proyecto MACOS, un enfoque humanista: un ejemplo de planificación de proceso

En el último tramo del siglo XX, presentamos la propuesta de Bruner. El pedagogo estadounidense propuso el proyecto MACOS (Man: A Course of Study) como **asignatura que contemple el ingrediente pedagógico en diálogo con la formación de las capacidades intelectuales de los estudiantes. Hace foco en el proceso de elaboración, no en su producto.** "El contenido de la asignatura es el hombre, su naturaleza como especie y las fuerzas que conformaron y siguen hoy conformando su humanidad", escribió en 1965.

La asignatura MACOS depende del enfoque que le aporte cada docente. Requiere contenidos atractivos y que se prioricen actividades que incluyan el juego. Plantea cuatro técnicas:

- Técnica del contraste
- Estimulación y empleo de conjeturas razonables. Formulación de hipótesis
- Participación
- Fomento de la autoconciencia

Preguntas recurrentes y organizadoras

- ¿Qué tienen de humanos los seres humanos?
- ¿Cómo han llegado a ser lo que son?
- ¿De qué modo puede acrecentarse su humanidad?

Áreas de exploración	
El lenguaje	Se presentan sugerencias para abordar el tema desde el enfoque de la comunicación, sin caer en teorizaciones tediosas. Las actividades se vinculan con la experimentación que los niños realizan con la materia y su consecuente reflexión. "(...) deseamos proporcionar materiales y ejercicios que subrayen de forma llamativa la naturaleza específicamente humana del lenguaje de nuestra especie." (Bruner, 1965)
La fabricación de herramientas	Desde un lugar de tinte filosófico, se hace hincapié sobre la naturaleza del uso de las herramientas y su variedad en la vida cotidiana. El foco está puesto en analizar cómo han contribuido al avance de la humanidad.
La organización social	Se trabaja sobre la omnipresencia y familiaridad de la organización social con el objeto de valorar su construcción histórica, su lógica de estructuración, los roles que cada individuo juega en ese entramado, etc.
La educación del niño	La educación del niño está en estrecha relación con las primeras tres áreas mencionadas. Se trata de abordar las acciones de crianza y de considerar a la infancia como etapa evolutiva con características y cuidados propios.
La visión del mundo	En este apartado se trabajará con diferentes relatos de origen que darán cuenta de cómo los hombres se explicaron a sí mismos a través de la historia, los fenómenos naturales y sociales.

Objetivos

- Dotar a los estudiantes de confianza en sus posibilidades.
- Ampliar esa confianza hacia la posibilidad de analizar su entorno, la condición humana, la vida social.
- Proporcionarles un conjunto de modelos operativos para realizar ese análisis.
- Crear un sentimiento de respeto hacia las capacidades y vicisitudes del hombre como especie.
- Comprender que la evolución es un proceso inacabado.

(Bruner, 1965)



La enseñanza para la comprensión (EPC)

A partir de finales del siglo XX, los desafíos de pensar la inclusión educativa y las finalidades de la escolarización generaron nuevas preguntas.

Para qué se enseña...

- ¿Para que los estudiantes recuerden la información?
- ¿Para que comprendan y puedan actuar sobre la realidad?
- ¿Para que puedan transformar la realidad?

A partir de una iniciativa de Nelson Goodman, profesor de la universidad de Harvard, sobre cómo mejorar la calidad educativa -no solo de ciencias y matemática, como requería la carrera espacial en Estados Unidos a fines de los 60 sino también de las artes y las humanidades-, en 1967 nació el Proyecto Cero de la mano de Howard Gardner, David Perkins, Vito Perrone y Louis Hetland.

Una de las líneas de trabajo del Proyecto Cero es la enseñanza para la comprensión (EPC) en respuesta a los aprendizajes frágiles, aprendidos, aprobados y olvidados. **Promueve la comprensión como una de las máximas aspiraciones de la educación**, y reconoce las dificultades para alcanzarla.

El concepto de comprensión implica buscar respuestas a interrogantes centrales para quienes enseñan. Por ejemplo: ¿Qué significa comprender algo? ¿De qué manera desarrollan la comprensión los estudiantes? Pero... ¿qué significa comprender? Llevar a cabo una diversidad de acciones o desempeños que demuestren que se comprende el problema, tema o situación planteada y que esta información se pueda ampliar, transformar o conectar con otras y ser asimilada de forma innovadora. Comprender significa hacer uso de los conocimientos previos para resolver problemas en situaciones nuevas o desconocidas.

Preguntas básicas de Proyecto Cero:

- ¿Qué quiero que los estudiantes comprendan?
- ¿Cómo sé yo que comprenden?
- ¿Cómo saben ellos que comprenden?

Desde la perspectiva de la EPC, comprender no es llegar a un resultado, sino que es usar el conocimiento para resolver nuevos problemas comunicando los hallazgos con las propias palabras, utilizando el saber en situaciones nuevas.

4 elementos de Proyecto Cero:

- Desempeños de comprensión
- Tópicos generativos
- Metas de comprensión
- Evaluación continua

Los desempeños de comprensión permiten hacer visible si comprendieron (o no). ¿Cualquier desempeño de un estudiante es un desempeño de comprensión? No. Hay desempeños de rutina (valiosos, pero no garantizan la reflexión). Dan cuenta del uso flexible y novedoso del conocimiento. A través de tareas individuales y colectivas, permite que los estudiantes dominen el contenido tratado y, además, establecen nuevas relaciones con este conocimiento.

Los tópicos generativos son los temas, cuestionamientos, conceptos e ideas que dan profundidad, significación, conexiones y perspectivas para apoyar el desarrollo de comprensiones poderosas por parte de los estudiantes. Son centrales para las disciplinas y resultan accesibles para los alumnos. Se desarrollan a partir de ejes que convoquen los intereses de los estudiantes y la pasión del profesor.

Las metas de comprensión identifican conceptos, procesos y habilidades en torno de las cuales se quiere que los estudiantes desarrollen

comprensión. Están las que corresponden a una unidad (por ejemplo, son específicas y se llevan adelante en un período específico de enseñanza) y las "abarcadoras" o hilos conductores (corresponden a conceptos, intereses y preguntas que se relacionan directamente con el tópico generativo).

La evaluación diagnóstica continua es central para comunicar a docentes y estudiantes lo que se comprende y cómo proceder en la enseñanza y en el aprendizaje. Exige que los desempeños de comprensión estén relacionados con los criterios de evaluación de forma clara y pública, y que los alumnos reciban retroalimentación periódica sobre sus desempeños de comprensión tanto durante el desempeño, como después de éste (permitiéndoles de ese modo hacer uso de la retroalimentación para la mejora de sus aprendizajes).

Este enfoque ha tenido impacto tanto en las instituciones educativas como en algunos sistemas educativos, de modo que existe información disponible acerca de los modos de llevarlo adelante en las aulas en diversos sitios de internet, incluso en el de la universidad de Harvard, para quienes deseen profundizar.

Ejemplo

Planificación en el marco EPC

Nivel de escolaridad: Primeros años de secundaria

Materia: Prácticas del Lenguaje

Tópico generativo:

¡Somos periodistas! Tenemos nuestro podcast

Metas de Comprensión

1. las características y el proceso de escritura de un texto informativo
2. los conocimientos y técnicas requeridos para grabar un podcast
3. la relación entre formatos y contenidos en la comunicación

Desempeños de comprensión	Valoración continua
<p>(De exploración) El docente ofrece 3 podcasts diferentes para que los estudiantes los escuchen. Torbellino de ideas acerca de requisitos necesarios para grabar un podcast. Se divide al curso en grupos y cada uno define un punto de interés con relación al proyecto institucional "Los tesoros de nuestra ciudad" y buscan 3 argumentos que justifiquen la elección. Estas elecciones de cada grupo quedarán registradas en un afiche en el aula que se utilizará en desempeños posteriores.</p>	<p>¿Quién o quiénes harán la valoración?</p> <ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes. <p>¿Qué se valorará?</p> <ul style="list-style-type: none">• La participación de los integrantes del grupo.• La confección del afiche con las 3 ideas que justifican cada punto de interés

Desempeños de comprensión	Valoración continua
<p>(De investigación guiada) Utilizando los recursos disponibles (audiovisuales y textos) los grupos de estudiantes investigarán sobre el "tesoro" elegido. A partir de la información recogida, realizarán una/s entrevista/s o visitas a los sitios que quieren presentar. Organizan la información en formato texto informativo.</p>	<p>¿Quién o quiénes harán la valoración? • El profesor y los estudiantes. ¿Qué se valorará y cómo? • Identificar los rasgos del tesoro que se quiere comunicar en el podcast. Se hará de manera formal a través de un mapa conceptual y cuadro comparativo.</p> <p>***</p> <p>¿Quién o quiénes harán la valoración? • El profesor y los estudiantes. ¿Qué se valorará y cómo? • La construcción del texto informativo que se quieran comunicar, en relación con la pertinencia para el podcast. Se hará de manera informal cada grupo presentará en un tríptico la información y lo compartirá con el curso.</p>
<p>Los estudiantes grabarán un podcast comunicando información acerca del tesoro elegido.</p>	<p>***</p> <p>¿Quién o quiénes harán la valoración? • El profesor y los estudiantes. ¿Qué se valorará y cómo? • La comprensión acerca de la relevancia del "tesoro" seleccionado y la capacidad de comunicar oralmente (formato podcast) la información. Se hará de manera informal a partir de una pauta de cotejo cada grupo tendrá que retroalimentar el relato oral. Y de manera formal por medio de un informe que contenga lo investigado (mapa conceptual) y las impresiones y conclusiones sobre lo aprendido en la unidad (antes sabía/ ahora sé).</p>

Desempeños de comprensión	Valoración continua
(Final, de síntesis)	¿Quién o quiénes harán la valoración? • El profesor y los estudiantes. ¿Qué se valorará y cómo? • Reconocer las características del texto informativo en la elaboración del guión para el podcast. Se hará a través de una escalera de retroalimentación entre pares.

El diseño en retrospectiva

Otro aporte relevante es el que presentan Jay McTighe y Grant Wiggins (1998). El diseño de la enseñanza conocido como “Backward Design” o “diseño en retrospectiva” busca lograr un aprendizaje centrado en el estudiante y basado en resultados. Implica: identificar, primero, los resultados del aprendizaje; luego, los medios para evaluar los resultados y, por último, las actividades que promueven esos resultados.

Este modelo enfatiza la comprensión y adquisición de habilidades por parte de los estudiantes (Barr y Tagg 1995; Wiggins y McTighe 2005). Implica que los docentes consideren primero los resultados de aprendizaje deseados para los estudiantes, luego las evaluaciones apropiadas de esos objetivos y, finalmente, las actividades de enseñanza que apoyarían estos resultados.

Planificar desde esta perspectiva implica

- identificar los aprendizajes deseados
- determinar las evidencias aceptables
- planificar experiencias de aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza incluyen propuestas de aprendizaje activo con las que los estudiantes practiquen regularmente habilidades en clase, reciban retroalimentación de sus profesores y participen de evaluaciones auténticas. Así, los estudiantes demuestran sus conocimientos y habilidades a través de tareas del mundo real -como de debates, exhibiciones/muestras, experimentos y presentaciones- y no necesariamente utilizando pruebas de opción múltiple (Dolan & Collins 2015; Fink 2013; Handelsman et al. 2004; Weimer 2013; Wiggins 1989; Wiggins y McTighe 2005).

El proceso del diseño en retrospectiva



¿Qué quiero que los estudiantes comprendan, conozcan y sean capaces de hacer?

¿Cómo compruebo que han aprendido?

¿Qué actividades de aprendizaje facilitan el logro de los resultados deseados?

Ejemplo

Guía para pensar el diseño en retrospectiva

Pasos de diseño	Elementos	Descripción		
			Conocimiento y habilidades	Valores
Identificar los aprendizajes (resultados) deseados	Metas de aprendizaje	Especificación de los conocimientos, las habilidades y/o los valores que los estudiantes deben adquirir		
Determinar las evidencias aceptables	Evaluación	Especificar cómo los estudiantes demostrarán sus aprendizajes, considerando tanto la evaluación formativa como la sumativa y su contexto		
Planificar las experiencias de aprendizaje	Primera exposición	Identificar la tarea previa a la clase para introducir conceptos básicos y preparar a los estudiantes para un aprendizaje más sofisticado y activo en clase.		

Pasos de diseño	Elementos	Descripción			
		Conector (hook - gancho) <i>Especificar un punto de entrada atractivo a la unidad temática o clase</i>	Primera clase	Segunda clase	Tercera clase
	Actividades	Diseñar desde le principio actividades de enseñanza y de aprendizaje para promover los objetivos de aprendizaje y posibilitar una evaluación auténtica			
	Trabajo de los estudiantes	Describir las actividades pasivas vs las activas			
	Ubicaciones	Determinar dónde se realizará cada actividad			
	Recursos y materiales	Especificar el material didáctico para cada actividad			
Reflexión	Analizar las experiencias de aprendizaje y las prácticas de enseñanza a la luz de los resultados reales y actuales. ¿Qué elementos resultaron bien? ¿Qué cosas realizaría de modo diferente a futuro en términos de la preparación de los alumnos, las actividades áulicas y para el hogar, los recursos y materiales didácticos y la administración del tiempo?				

Fuente: Adaptado de Heather L. Reynolds & Katherine Dowell Kearns (2017)

El diseño de la enseñanza en retrospectiva o hacia atrás promueve la identificación de objetivos de aprendizaje medibles y específicos y la alineación de las actividades de la clase con esos objetivos. También colabora con la reestructuración del tiempo de clase: **para este enfoque es la realización de tareas auténticas por parte de los estudiantes en detrimento de los tiempos extensos destinados a las explicaciones del profesor.** Promueve procesos de aprendizaje activo centrados en los estudiantes.

El *backward design* requiere que los profesores identifiquen las estrategias que utilizarán para evaluar; pone en primer plano la relación entre enseñanza y evidencias de aprendizaje.

Realizamos una advertencia conceptual respecto de este enfoque, sin la intención de quitarle valor. Si intentamos reconstruir su construcción histórica, como hemos mencionado, el *backward design* parte de los resultados para iniciar el proceso de planificación. Esto refiere al modelo de objetivos, al modelo racional propuesto por Tyler en 1949. Sin embargo, plantear la planificación identificando qué es lo que queremos que nuestros estudiantes aprendan, no significa que esta misma definición pueda irse revisando en el transcurso del proceso. Esta misma planificación puede ser considerada como una hipótesis e ir ajustándose en función de las aulas concretas y de los estudiantes reales que las habitan.

El pensamiento de diseño en la planificación

Hace más de 20 años surgió una metodología conocida como *design thinking*. Estaba vinculada a la ingeniería, la arquitectura y la industria, pero en seguida fue adoptada por el mundo de las empresas. Su particularidad está en que se apoya en diferentes etapas para la resolución de algún problema relevante y en el diseño de esa solución de manera colaborativa.

Estas etapas son:



El *design thinking* se ocupa de problemas difíciles de resolver y habilita soluciones diversas: no existe un método único para resolverlos, están abiertos a interpretaciones, incluyen perspectivas en conflicto dada su complejidad (Hawryszkiewicz, Pradhan y Agarwal, 2015). En el marco del enfoque de diseño, el proceso prevé pasos que implican que los participantes analicen, sinteticen, argumenten, atraviesen divergencias y generen conocimientos.

En el inicio, una vez planteada la situación a resolver, se comienza por empatizar: es decir, observar, analizar el escenario, buscar experiencias similares y problematizarlas, buscar información que permita conocer en profundidad y desde distintos abordajes. Esto implica búsqueda y diálogo con diferentes actores. Es un proceso que se abre. El paso de la definición implica tomar decisiones para delimitar el alcance del problema: ahí se comienza a recortar, a hacer foco para luego idear líneas de abordaje. En el proceso de ideación, es deseable que aparezcan divergencias que permitan explorar las diferentes posibilidades. El *design thinking* no es una metodología técnica, con lógicas de causa y efecto. Una vez que se acuerde un dispositivo posible para abordar el problema, se establece un recorte para poder “probarlo”: esto es “prototipar”. El prototipo se pone en marcha, así se analizan sus posibilidades y se desarrollan ajustes para llevarlo adelante y evaluar el resultado.

El pensamiento de diseño impacta en el mundo educativo más allá de las críticas recibidas (Micheli et.al, 2019). Hoy, encontramos propues-

tas de cursos y formaciones donde se lo enseña, en especial, vinculado a los procesos de planificación. Elsbach y Stigliani (2018) revisaron la literatura académica y relevaron que:

1. El pensamiento de diseño impacta profundamente en la cultura organizacional.
2. La cultura organizacional de las instituciones favorece o dificulta la posibilidad de llevar adelante el pensamiento de diseño.
3. El pensamiento de diseño produce resultados tanto en proyectos, productos o artefactos como experiencias emocionales.

En educación encontramos estas experiencias en las propuestas de STEM¹ o STEAM², en la creación de laboratorios de innovación en escuelas e instituciones de formación, en la realización de trabajo por proyectos, en áreas de tutoría y seguimiento, en la formación de profesionales (específicamente en el nivel superior).

¿Cómo llevar adelante planificaciones de aula considerando las fases del pensamiento de diseño? La primera cuestión es definir si es pertinente. No se trata de “planificar diferente” respondiendo a una moda pedagógica. Y como se trata de una propuesta que promueve la comprensión de lo que se aprende, varias de sus posibilidades respecto a la planificación no son excluyentes entre sí. ¿Y si utilizamos el pensamiento de diseño en el marco de una propuesta del enfoque de enseñanza para la comprensión?

-
1. Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas
 2. Ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas

Ejemplo

La planificación según el pensamiento de diseño

Prevención de riesgos de desastres naturales (Séptimo grado de escuela primaria Costa Rica³)

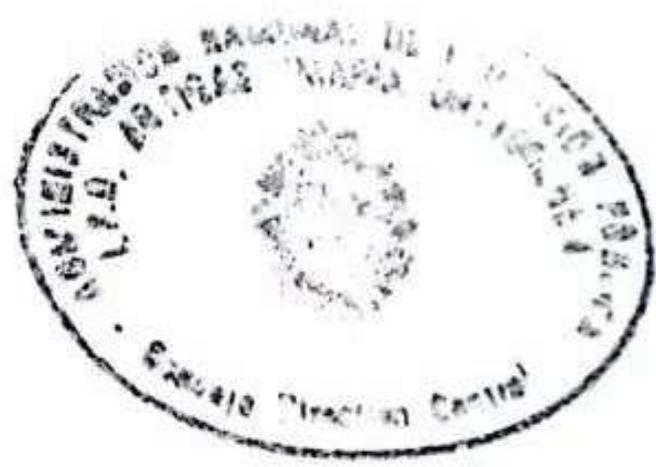
Empatizar	La actividad busca que los estudiantes se identifiquen con una situación relacionada con el tema de gestión de riesgos. Se propone la visualización de videos, el análisis de diferentes fuentes (Internet, enciclopedias, libros y otros), sobre eventos naturales en Costa Rica. Se invita a que compartan situaciones de riesgo comunes en sus localidades, barrios, casas y centro educativo. Esto permite obtener la propia percepción de los jóvenes mediante las acciones de observar, involucrar y mirar. Elaboran relatos en los que se mencione alguno de esos eventos, en las voces propias o de sus familiares.
Definir	A partir de las actividades anteriores, se promueve el espacio para que logren identificar el problema o la situación que se requiere mejorar. Esto implica que los estudiantes realicen una valoración de la capacidad organizativa y participativa, para la prevención y mitigación de los efectos ocasionados por los fenómenos naturales que ocurren en la institución y la localidad. En este caso, el problema se enmarca en aspectos como las amenazas, los riesgos y las vulnerabilidades y cómo todo ello se une para generar una mayor o menor afectación en caso de un evento natural. Puede recurrirse a algún video que dé cuenta de esta situación

3. Basado en <https://medium.com/@ilvinpatricia/ejemplo-de-pensamiento-de-dise%C3%B1o-con-estudiantes-9a87a35f15d4>

<p>Idear</p>	<p>En este momento se abre el espacio para, mediante un conversatorio, generar una lluvia de ideas partiendo de la información generada en los dos primeros pasos. Se escuchan y comparten las ideas que aportan los subgrupos. Para este paso se propone que en subgrupos, el estudiantado lea, comente y plantee posibles soluciones a casos hipotéticos brindados por la docente con base en los artículos de la Ley Nacional de Emergencias y las funciones de la Comisión Nacional de Prevención de Riesgos y Atención de Emergencias. Luego cada subgrupo expone sus conclusiones y aporta ideas para enriquecer la discusión.</p>
<p>Prototipar</p>	<p>Los estudiantes piensan soluciones y comparten ideas, para esto se propone que por consenso elijan dos casos y las soluciones aportadas (se hizo en la actividad del paso anterior), que formen dos subgrupos, elaboren un guión y lo dramatizen en clase para exponer sus ideas o conclusiones. Como parte de esta acción, los estudiantes en subgrupos por lugar de procedencia, realizarán las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboran un croquis, mapa o plano en el que representan (con una simbología establecida por consenso), las amenazas, los riesgos y la vulnerabilidades de sus comunidades. • Presentan sus conclusiones y la problemática de la localidad donde viven mediante un mural al resto de la comunidad estudiantil. • En subgrupos mediante recorridos, entrevistas y otras fuentes de información, indagan acerca de los peligros de origen natural o antrópico que afectan a la institución educativa. • Mediante una mesa redonda, comparten la información recolectada para determinar las amenazas, vulnerabilidades y riesgos a los que se expone la institución educativa, y su capacidad organizativa. Establecen por consenso el peligro que consideren de mayor importancia para el centro educativo. • A partir de lo establecido anteriormente, recaban información sobre la amenaza escogida (ubica áreas vulnerables, de mayor riesgo, sus posibles causas y efectos) y la analizan a la luz de lo que se plantea en el plan institucional de gestión de riesgo. • El grupo se organiza en equipos de trabajo para investigar la vigencia y estructura del Plan Institucional de gestión de riesgo, las funciones y personas que integran el comité institucional.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

	<ul style="list-style-type: none">• En plenaria se comparte la información para establecer conclusiones, en relación con la aplicación y vigencia del plan.
Evaluar	El grupo valora el proceso realizado, reflexiona, analiza los resultados, cuestiona y prueba opciones de solución. Con la información analizada en el paso anterior se establecen comparaciones entre lo que existe y lo que debería existir. Mediante esquemas, en plenaria se comparten las conclusiones.



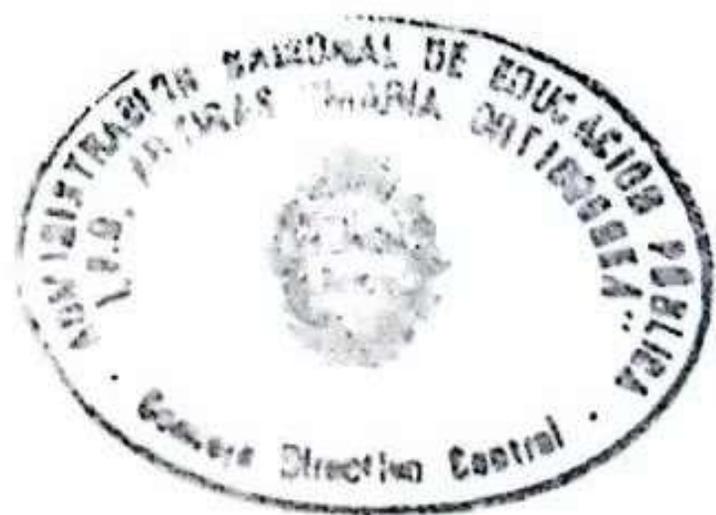
A lo largo de este capítulo compartimos modelos diversos para planificar y las concepciones que los sustentan. Nos centramos en la descripción de aquellos que nos han acompañado en el último siglo. Quienes estamos en las aulas, necesariamente planificamos, más allá del modo en que llevemos adelante esta acción. Es altamente posible, que quienes hayan pasado por trayectos de formación docente hayan puesto en juego en sus clases alguno/s de estas modalidades de planificación. Para quienes no tengan formaciones docentes específicas, pero que se desempeñen como profesores, este recorrido puede resultar provocador. Por supuesto, invitamos a profundizar más allá de esta reconstrucción arqueológica.





CAPÍTULO 2

**Planificar...
¿de qué se trata
en estos tiempos?**



Más allá del nivel en el que nos desempeñemos -aun cuando acortamos explícitamente en las particularidades de cada uno de ellos-, la tarea de los docentes se ve interpelada por cuestiones que, aunque no son nuevas en la historia educativa, se van posicionando diferente en distintos períodos dadas las orientaciones de política educativa que impactan en los diseños curriculares por ejemplo y, consecuentemente, en las decisiones acerca de la planificación. En este capítulo presentamos algunas de ellas.

Planificar desde la integración disciplinar

¿Cómo abordar, por ejemplo, la emergencia socioambiental sin considerar cuestiones biológicas, económicas, filosóficas, políticas y éticas? Los problemas del mundo real requieren de abordajes complejos y articulados. Una respuesta puede darla la integración de disciplinas. ¿Cómo impacta en las formas de planificar la enseñanza?

La preocupación por integrar disciplinas está presente desde hace muchos años en el escenario educativo. Y desde el último tiempo ocupan el centro de la escena. Esto sucede por su vínculo con las propuestas de enseñanza globalizadas, en particular con la formación por competencias, la revitalización del trabajo por proyectos o la reflexión a partir de casos. Son estrategias que promueven el análisis desde la perspectiva de la complejidad; van más allá de la repetición de saberes de modo teórico.

Como mencionamos en trabajos anteriores (Anijovich y Cappelletti, 2021), la comprensión requiere la discusión y comprensión de las estructuras de las disciplinas. A partir del aporte de Joseph Schwab (1978), distinguimos:

La estructura sustantiva

se refiere a la variedad de formas en las que se organizan conceptos y principios básicos de una disciplina.

La estructura sintáctica

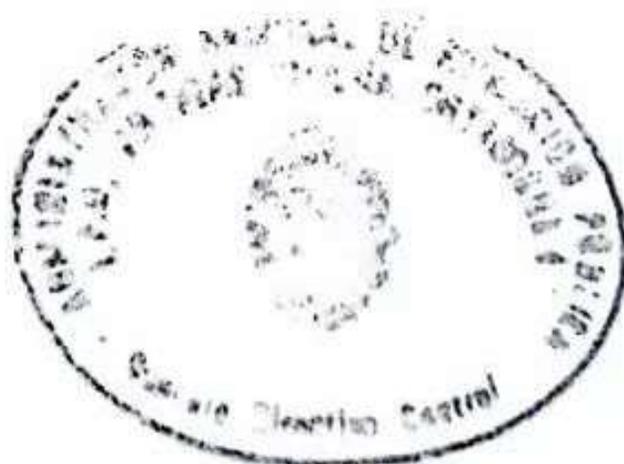
es el conjunto de formas en las cuales la verdad y la falsedad, la validez o la invalidez son establecidas dentro de la disciplina.

Ambas estructuras están siendo reafirmadas dentro de las comunidades disciplinares. Guían su acción profesional y las formas pedagógicas que permiten su mantenimiento, cuestionamiento y reproducción. Las formas epistemológicas de los procesos de construcción de conocimiento -que están detrás de los distintos enfoques disciplinares que manejan los y las docentes- han sido establecidas en el interior de sus comunidades disciplinares y orientan su indagación y comunicación así como sus prácticas profesionales y pedagógicas.

Pensar en la interdisciplinariedad permite establecer relaciones de interconexión entre asignaturas que condicionan una unidad entre ellas. Estos nexos hacen que las disciplinas se integren en un sistema en el que la interrelación se da a través de su articulación dentro del proceso de enseñanza, según sus componentes y cómo estos se vinculan "honestamente", sin forzarlos.

Si el problema a abordar es complejo, las disciplinas se integran horizontalmente. Es decir, se da un entrecruzamiento de las disciplinas tradicionales para solucionar problemas complejos. Esto puede ser temporal: pueden organizarse para abordar el problema y luego, disolverse. Aunque cada vez más los problemas del mundo real requieren de abordajes en los que la articulación entre disciplinas sea permanente.

Estas otras cuestiones también interpelan la planificación -que habitualmente es disciplinar y está ligada al profesor/a que se ocupa de esa asignatura-. ¿Se trata de planificar en colaboración con otros docentes? Sí, pero además se trata de pensar *desde* la integración. Por supuesto, no es fácil. Además, la tarea excede los aspectos técnicos habituales y requiere de una ingeniería institucional para sostenerla.



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



La "situación" cumple un papel clave en la construcción del conocimiento. Porque moviliza saberes previos y ofrece posibilidades para que los estudiantes puedan construir por sí mismos un conocimiento nuevo en un proceso "genético". La situación didáctica está creada intencionalmente con esta finalidad. Los estudiantes se involucran en una actividad, y en ese hacer aprenden matemática. El hacer se vuelve significativo para el estudiante y para la disciplina. Claramente, se enmarca en una perspectiva constructivista sobre el aprendizaje. Por supuesto, la explicación aquí detallada no alcanza a dimensionar la complejidad de esta teoría, por eso invitamos a profundizar la lectura.

Se trata de elaborar una secuencia didáctica centrada en el diseño de situaciones. Si bien surge en el campo de la didáctica de la matemática, las diferentes disciplinas han tomado esta conceptualización y en muchos diseños curriculares o materiales curriculares se proponen situaciones que promuevan aprendizajes desde esta perspectiva.



Ejemplo

Secuencia didáctica. Matemática. Alfabetización inicial

Un ejemplo del abordaje del sistema de numeración es el de una secuencia didáctica estudiada minuciosamente en nuestra investigación y llevada a cabo en varias escuelas en el inicio de primer grado. Dicha secuencia tiene como propósito producir avances en la interpretación de números por parte de los niños promoviendo la construcción de relaciones válidas desde el punto de vista de la organización del sistema de numeración. Se emplea el juego de la lotería introduciendo nuevas reglas de juego de acuerdo con los objetivos didácticos planteados. Por ejemplo, al "cantar" una bolilla, debe nombrarse el nombre del número, no las cifras que lo componen. La única ayuda consiste en "pistas" que pueden dar los compañeros. Si los niños desconocen el número que tienen que cantar o buscar en el cartón, se pueden solicitar y ofrecer ayudas, etc. A lo largo de la secuencia los niños "juegan" con todos los números, es decir, no se espera que conozcan la denominación de todos los números para jugar, sino que se sostiene que esta propuesta –entre otras- les permitirá avanzar en la interpretación numérica. En este proceso de avance están fuertemente involucradas las regularidades que pueden establecer entre los números. Por ejemplo, para interpretar los números pertenecientes al intervalo entre dos nudos, los niños se apoyan en la escritura del nudo inmediatamente anterior: para cantar 72, los niños señalan 70 y luego leen "setenta y dos" lo que muestra que están considerando que a una parte común de las notaciones de ciertos números corresponderá una parte también común en sus denominaciones orales. Regularidades que sería imposible detectar si solo se trabajara, por ejemplo con los números del 0 al 9. Este

enfoque se vincula con otra manera de enseñar las operaciones. Se propone que los alumnos resuelvan situaciones problemáticas sin haberles mostrado previamente algún método de resolución. Los procedimientos numéricos que los niños utilizan para resolverlas ponen en juego el conocimiento que ellos están construyendo acerca del sistema de numeración, facilitando de esta manera el establecimiento de los vínculos que existen entre éste y sus procedimientos de resolución. La numeración escrita está regida por un conjunto de operaciones subyacentes (aditivas y multiplicativas) que hacen a su organización posicional y decimal. Los cálculos están regidos por reglas que dependen de la organización de los números. Por ejemplo, cuando un niño, para sumar $35 + 26$ hace $10 + 10 + 10 + 5 + 10 + 10 + 6$, suma los "dieces" y luego el cinco y el seis, está considerando cómo se compone cada uno de los números involucrados, cuáles de las "partes" en las que descompuso los números son del mismo orden para componerlas entre sí ($10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 60$) y, finalmente, las de diferente orden ($5 + 6$). Estas transformaciones sobre los números están utilizando las operaciones aditivas que subyacen a la numeración escrita. También las cuentas convencionales apelan a las reglas del sistema de numeración: sin embargo al sumar o restar en columnas, los alumnos no necesitan poner en acción en todo momento los conocimientos sobre el sistema de numeración. Sumar las cifras de unidades y decenas puede ser realizado sin pensar lo que estas cifras representan. En contextos didácticos orientados a provocar que los niños desplieguen sus propios procedimientos, los "anoten", los comparen con los de sus compañeros y los justifiquen se hace evidente que sus procedimientos se vinculan con sus concepciones sobre el sistema de numeración

y a su vez se originan nuevos conocimientos sobre las reglas que rigen el sistema. La organización de la numeración escrita y las operaciones sostienen estrechas interrelaciones: comprender el sistema de numeración supone desentrañar cuáles son las operaciones subyacentes a ella, al mismo tiempo que la resolución de operaciones constituye un terreno fecundo para profundizar en la comprensión del sistema de numeración. Organizar tiempos y espacios en los que se reflexione tiene como objetivo que los alumnos expliciten y fundamenten tanto los procedimientos desplegados como las transformaciones numéricas realizadas, justifiquen su validez, discutan acerca de sus diferencias y semejanzas, retomen regularidades numéricas ya detectadas o descubran nuevas, se apropien de un modelo de escritura aritmética. Desde esta perspectiva, focalizar en la relación existente entre notación numérica y operaciones aritméticas constituye una instancia privilegiada para profundizar en la comprensión del sistema de numeración. Puede advertirse que estamos oponiendo un aprendizaje de reglas sostenidas por la comprensión de su fundamentación o su funcionamiento a un aprendizaje de reglas en sí mismas, sin llegar a desentrañar su porqué. Llegar a establecerlas en el marco de un proceso constructivo, es permitir tejer un conjunto de relaciones que las justifican, que permite extenderlas a nuevas situaciones o vincularlas con otras reglas, es bien diferente a aprenderlas porque "alguien me las dijo" –es decir, de manera fundamentalmente externa–, sin comprender el por qué de tales reglas. En situaciones didácticas como las que se señalan, los chicos pueden formular afirmaciones como las siguientes:

>"El que nunca me acuerdo es el veinte, pero si me lo decís, después ya sé solo que sigue veintiuno, veintidós, veintitrés"...

(Frente al conteo de su colección de objetos) > "Ese no puede ser diecisiete (por 107) porque tiene tres [cifras] y los de tres son cien, siempre". (Frente a la interpretación de una escritura no convencional de otro niño)

> "Cuando le sumás diez o cualquiera de los de diez [veinte, treinta, cincuenta] a uno de los de cien, no cambia el de adelante, porque es de los dieces del medio" (Justificando sumas) > "Ese no puede ser el treinta y cinco porque treinta suena a tres y ese, que tiene un cuatro, tiene que ser cuaaa...renta y cinco" (Frente a la bolilla 45 y como respuesta a una interpretación de una compañera)

> "En veintitrés, el cero de veinte está abajo del tres" (Justificando su escritura convencional de 23)

> "Esta es la compu más cara porque todos tienen cuatro [cifras] en el precio, pero este es el único que empieza con tres; los otros empiezan con más chicos" (Comparando precios)

> "Si "tendría" treinta y seis más diez es cuarenta y seis; treinta y seis menos diez es veintiséis porque le sacamos un diez (Frente a la pregunta de la maestra acerca de cómo sabían que treinta y seis menos diez es veintiséis)

> "Cuando está el dos solo y no tuvo nunca, nunca un número atrás, entonces es dos". > "El dos siempre vale veinte cuando tiene un número atrás, pero es de a dos números".

> "Como el veinte tiene dos dieces, podés formar veinte adentro del dos cuando tiene un número al lado". (En una reflexión, respuesta de varios alumnos cuando la maestra preguntó cuándo el dos vale veinte)

> "Cuatro y cuarenta se parecen en el cuatro pero no valen igual; el de cuarenta son cuatro de diez" (Justificando en un juego en el que cada punto de un dado vale diez, por qué cuatro se escribe 40)

Estos niños están construyendo conocimiento matemático y estas afirmaciones son su expresión. Compartirlas y reflexionar sobre ellas en las clases es un factor de progreso para todos los alumnos. Las actividades en las que las distintas resoluciones constituyen el objeto de estudio enriquecen el conocimiento de todos los alumnos. Esto es posible porque, además de alentar la explicitación de los procedimientos y de los conocimientos matemáticos subyacentes —lo cual transforma los conocimientos puestos en acción—, estos momentos posibilitan que descentren su pensamiento, sus propios puntos de vista, y consideren el de los otros, al mismo tiempo abren ante todos el ámbito de las posibilidades, generando condiciones para los avances en sus conocimientos. La interacción entre los alumnos se revela así como una herramienta especialmente adecuada para lograr que los conocimientos se hagan cada vez más explícitos y compartidos.

Tomado de: 12(ntes) Numero 25 Año 3 Julio 2008. La enseñanza del sistema de numeración en los primeros grados: Aportes desde la investigación. Por Susana Wolman Pág. 6 Disponible en: https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/inline-files/Wolman%20CS.%20Ense%C3%B1anza_del_sistema_de_numeraci%C3%B3n.pdf

2. La conceptualización formulada por Hilda Taba (1974) y desarrollada por Díaz Barriga (1984, 1996) es la otra posición teórica que se refiere a secuencias didácticas. Enfocada en la organización de las actividades de aprendizaje de los alumnos, su finalidad es crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo.

Según este enfoque, los docentes -a partir de sus conocimientos de la disciplina, del programa de la asignatura, de su experiencia pedagógica y del perfil de sus estudiantes-, diseñan las actividades.

Estas actividades están organizadas en una secuencia no necesariamente lineal o única y su realización promueve aprendizajes.





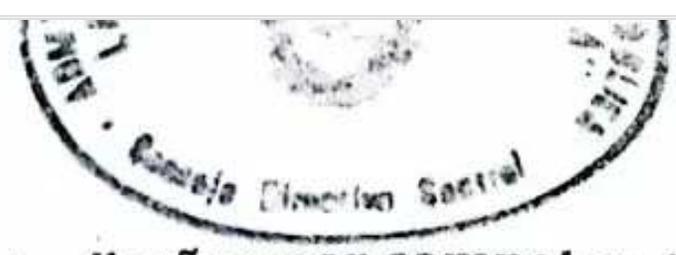
Ejemplo 2

Formación de abogados (nivel universitario)

	ACTIVIDADES PREVISTAS	OBSERVACIONES
<p>INICIO (20 minutos)</p> <p>DESARROLLO (20 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El docente les solicitará a los estudiantes que se dividan en tres grupos. A cada uno de los grupos se le entregará el resumen de un caso real acompañado de tres consignas para que las trabajen y dialoguen. Los alumnos forman los grupos, reciben el caso y trabajan sobre las consignas. • El docente, mientras los estudiantes realizan la actividad, escribirán en el pizarrón los datos relevantes respecto a la temática en cuestión, y las normas que rigen dentro del ordenamiento jurídico argentino. • Se analizará cada caso asignado, analizando la postura de cada grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La finalidad de esta actividad es indagar sobre los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre el tema de las DAS, que es un instituto relativamente nuevo en el ordenamiento jurídico argentino y presentar la normativa vigente promoviendo la reflexión sobre la complejidad del tema.
<p>CIERRE (10 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el marco de la exposición y debate, el docente referirá a los datos relevantes y a la normativa aplicable a la temática en cuestión, con especial foco en los datos consignados en el pizarrón. Se realizará una exposición dialogada dando lugar a las intervenciones de los estudiantes. • Antes de finalizar la clase se preguntarán dudas que pudieran surgir sobre el tema desarrollado. Se volverá sobre los casos trabajados, intentando analizar críticamente las definiciones expuestas. 	

Adaptación de material de cátedra 2022. Observación y Práctica de la enseñanza. Facultad de Derecho. UBA





Planificar a partir de diseños por competencias

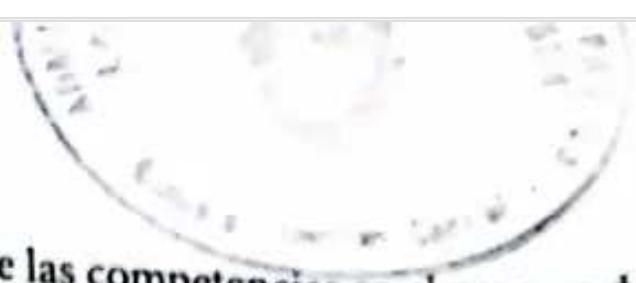
En los últimos años es tendencia la elaboración de propuestas curriculares basadas en competencias, incluso en los niveles de escolaridad básica. En las propuestas del nivel superior y universitario, se vinculan especialmente con las competencias profesionales de egreso, muy en sintonía con la actividad laboral futura y, por supuesto, con los requerimientos del mundo del trabajo. Sin embargo, esta noción impacta también en los programas de nivel inicial, primario y secundario de escolaridad, y es por un giro de los contenidos como única referencia para la enseñanza a la posibilidad de poner en juego los saberes en situación. Este enfoque ha ocupado gran parte de la literatura académica y ha provocado discusiones valiosas sobre los beneficios y las contras del uso de competencias.

Uno de los autores que más ha reflexionado sobre el diseño de la enseñanza por competencias es Tardif (2008). Menciona que en los niveles básicos de escolaridad ha aparecido con el fin de incrementar el carácter activo del aprendizaje y su vinculación con las tareas de la vida cotidiana. Por supuesto, estas características ya se hallaban presentes en las propuestas de la escuela nueva, por mencionar un ejemplo. Plantea que en el modelo de planificación se identifican una serie de etapas:

Primera etapa: determinar las competencias que se propone que los estudiantes desarrollen. Esto varía según el nivel educativo y, en el caso de la escolaridad básica, los diseños curriculares son regulatorios sobre este punto.

Segunda etapa: identificar las características de desarrollo de cada competencia. Una misma competencia, general -por ejemplo, trabajo en equipo-, se desarrolla durante toda la vida y requiere ser trabajada de diferentes maneras, según edades y características de los grupos.

Tercera etapa: Considerar qué recursos -internos y/o externos- se van a poner en juego en el aprendizaje de las competencias. ¿Qué saberes previos necesita? ¿Qué recursos externos tiene que aportar el contexto para que el estudiante tenga la oportunidad de aprender?



Cuarta etapa: La organización de las competencias en el proceso de formación. Implica considerar cómo van evolucionando, cómo se coordinan entre sí y con el contexto cómo favorecer el aprendizaje.

Quinta etapa: Configurar la metodología, las estrategias de enseñanza. Habitualmente se trata de metodologías centradas en el estudiante, atendiendo a sus intereses, de acuerdo a sus características. Se busca el protagonismo de los alumnos a partir de estrategias como el trabajo por proyectos, de casos y aprendizaje basado en problemas.

Sexta etapa: Planificar la evaluación considerando las situaciones de enseñanza (para guardar coherencia) y también las diferencias, si se trata de una evaluación de proceso o final. Por las características de las competencias, es muy importante la evaluación de proceso. No se trata solo de evaluar al estudiante, sino también el desempeño del profesor, los recursos y la organización institucional.

Séptima etapa: Revisar las cuestiones organizativas de las tareas de los profesores. Para enseñar competencias, los profesores necesariamente trabajan en equipo, estimulan y orientan los aprendizajes. Es necesario ajustar la organización institucional para poder trabajar en equipo. También, a nivel del aula, se trata de favorecer cambios organizativos, flexibilizar el uso de los espacios, tiempos, recursos y formas de agrupamiento.

Lo central, en términos de entender las etapas globalmente y no como una secuencia de pasos, es definir qué saberes deseamos que los estudiantes pongan en juego y en qué situación/es. Esto implica encontrar (¡o crear!) un contexto problematizador. Puede ser un asunto de la vida real y cotidiana, o no. Pero es central que sea un tema significativo para el grupo de estudiantes, sus intereses y necesidades, por sobre el tema central para la/las disciplinas.

Implica un cambio muy importante en la función docente: no se trata exclusivamente de transmitir saberes.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CICLO III. Propósitos de aprendizaje	
1er grado	2do grado
<ul style="list-style-type: none"> • Apoyarse en distintos recursos (material concreto, dibujos, marcas en papel) para la resolución de las situaciones propuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyarse en distintos recursos (dibujos, marcas en papel, cálculos escritos) para la resolución de las situaciones propuestas.
<ul style="list-style-type: none"> • Explicar los pasos que siguió en la resolución de un problema. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar de manera oral y escrita los pares de dígitos que suman 10. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formular de manera oral y escrita y aplicar distintas estrategias de cálculo mental con números de hasta dos cifras.
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar afirmaciones sobre el uso de la propiedad conmutativa y explicarlas con ejemplos. • Explicar la relación entre la adición y la sustracción, así como el proceso de resolución y los resultados obtenidos 	

Fuente: Currículo Nacional de la Educación básica de Perú <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Contexto problematizador: ¡Nos invitan a participar de un torneo regional de Juegos Matemáticos!

Un torneo regional de Juegos Matemáticos: La escuela de Ana recibió una invitación para participar de un torneo regional de Juegos Matemáticos. En cada aula, los y las estudiantes se entrenan para tener un buen desempeño en el torneo. Para practicar usan juegos que ya conocen y otros que proponen sus docentes.

Para conversar entre todos y todas:

- ¿Qué juegos de mesa conocen?
- ¿Juegan a algún juego con sus familias? ¿Y con otros miembros de la comunidad?
- ¿Conocen el juego de la escoba? ¿Y la lotería?
- ¿Jugaron alguna vez con dados, fichas, cartas/naipes? ¿A qué juegos les gusta jugar?

0 090 00

Actividades de enseñanza:

A partir de este contexto, los estudiantes jugarán con distintos juegos de mesa y especialmente con juegos con naipes en los que se favorece el trabajo con cálculos mentales. Por supuesto, en función de los juegos que los estudiantes tengan disponibles, se irá enriqueciendo el abanico.

Ejemplo: En la Escoba de 15 (juntar cartas que suman 15), y se puede variar por la Escoba del 10 (para que junten carta que sumen 10) A partir de ello presentar ejercicios del tipo: ¿qué naipe necesito para sumar 10 si tengo (un 6 de basto, un tres de copa, un nueve de espadas...)

Se ofrecerán situaciones de juego en las que se presentan problemas a resolver.

Ejemplo: Completen el naipe que falta para que todos los pares sumen 10.

(Y presentar una serie de naipes a las que ellos tienen que "ofrecer otra" para que sumen 10.)

Se promoverán juegos matemáticos que podrán jugarse en diferentes versiones dependiendo de los conocimientos de quienes juegan y con qué reglas. Se prevé, que además de los juegos se presenten:

- Actividades para el cuaderno que se refieran a situaciones de los juegos
- Problemas para el cuaderno referidos a esas relaciones numéricas pero sin aludir al juego.
- Actividades de autoevaluación

El producto a realizar en el marco del proyecto es una Juegoteca Matemática.

Evaluación final: Tomando como criterios las capacidades presentadas, se considerará:

- El análisis de las autoevaluaciones realizadas.
- Las observaciones del docente del desempeño en los juegos de cada estudiante.
- El análisis de las actividades realizadas en el cuaderno.

Fuente: Adaptado de propuesta elaborada por GRADE⁴ (Perú)

4. <https://www.grade.org.pe/>

Ejemplo

Planificación por competencias

Carrera de enfermería

Materia: Enfermería comunitaria I

Duración: 4 horas

Contenidos: El cuidado en el contexto domiciliario. Visita domiciliaria. La entrevista como técnica.

Competencias a desarrollar: lingüística para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos-

Dominio cognitivo: Identificación de diferentes situaciones de atención domiciliaria. Análisis y elaboración de distintos tipos de entrevista. Reconocimiento de otros métodos de recolección de información en el ámbito de la atención domiciliaria.

Dominio procedimental: Análisis de casos presentados por el docente. Elaboración de soluciones y conclusiones. Armado de una presentación. Comunicación de conclusiones.

Dominio actitudinal: Empatía. Pensamiento crítico y reflexivo. Trabajo grupal.

Inicio de la clase

Se presentan los siguientes casos:

- Una comunidad X se enferma sistemáticamente por la falta de acceso al agua potable.
- Una persona concurre a la sala de primeros auxilios reclamando atención para su madre enferma e imposibilitada de acercarse al lugar.

Desarrollo

- En grupos los/as futuros/as enfermeros/as deberán analizar las situaciones, identificar el núcleo del problema y los problemas secundarios.
- Recolectarán los datos necesarios y los analizarán.
- También tendrán que construir un protocolo para intervenir en ambas situaciones.
- ¿Qué instrumentos deberán construir para acompañar en ambos contextos?

Cierre de la clase

- Cada grupo presenta el análisis de las situaciones con las soluciones elaboradas. Se intercambian ideas acerca de las diferentes estrategias pensadas para cada situación.

Criterios de evaluación

- Funcionamiento del trabajo grupal
- Análisis crítico de las situaciones
- Creatividad en las soluciones
- Pertinencia en el armado de los instrumentos
- Comunicación estratégica

Fuente: Elaborada por Lorena Basso

Los rasgos y características de las planificaciones que aquí presentamos, tal como mencionamos en el capítulo 1, se proponen como una hoja de ruta para la enseñanza. En el próximo capítulo presentaremos otras posibilidades que pueden entramarse con estas, construyendo nuevos sentidos.

CAPÍTULO 3

**Estudiantes
protagonistas,
planificación flexible**



Cómo enseñar mejor para que se aprenda mejor ha sido una preocupación constante de pedagogos y estudiosos de la educación. Las respuestas son tan diversas como las teorías en las que se apoyan. Así como en las páginas anteriores hicimos un recorrido arqueológico respecto de las planificaciones, en este capítulo y en el siguiente nos focalizaremos en diseños que recuperan un foco: el protagonismo de los estudiantes. Formularemos principios y criterios básicos para orientar la enseñanza que consolida en esta idea y presentaremos orientaciones para lograrla a través de metodologías activas y planificaciones flexibles y abiertas.

El estudiante en el centro: sí, pero ¿cómo?

Ya compartimos distintos modos de planificar según las perspectivas de enseñanza: desde la centralidad de cada disciplina, desde las secuencias a llevar adelante considerando los modos más apropiados o desde las competencias a promover. ¿Es posible orientar la planificación considerando que los y las estudiantes estén en el centro del proceso? ¿Qué significa esto en términos del diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje?

Para aproximar ciertas respuestas, aclaramos que no se trata de dejar de lado los enfoques presentados (muchos de los cuales también ubican a las y los estudiantes en el centro) sino más bien de considerar exclusivamente este foco.

Todo lo que implica convertirlos en protagonistas:

“...¿Qué significa estar en el centro? Ser protagonista en el sentido real del significado. Un protagonista, según el Diccionario de la Real Academia Española, es la persona o cosa que en un suceso cualquiera desempeña la parte principal. Implica desempeñar el papel más importante en cualquier hecho o acción”.

Tomando aportes del marco de la producción audiovisual, los protagonistas son quienes llevan adelante y sostienen con sus acciones y parlamentos, la historia que narra la película (Raffo, 2017). Focaliza en dos aspectos, a saber: 1. Dado que la palabra protagonista proviene del griego "protagon" o "primera agonía" (entendiendo que agonía es la acción dramática), los protagonistas son los personajes centrales de la historia narrada. 2. El carácter protagónico no resulta de la cantidad de tiempo ni de la cantidad de diálogos en los que interviene: "...esa idea parte de una concepción cuantitativa de la acción dramática, la cual no es correcta..." (Raffo, 2017, p. 82). El protagonismo o no de un personaje depende del peso dramático que tenga en la historia que narra la obra.

Estas precisiones acerca de la conceptualización del protagonismo nos ubican en un foco que interpela el rol del estudiante. No se trata de un activismo pedagógico, sino de considerarlo en el lugar de intérprete principal. El diseño y la construcción de la escena educativa debiera invitarlo a habitar el espacio escolar y no ser solo un visitante (...) Concebirlo como protagonista implica reconocerlo como sujeto en un contexto, portador de una trayectoria escolar, con intereses variados, habituado a manejarse con lenguajes multimediales, pero no necesariamente autónomo para tomar decisiones vinculadas a sus aprendizajes: planificar, organizar, seleccionar procedimientos y recursos, gestionar sus tiempos, autoevaluarse, tener conciencia de sus fortalezas y debilidades como aprendiz. Protagonista es un estudiante que busca, comparte, organiza y se organiza...." Anijovich y Cappelletti (2020, pág 56-57)

Para los niños y niñas del nivel inicial el protagonismo es la base de la planificación. Pero luego, los alumnos y alumnas van aprendiendo el oficio de estudiante y se van adaptando a la escolaridad de distintas maneras. Por eso, **el desafío es aplicar este paradigma a partir del nivel primario, secundario y universitario.**

Un estudiante protagonista observa, experimenta, imagina, discute, comparte, critica sus propios argumentos y los de otras personas, verifica las afirmaciones de conocimiento y construye teorías y explicaciones, está abierto a la reflexión y a la revisión, es capaz de escuchar atentamente y ofrecer respuestas reflexivas, consciente de sus propios valores y de los beneficios potenciales para sus comunidades (Meirieu:2016).

Proponemos abordar la enseñanza considerando al estudiante más que activo como alguien que propone, trae ideas a la clase, experimenta y ve qué sucede, organiza sus tiempos y recursos, reconoce sus fortalezas y debilidades, cambia de estrategia cuando es necesario, está abierto a recibir retroalimentación de docentes y pares, contribuye al trabajo colaborativo.

En contraste con esta perspectiva, Villalobos, Ávila & Olivares (2016) refieren que en la enseñanza básica se suele dar mayor importancia al cumplimiento del contenido curricular y se recurre a metodologías fundamentadas en la trasmisión de contenidos y la memorización de la información, ya que esta última es considerada un elemento primordial en la evaluación del aprendizaje, aún sin tener presente que ese no es el objetivo de la educación. Más allá de situarlo temporalmente en la enseñanza básica, es posible imaginar este mismo escenario en gran parte de las asignaturas de los niveles superiores y universitarios.

Las metodologías activas son, entre otras herramientas, las que mejor permiten abordar una posición socio constructivista respecto del aprendizaje y de la enseñanza. Se fundamentan en la teoría sociocultural de Vigostky, que le otorga un rol principal a la interacción social. Y se apoyan en el aporte de Litwin (2008, p.95) “¿Cuál es la realidad que merece ser llevada al aula para su tratamiento en profundidad?”

- Promueven la participación activa y el trabajo cooperativo.
- Favorecen la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.
- Responsabilizan a los y las estudiantes de su aprendizaje.
- Contextualizan en el marco de problemas y situaciones reales.

Las estrategias para desplegar este enfoque son el trabajo cooperativo, la resolución de problemas o aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos, los proyectos de aprendizaje y servicio, los juegos de roles.

La planificación, más allá de los ejemplos que hemos venido trabajando en este libro, pueden variar y adaptarse según los enfoques institucionales, las categorías y la escritura.

Ejemplo

Planificación a través de proyectos

Nivel secundario/ Espacio curricular: Comunicación estratégica

Objetivos

Que los estudiantes logren:

- Conocer los fundamentos de la comunicación estratégica.
- Diseñar formatos de comunicación respetando la intencionalidad del hecho comunicativo.
- Desarrollar la capacidad del trabajo colaborativo.

Contenidos

Concepto de comunicación. Comunicación tecnológica

Producciones finales previstos

Diversidad de formatos como: podcast, videoblog, documental, u otro que surja de la propuesta de los estudiantes. Estas producciones se presentarán en una jornada de difusión y circularán en las redes institucionales.

Presentación

Este proyecto implica que los estudiantes seleccionen los temas de su interés sobre los cuales desean investigar para luego comunicar los resultados de su trabajo, utilizando las redes sociales y las herramientas que ofrece la institución.

Los estudiantes se dividen en grupos luego de una actividad inicial donde tendrán que elegir un foco de análisis y compartir su punto de vista a través de un collage de imágenes. Esto permite iniciar la reflexión sobre el foco que quieren investigar y comunicar sobre la problemática de las tics y su impacto. Esta actividad inicial y la

elección de los recursos para realizarla se articula con el profesor de tecnología de la institución. Es posible también realizar alguna entrevista breve a un/a especialista, de modo de abrir el campo de interrogantes posible que permitan dar sentido a la propuesta.

Algunas de las preguntas que surgieron en el primer encuentro con los estudiantes:

- ¿Cómo impacta la tecnología en nuestras vidas?
- ¿En realidad necesitamos el celular?
- ¿El arte tecnológico es arte?
- Las tics ¿igualan o diferencian?
- ¿Cuán inteligente es la IA?

Por supuesto, estas preguntas provocan investigaciones de desarrollos diversos. La intención es que cada grupo trabaje alrededor de temáticas de interés atravesadas por la lógica de los formatos seleccionados: podcast - blog - documental - microformato (memes, stickers, emojis, infografías, etc), club TED, medios tradicionales (radio, periódico). En este sentido, pueden estar acompañados por profesores de otras asignaturas que puedan aportar tanto en los formatos de presentación como en los aspectos del problema que quieran abordar. Se generarán momentos de "Espacios de aprendizaje" en los cuales cada grupo, e incluso el grupo completo interactuará con distintos mentores o personas destacadas en sus áreas.

Se busca desarrollar diferentes capacidades vinculadas a las siguientes áreas:

- Aprender a pensar: desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, resolución de problemas, creatividad e innovación.
- Aprender a aprender: desarrollo de la metacognición, autonomía, flexibilidad.
- Aprender a ser: desarrollo de capacidades emocionales, autorregulación, empatía.
- Aprender a convivir: desarrollo de comunicación, cooperación, trabajo con otros.

Luego del primer momento, cada grupo presenta su collage.
Se comparten los formatos posibles.



Para el desarrollo del proyecto, se organiza una hoja de ruta en la que se asignan momentos para el trabajo grupal y se establece la fecha de presentación final.

La hoja de ruta se irá adecuando de acuerdo con los avances de cada grupo. El profesor/a a cargo del espacio curricular de Comunicación Estratégica organiza esta agenda de trabajo, de modo de favorecer la organización y los acuerdos con los otros profesores/as que participan.

Criterios de evaluación acordados con los estudiantes

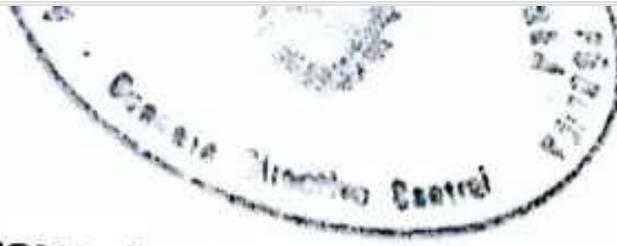
- Escucha atenta
- Cumplimiento de los roles al interior del equipo
- Diseño adecuado del formato elegido
- Utilización correcta de las estrategias de comunicación
- Calidad del contenido
- Creatividad y originalidad
- Trabajo colaborativo al interior del grupo y con el resto de los grupos
- Capacidad de autoevaluación

Fuente: Elaborado por Lorena Basso

Con este ejemplo enfatizamos que, como se pone en evidencia, el profesor/a a cargo no tiene preestablecido y previsto todo el desarrollo de la planificación. Anticipa el referente curricular (temas, problemas a abordar), posibles recorridos de actividades, producciones. Diseña las situaciones de inicio: esto invita a que los estudiantes empaten con lo que más les interesa de los temas a abordar. Así, las preguntas (que en ocasiones constituyen desafíos) habilitan a desarrollos y recorridos diversos. Las líneas de acción anticipadas dialogan con las ideas que proponen los estudiantes. Los proyectos dan entidad a los saberes que ellos aprenden.

Esta planificación es doble: incluye una etapa previa (considera las anticipaciones e hipótesis que los docentes realizan) y una de materialización del proyecto (así, la planificación se realiza conjuntamente con los estudiantes).





Ejemplo

Planificación de proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS)

Acompañamos a los más pequeños en el camino de la lectura

Contexto en el que surge la propuesta:

En las cercanías de la escuela primaria se encuentra el edificio de un jardín de infantes comunitario, en los que predominan familias en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica.

Algunos alumnos de la escuela son ex alumnos de ese jardín por lo que conocen la realidad institucional. Además, el análisis crítico de los problemas de la comunidad y la posibilidad de intervenir en situaciones contextualizadas es uno de los propósitos educativos de la institución. A partir de conversaciones informales en un inicio, y luego formalizadas entre estudiantes de secundaria con algunos de sus profesores, se realiza esta propuesta: los alumnos del último año de escuela primaria y los de 1º de escuela secundaria trabajarán activamente en el armado de la biblioteca del jardín de infantes mencionado.

Además serán promotores de lectura, leyendo cuentos y poesías en las distintas salas del nivel inicial.

Propósitos

- Crear espacios de intercambio con otros grupos de estudiantes en el que se valore el disfrute de la lectura y la escucha de textos literarios.
- Articular los distintos niveles educativos.

Objetivos

Que los estudiantes logren:

- Construir criterios para la elección de textos literarios para los niños de nivel inicial.
- Desarrollar la capacidad del trabajo colaborativo.

Producto final previsto

En principio, la construcción de la biblioteca. Además, la organización de las tareas de lectura compartida.

Tareas previstas:

- Análisis de la situación: ¿qué queremos cambiar? ¿cómo lo haremos?
- Armado de la entrevista a la directora del nivel inicial y su realización.
- Definición de la importancia de armar la biblioteca.
- Distribución de tareas en grupos de trabajo:
 - Campaña para juntar libros dentro de la escuela comprometiendo a las familias.
 - Redacción de cartas a vecinos y parientes solicitando libros.
 - Pedido de donaciones a empresas y comercios de la zona.
 - Acondicionamiento del espacio otorgado para la biblioteca en el jardín.
 - Armado de la biblioteca propiamente dicha.
- Organización de la inauguración de la biblioteca.
- Actividades de mantenimiento del espacio.
- Lectura semanal por grupos en las distintas salas del nivel inicial.

A medida que avance el proyecto se focalizará en los contenidos curriculares que atraviesan esta propuesta, como por ejemplo la organización de los sistemas de gobierno en los estamentos provincial y municipal, el sistema educativo en la actualidad, comunicación oral y escrita, presupuestos, estadística, etc.

Para la evaluación se diseñarán con los estudiantes listas de co-tejo y rúbricas para evaluar el proceso y la producción final.

Fuente: Elaborado por Lorena Basso

En este ejemplo de proyecto de aprendizaje servicio o aprendizaje solidario se observa que no es posible preestablecer todo el recorrido. Se enmarcan en las definiciones de trabajo por proyectos, enfatizando el vínculo con alguna problemática del contexto y la *intervención* como producto final. En este proyecto ApS se visibiliza una estrategia institucional (la articulación entre niveles) además de los saberes disciplinares involucrados. En el nivel superior, tienen el potencial de vincular a los estudiantes de grado con intervenciones del desarrollo profesional. También, con acciones propias del área de extensión universitaria.

Por supuesto, las intervenciones en el contexto para abordar alguna problemática ponen en relevancia la función solidaria que es parte de sus propósitos. **Pero es necesario señalar que la función primordial de las propuestas de ApS es articular los saberes que los estudiantes tienen que aprender junto con la intervención en el contexto. No se trata solo de una acción solidaria.** Por ejemplo, en una carrera de ingeniería, es posible diseñar un puente que permita a las personas atravesar una avenida que favorezca el ingreso a la Universidad: el propósito es “diseñar el puente” (propio de la/s asignatura/s de la carrera) y “resolver el problema de la comunidad para cruzar la avenida”. No se trata de una propuesta del profesor: “diseñemos un puente”; la planificación promueve indagar en las necesidades de la comunidad vinculadas con los contenidos y competencias que la asignatura tiene a su cargo. Tener claridad acerca de estas especificidades favorece la toma de decisiones en la planificación.

Ejemplo

Planificación a partir de un estudio de caso

Tema: Desarrollo sustentable

(Carrera de Administración, nivel superior)

Contenidos: Concepto de desarrollo. Crecimiento y desarrollo. Cambios socioambientales.

Objetivos

Que los/as estudiantes logren:

- Comprender el concepto de desarrollo sustentable
- Identificar las diferencias entre crecimiento y desarrollo.
- Analizar la dinámica de los movimientos socioambientales.
- Reflexionar acerca de la importancia o no de estos movimientos.

Se inicia con la organización de los/as estudiantes en grupos de trabajo de cuatro o cinco integrantes. Cada grupo recibe el relato de una situación con preguntas para su análisis que tendrán que discutir y abordar grupalmente.

Definiendo las vacaciones...

Martín, Verónica y Patricio están planificando sus próximas vacaciones. Son amigos desde hace muchos años y no es la primera vez que organizan su descanso compartido.

Aparece la típica pregunta acerca del destino.

Comienzan a compartir los lugares que les gustaría visitar y mientras tanto googlean las posibilidades.

Patricio:- Me encantaría hacer una excursión por la selva, el Amazonas podría ser. Pero, miren este dato... ¡Cada segundo se deforesta el equivalente a una cancha de fútbol!

Verónica:- ¡Qué! ¿Tanto? ¿Estás seguro?

Martín:- Puede ser... por eso el clima está cambiando, llueve o no llueve, las temperaturas son extremas... un desastre.

Patricio:- Increíble que no cuidemos los recursos naturales. Los bosques, las selvas y los humedales son grandes productores de oxígeno y reducen el efecto invernadero.

Verónica:- con todo esto las aguas de los ríos aumentan su temperatura y proliferan distintos gérmenes y enfermedades.

Martín:- El otro día vi un documental sobre los incendios en la zona de la Amazonía. Un poco provocados y otro poco generados por la inmensa sequía.

Patricio:- Los incendios son un problema en muchas zonas del planeta.

Verónica:- Pero ¿qué podemos hacer para que estas situaciones se reviertan? ¿Para que las sociedades podamos desarrollarnos pero sin malgastar ni arruinar los recursos naturales?

Martín:- Hay varias ONGs que intentan concientizar sobre este y otros problemas... ¿Y si nos sumamos?

Todos:- ¡Vamos!

Cuestiones a analizar

¿Qué problemas plantean este grupo de amigos? ¿Qué datos comparten? ¿Qué otros datos pueden sumar acerca del cambio ambiental global?

¿Cómo afecta a las sociedades?

¿Qué movimientos de acción por la sustentabilidad conocen?

A partir de este caso, los estudiantes indagarán qué soluciones pueden ofrecer a la problemática ambiental las ONG seleccionadas y organizarán una campaña en redes para dar a conocer las problemáticas y la participación de las ONG que investigaron.

Como actividad de cierre, se les solicitará que realicen el primer desarrollo para crear una ONG que atienda a alguna de las problemáticas ambientales investigadas desde una nueva perspectiva o una en la que haya vacancia. Se hará especial énfasis en las cuestiones legales y administrativas para esta actividad.

Los/as estudiantes podrán recurrir a diferentes fuentes de información para resolver la situación planteada. Las conclusiones de cada grupo se presentarán en un ateneo.

Fuente: Elaborado por Lorena Basso

Las puertas de la posición flexible

Estos tres ejemplos, que atienden a niveles de escolaridad diferentes, dan cuenta de un rasgo fundamental, la flexibilidad. No presentaremos una definición de planificación flexible: porque se trata de entenderla como una construcción ya que no está finalizada previamente a la situación de enseñanza sino que orienta las propuestas a realizar en las aulas. No se trata de una tipología más para conceptualizar la planificación. Es una posición respecto de ella.

Ahora bien, en un plano más pragmático, enunciamos los cuatro aspectos de una planificación flexible.

Dimensiones	Breve caracterización
Uso del tiempo	Se consideran los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Se promueve la autorregulación del tiempo de dedicación previsto para la realización de actividades de forma autónoma. La distribución del tiempo es revisada permanentemente.
Contenidos	Los saberes disciplinares a ser enseñados se articulan con lo que sucede en el contexto y con los intereses de los estudiantes.
Actividades	Para incorporar los intereses de los estudiantes, se los invita a elegir entre una variedad de opciones y recursos.
Evaluación	Se promueve la toma de decisiones de los estudiantes acerca de cómo mostrar sus saberes.

Aquí, entonces, retomamos la idea de planificación como hipótesis presentada en el primer capítulo de este libro, desde una perspectiva que nos permite visualizarla en nuestras aulas, en nuestros diseños.

Nos gusta pensar que se trata de una planificación "en borrador", abierta a los cambios, atenta al contexto, a las situaciones que interpelan todo el tiempo nuestras prácticas.

Esta idea de planificación "en borrador" reconoce la instancia preactiva de diseño de la enseñanza: no se trata de improvisar, de no prever las condiciones de trabajo en el aula. Se trata de sentar posición acerca de la planificación, de hacerla permeable, atenta a lo que sucede, a reorientar lo previsto, a anticipar horizontes un poco diferentes a los que habíamos definido pero más potentes, más profundos, más significativos para los y las estudiantes.





CAPÍTULO 4

Planificar clases, desafiar lógicas



Pensar con qué nuevas aventuras y desafíos sorprender a nuestros alumnos para estimularlos por el conocimiento nos hace volver sobre el sentido de la enseñanza. La pregunta que nos acompaña es: ¿cómo quisiera estructurar mis clases? Y la respuesta está en otra inquietud: ¿qué motiva esa definición? Por eso, este libro no pretende ser un manual de planificaciones sino brindar perspectivas y puntos de vista que nos ayuden a tomar decisiones para nuestras propias propuestas de diseño de situaciones de enseñanza.

En este capítulo presentamos ejemplos de planificaciones de aula que se elaboran considerando distintas lógicas, distintos modos para diseñar y organizar la clase. Por ejemplo, planificar a partir de problemas situados, o a través de metáforas. Estos aportes no expresan clasificaciones compartimentadas: no es un manual de planificaciones. Proponemos perspectivas y puntos de vista que nos ayuden a tomar decisiones para nuestras propias propuestas de diseño de situaciones de enseñanza.

Partir de problemas situados

Es uno de los modelos de planificación más valorados en los últimos años; considera partir de problemas, casos, situaciones, enigmas. Aquello que comparten y a la vez sustenta estos puntos de partida es la perspectiva constructivista sociocultural del aprendizaje, y en un texto clásico sobre el tema, Frida Díaz Barriga menciona que “el aprender y el hacer son acciones inseparables, y que la educación que se ofrece en las escuelas debiera permitir a los estudiantes participar de manera activa y reflexiva en actividades educativas propositivas, significativas y coherentes con las prácticas relevantes en su cultura”. (Díaz Barriga: 2006, pp 15)

Planificar a partir de problemas situados requiere de docentes atentos a lo que sucede en el contexto, que conocen a sus estudiantes y sus intereses, que valoran la construcción compartida del conocimiento y se proponen ofrecer experiencias significativas de aprendizaje. Se trata de promover situaciones de enseñanza con sentido para los estudiantes.

Existen estrategias de enseñanza que privilegian estas condiciones: el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, trabajar por proyectos, el aprendizaje servicio, entre otros. Optar por este tipo de estrategias otorga una identidad a la planificación, donde la secuencia establecida de pasos previos, *la elegante sencillez del modelo racional*, no resultaría viable. Planificar partiendo de problemas situados implica poner foco en la construcción de ese punto de partida para luego articular las referencias curriculares con los posibles intereses de los estudiantes. Esto sólo es posible ofreciendo espacios para incluir sus voces.

Hacer foco en las aulas heterogéneas

La planificación considerando las aulas como heterogéneas tiene características -que ya hemos descrito-, como flexibilidad, reconocimiento de los intereses de los estudiantes, sus trayectorias escolares y contextos. Permite poner el foco en ofrecer opciones a los estudiantes para que elijan.

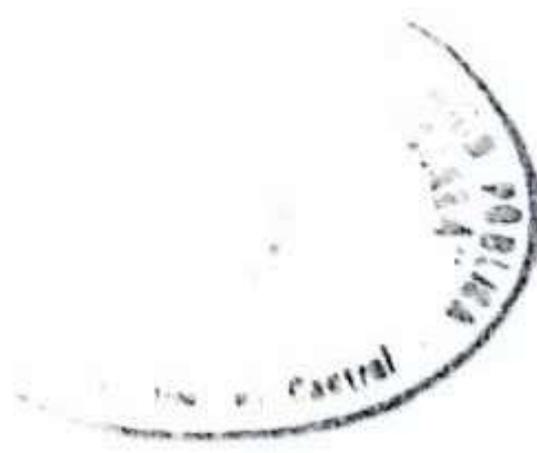
Planificar comprendiendo que no hay aulas homogéneas, que cada estudiante es diferente a otro implica reconocer sus modos de aprender, sus estrategias, sus intereses, sus expectativas y ritmos de trabajo, su entorno socio-económico, su bagaje cultural y sus experiencias anteriores.

Esta hoja de ruta debe incluir:

- Situaciones de aprendizaje con sentido.
- Oportunidades para que las y los estudiantes tomen decisiones y elijan asumiendo su libertad y responsabilidad; oportunidades para que planifiquen, organicen, monitoreen, regulen y evalúen sus propios procesos. Una elección realizada de manera responsable implica haber sopesado los beneficios y las limitaciones de cada una de las opciones consideradas y hacerlas visibles.
- El acceso a variedad de materiales y recursos físicos y digitales, espacios dentro y fuera de la escuela.
- Propuestas que incluyan diferentes tipos de agrupamiento.

Este modo de planificar tiene como propósito favorecer el desarrollo de un estudiante autónomo, con capacidad para trabajar con otros. Promueve su capacidad de elección entre opciones y el desarrollo de habilidades de autorregulación de sus aprendizajes.

Este modo de planificar hace visible una escuela con un entorno educativo estimulante, rico en propuestas diversas para un aprendizaje significativo y con sentido. Aborda a cada estudiante en su singularidad y como integrante de un grupo y de una comunidad educativa.





Ejemplo

Planificación desde el enfoque de aulas heterogéneas

Compartimos un ejemplo (en una versión sintética) de una planificación para 6 grado de escuela primaria que asume el modelo de la rayuela para la organización de las etapas del proceso.

Incluye saberes que corresponden a diferentes áreas: prácticas del lenguaje, matemática, educación artística, ciencias sociales, ciencias naturales, informática y educación física.

Nivel primario. Grado: 6to

"La vuelta a la Argentina en 20 días"

Objetivos:

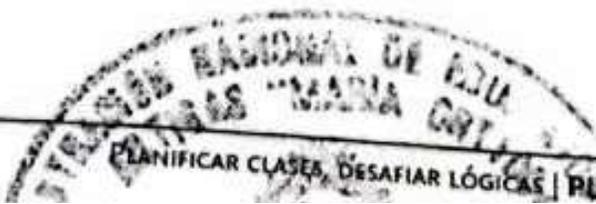
Que los alumnos logren:

- Organizarse grupalmente distribuyendo roles y tareas.
- Diseñar itinerarios de aprendizaje.
- Compartir sus aprendizajes a través de recursos digitales.
- Comunicarse de manera adecuada.
- Desarrollar estrategias de autoevaluación.

Contenidos:

Prácticas del lenguaje

- Lectura expresiva y comprensiva de la novela "La vuelta al mundo en 80 días".
- Identificación de ideas principales. Núcleos narrativos.
- Uso del diccionario
- Producción oral y escrita de textos.
- Exposición oral respondiendo a la situación problemática planteada.



Matemática

- Simela: longitud y tiempo
- Escala: cálculo de distancia

Ed. Artística

- Representación del sistema solar con tamaños y distancias a escala
- Música popular argentina y latinoamericana. Folklore

Informática

- Utilización de programas de búsqueda geográfica. Páginas web
- Aplicaciones de diseño

Ciencias Naturales

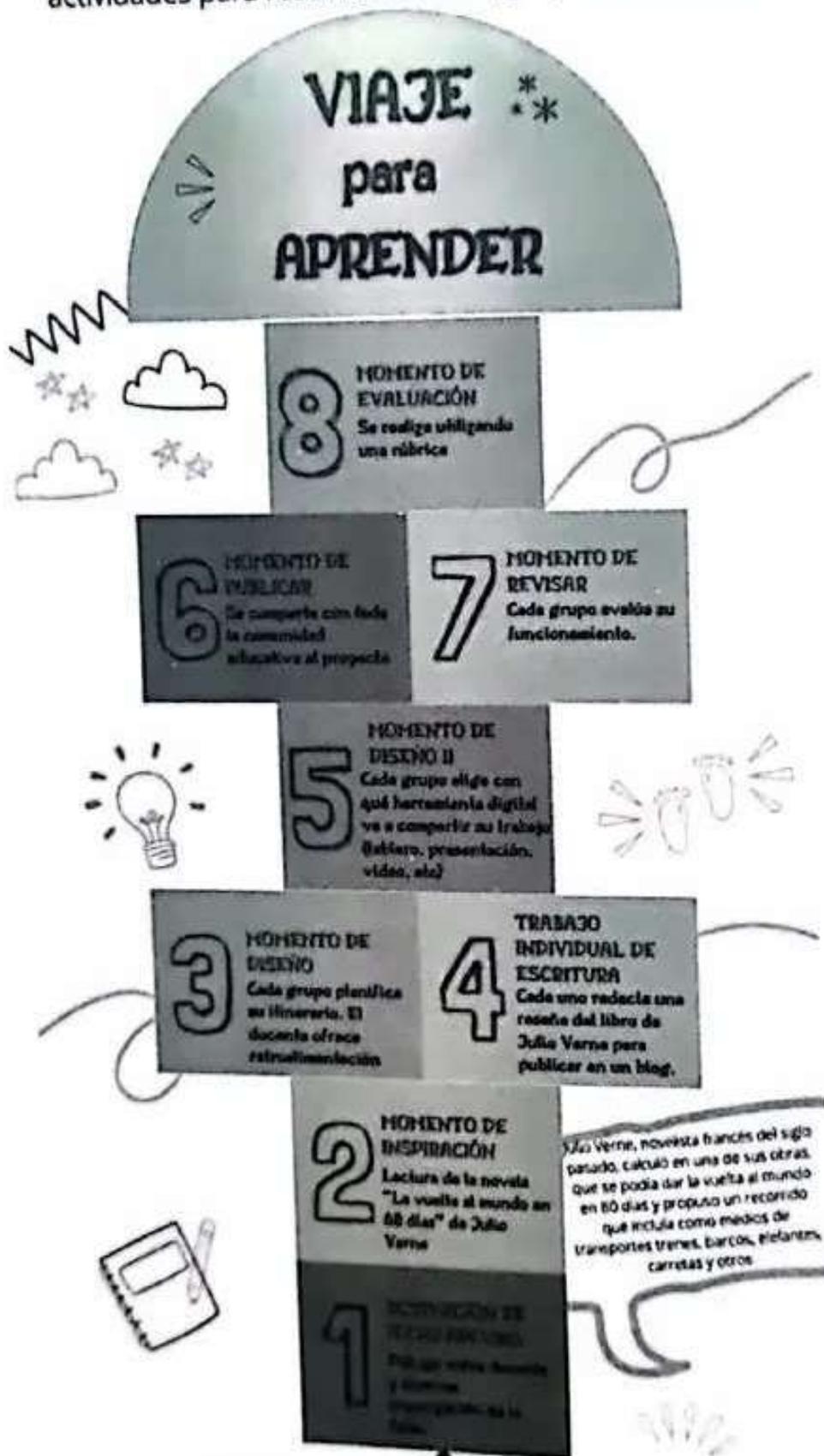
- La tierra y el universo. Movimientos.
- Atmósfera. Clima
- El sistema solar

Ciencias sociales

- Localización del espacio geográfico. Representación gráfica del espacio. Distancia y escala
- Argentina en América y en el mundo. Continentes y océanos del mundo. Lectura e interpretación de mapas



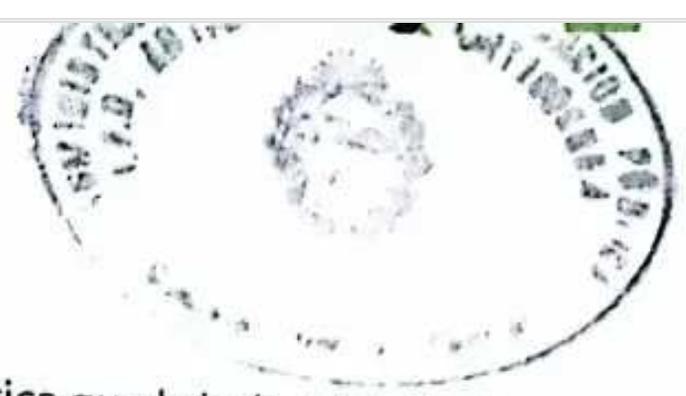
Esta planificación, organizada en el enfoque de aulas heterogéneas, toma el formato de la idea de la "rayuela" con actividades comunes para todos los estudiantes y actividades para resolver en forma grupal e individual.



Julio Verne, novelista francés del siglo pasado, calculó en una de sus obras que se podía dar la vuelta al mundo en 80 días y propuso un recorrido que incluía como medios de transportes trenes, barcos, elefantes, carretas y otros.

¿Cómo dar a conocer los recursos naturales de nuestro país para incrementar el turismo como recurso académico?
Tomando como punto de partida la localidad en que viven, elaborar un itinerario para dar la vuelta a la Argentina en 20 días recorriendo al menos 4 provincias que no sean vecinas entre sí.

COMENZAMOS EL RECORRIDO



Explicación de las etapas:

1- Se parte de una situación problemática que brinda a los alumnos la posibilidad de elegir, de determinar, junto a pares, "un camino posible" en búsqueda de la resolución de la situación planteada. De esta manera, cada grupo, busca información, procesa ideas, elabora itinerarios.

¿Cómo dar a conocer los recursos naturales de nuestro país para incrementar el turismo como recurso económico? Tomando como punto de partida la localidad en que viven, elaborar un itinerario para dar la vuelta a la Argentina en 20 días recorriendo al menos 4 provincias que no sean vecinas entre sí.

2- Este es el casillero de la lectura de la novela de Julio Verne. Para inspirarlos vamos a leer la novela: "La Vuelta al mundo en 80 días"

Julio Verne, novelista francés del siglo pasado, calculó en una de sus obras, que se podía dar la vuelta al mundo en 80 días y propuso un recorrido que incluía como medios de transportes trenes, barcos, elefantes, carretas y otros. Se propone además la búsqueda en el diccionario las palabras desconocidas y el análisis de los acontecimientos (núcleos narrativos) más importantes ocurridos. (Tipo de agrupamiento: Actividad del grupo total del aula)

3.- Establecemos la analogía con el viaje por Argentina en 20 días. Cada grupo trabaja en el diseño de su itinerario que puede incluir definir vestimenta que deben llevar de acuerdo al clima, o medios de transportes que utilizarán o tiempo que necesitan quedarse en cada lugar, la planificación de las rutas, cantidad de kilómetros, etc. También la investigación acerca de los recursos naturales de cada lugar elegido del itinerario, uso del programa GOOGLE EARTH y diferentes páginas web. (Tipo de agrupamiento: Actividad en grupos)

4.- Trabajo de escritura: una reseña del libro de Julio Verne para publicar en un blog. (Tipo de agrupamiento: Actividad individual)

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

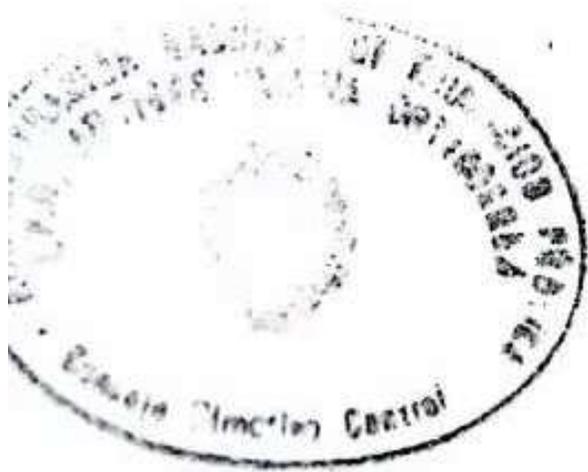
5.- Cada grupo elige el modo y el recurso para compartir su Vuelta a la Argentina. (Tipo de agrupamiento: Actividad en grupos)

6.- Se comparten las producciones con la comunidad educativa. Organizamos el evento. (Tipo de agrupamiento: Actividad del grupo total del aula)

7.- Cada grupo evalúa su funcionamiento (Tipo de agrupamiento: Actividad en grupos)

8.- Se realiza la evaluación de los aprendizajes utilizando una rúbrica. (Tipo de agrupamiento: Actividad en grupos)

Fuente: Adaptado de una Planificación elaborada por María del Carmen Zufiarre, Patricia Somale y Mariela Passero.



Diseñar una planificar con este enfoque implica considerar ciertos aspectos. Compartimos aquí una lista de cotejo para analizar nuestro propio diseño.

	SI-NO	Ejemplos/COMENTARIOS
¿Las consignas son claras? (Evaluar redacción, cantidad de información, competencia requerida)		
¿La propuesta es auténtica? (Evaluar si la propuesta contempla lo situacional, el contexto, la vida real)		
¿Ofrecen opciones para que el estudiante elija? (Cuáles son los recursos, las fuentes de información, los productos, los espacios físicos y agrupamientos propuestos)		
¿Ofrece, además de las obligatorias, consignas optativas?		
¿Considera distintos intereses, tipos de inteligencia, ritmos de aprendizaje?		
¿Las opciones están equilibradas en términos de tiempos y grado de complejidad?		
¿Los criterios de evaluación están explícitos y son compartidos con los estudiantes?		
¿Se incluyen propuestas referidas a la autoevaluación o reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje?		
Otros		

En el marco del trabajo de planificación en el enfoque de aulas heterogéneas, podemos diseñar centros de aprendizaje. Cada centro de aprendizaje es un entorno educativo ubicado dentro del aula o en distintos espacios de la escuela que cuenta con múltiples recursos y actividades para que los estudiantes aborden sus aprendizajes de manera autónoma.

Los estudiantes organizan sus tiempos considerando distintos agrupamientos: algunos individuales, otros en pares o tríos, otros en pequeños equipos. Estos centros de aprendizaje van desde lo que se denomina aula maker (con el despliegue de recursos que esto implica) hasta un espacio definido -en el aula, en otra aula, en el patio, en un pasillo- donde se ofrecen materiales diversos y propuestas de actividades más o menos estructuradas según los propósitos.

Para que los estudiantes trabajen en forma autónoma es necesario que las distintas propuestas tengan orientaciones claras sobre el trabajo a realizar, la disponibilidad de recursos, tiempos y modos de organización, distinguiendo entre aquellas obligatorias y las que son optativas.

El centro de aprendizaje puede diseñarse alrededor de un problema que se aborda desde varias disciplinas y favorece el desarrollo de diferentes competencias.

Una propuesta como ejemplo: se pide a estudiantes del último año de escolaridad primaria o del inicio de la secundaria que definan el concepto de paisaje. Se planifican actividades -que consideran distintos tipos de agrupamientos posibles- que abordan varios aspectos del problema: ¿existen paisajes naturales? ¿Por qué las personas los intervienen? ¿Identifican paisajes naturales en su país/región? ¿Cuáles? ¿Están preservados? También pueden incluirse propuestas de análisis de algún caso concreto, como por ejemplo la ribera del río en la Ciudad de Buenos Aires. Estas actividades están a disposición de los estudiantes, en un aula física o en un espacio virtual -incluso armando alguna sala con recorridos posibles a elegir-, y ellos optan cuáles realizar. Por supuesto, el profesor/a puede ofrecer algunos criterios a considerar. Los y las estudiantes trabajarán autónomamente durante el tiempo establecido -aproximadamente dos semanas- y luego realizarán una actividad donde puedan comunicar lo aprendido.

También mencionamos la posibilidad de diseñar la enseñanza a través de estaciones. En esta forma de diseño, se plantea un circuito de actividades o propuestas por el cual tienen que “pasar” los estudiantes. En cada estación se presenta un problema a resolver en el que ellos ponen en juego saberes disciplinares y competencias. Se puede recorrer todas las estaciones o algunas de ellas. Pueden tener un orden para el recorrido o visitarse aleatoriamente. Estas definiciones forman parte de las decisiones que se ponen en juego en la planificación.





Ejemplo

Planificación por diseño de estaciones

Nivel universitario

Licenciatura en Educación

Contenido:

Diseñar clases fuera de serie, recuperando la propuesta de Mariana Maggio (2022) en Clases fuera de serie. Fundación Telefónica.

La importancia de co-diseñar entre los alumnos y docentes la propuesta y los tiempos
La importancia de experimentar y crear una estética: jugar con los recursos
<ul style="list-style-type: none"> • El teaser como recurso • Generación de emociones adrenalínicas • La satírica y desnaturalización de la realidad • La ruptura de la cuarta pared: Distanciamiento para analizar una escena

Se proponen 3 estaciones. La dinámica de recorrido es libre. Los alumnos tienen 20' para autogestionar sus tiempos y elecciones y pasar mínimamente por dos. Las estaciones tienen una actividad que aborda contenidos centrales del libro de Maggio de forma experiencial y una pregunta reflexiva a responder, que posibilitará reconstruir los recorridos diversos y el sentido de la clase.

Primera estación: Teaser como recurso

Creá el teaser de tu vida. Elegí 5 palabras que podrían estar en el teaser de tu vida (es decir, 5 palabras que definirían o sean parte de

vos). Las escribís en 5 papelitos (sin que nadie las vea). Se las pasas a un compañero sin que vea lo que escribiste para que se las vaya poniendo en la frente: vos actúas con dígalo con mímica y tu compañero tiene que adivinar qué palabra está escrita.

Pregunta estación 1: ¿Cómo empezarías una clase con un teaser?

Segunda estación: Satirizar y desnaturalizar la realidad

Hay varios objetos en la sala. Individualmente, con un mismo objeto, tenés que crear 5 usos distintos (que no existan ni se usen realmente) y sacar una foto que dé cuenta de qué uso le darías. Por ejemplo, un plato de cerámica lo usarías de frisbee, o una guitarra como un palo de hockey.

Pregunta estación 2: ¿Que te enseñaron en la escuela como una 'verdad' y vos como docente desnaturalizarías?

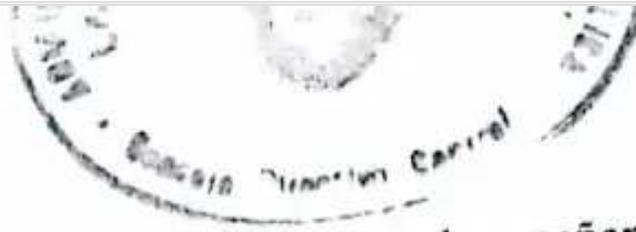
Tercera estación: Emociones adrenalínicas

En esta estación hay dispositivos con auriculares con tres temas musicales de géneros diversos (clásico, pop y rock pesado), además de pinturas y hojas. Ponete los auriculares y ponele play a estos 3 audios. Intervení en la hoja lo que te genere esta canción (a medida que van cambiando las canciones utiliza otro cuadrante).

Pregunta estación 3: ¿Qué emoción/es te parece clave o esencial generar en los estudiantes?

Para cerrar, recuperamos y compartimos las respuestas a las preguntas en grupo total. Luego, escribimos en conjunto 5 reglas para realizar un manifiesto titulado *cómo dar una clase fuera de serie*.

Fuente: Elaborado por Martina Andjell y Lucía Turek



Las estaciones pueden utilizarse tanto para la enseñanza como para la evaluación. Un ejemplo de trabajo por estaciones se utiliza en el campo de la medicina como ejemplo de evaluación donde cada futuro médico tiene que resolver distintos problemas que se le presenta en cada una de las estaciones⁵.

Planificar utilizando metáforas

Como en la vida misma, cuando aparece la pregunta por el sentido de lo que hacemos las respuestas se resignifican, se expanden, se envientonan. ¿Qué es enseñar? ¿Seguir formalmente los contenidos de un programa acaso nos limita?

Nuestra formación docente nos preparó para confiar en las planificaciones estructuradas, con poco lugar para asumir riesgos y funcionales a las demandas administrativas. Esto es, precisamente, lo que viene a cuestionar la planificación por metáforas disparadoras de otras formas de habitar y darle contenido a lo que sucede en el aula.

La propuesta es jugar con la imaginación, desplazar esquemas mentales: ¿cómo sería una "clase auténtica"? ¿Y una "clase sin aula" o una "clase fractal" o una "clase puente" o una "clase anfibia"?

¿Cómo trascender los modelos de enseñanza impuestos? La planificación por metáforas supone configuraciones nuevas y cambiantes. Representa un desafío que resetea a los enseñantes y a los estudiantes, quienes informados sobre los objetivos de esta estrategia pueden potenciar sus procesos metacognitivos.

5. Puede profundizar este desarrollo en Anijovich, R. (2010). La evaluación significativa.

En esta dirección, Engeström (2009) reflexionó sobre cómo crear nuevas rutas y disputar innovación en ámbitos conservadores. Cómo devenir agentes expansivos, cruzar fronteras, negociar.

Diseñar las experiencias de clase con estas lógicas no tradicionales nos lleva a explicitar una nueva conceptualización acerca de sus configuraciones. Al decir de Paul Ricoeur (1995, pp.66) “una metáfora no es un adorno del discurso. Tiene más que un valor emotivo porque ofrece nueva información. En síntesis, una metáfora nos dice algo nuevo sobre la realidad”. (pag 66).

Es probable que en esta primera lectura del capítulo la idea resulte inimaginable... (¿Planificar una clase a través de una metáfora? ¿Qué idea es esa? ¿Qué “suma” al diseño de la experiencia de nuestros estudiantes? ¿Y cómo se hace?). En este sentido, continuamos con las palabras de Ricoeur (1995, pp.66): “La metáfora es el medio de superar las limitaciones del lenguaje para expresar la multiplicidad de la realidad... La metáfora implica siempre una creatividad cognitiva, en tanto emprende una tarea de desmontaje y ensamblaje de nuevas conexiones entre dominios diversos. En la construcción de una metáfora, siempre se ve involucrada la imaginación, porque en el desmontaje de los elementos que componen cada dominio a ser comparado, hay que re-describirlos para encontrar las coincidencias que permitirán establecer las nuevas combinatorias”.

La presencia de las metáforas en la pedagogía no es nueva. El foco que ahora presentamos es que constituya el eje que structure el diseño en una serie de clases, en una unidad, en un programa.

Las metáforas construyen discursos pedagógicos, tal como menciona Alicia Camilloni (2022, pp 22) “...Son producto y causa de configuraciones que se encuentran en la base del conocimiento y la comprensión de los procesos educativos. Su papel, en este sentido, es múltiple. Tienen

poder semántico, esto es tanto de apertura de posibilidades cuanto de limitación de significados, estructuran el campo de significado postulando componentes y la naturaleza de las relaciones entre ellos y, por último, y en tanto tratan de acciones y no sólo de objetos, determinan y promueven esquemas de prácticas de intervención...” (Camilloni, 2014 pp 22)

Al considerar una metáfora para organizar nuestra planificación en torno a ella, intentamos ampliar el análisis hasta ámbitos diversos que no necesariamente se encuadran en lógicas educativas tradicionales. Para Gardner (2008) las metáforas son producto de una mente sintetizadora que integra ideas de manera coherente, y en el campo educativo encontramos objetos que implican síntesis como las taxonomías, las narraciones, entre otras.

Alicia Camilloni (2014) señala que todas las disciplinas usan metáforas para construir el pensamiento y el discurso.

Las metáforas nos permiten identificar creencias y favorecer la reflexión sobre ellas.

“La planificación es como una brújula”.

“La planificación es un mapa de ruta”.

“La planificación como una construcción”.

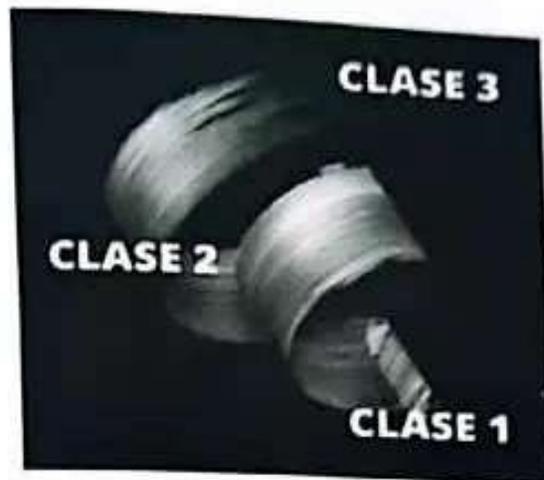
“La planificación como un espiral”.

Detrás de cada una de estas metáforas podemos identificar distintas concepciones acerca de la planificación como hemos desarrollado en el capítulo 1.

Nos interesa compartir planificaciones de docentes que diseñan sus clases a partir de la definición de una metáfora. El diseño de las clases de acuerdo con la metáfora elegida considera la visibilización de la misma a los estudiantes, no solo en su enunciado sino en el recorrido de cada una de las clases.

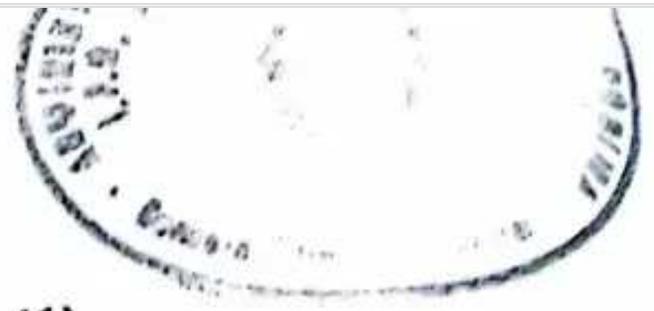
Algunos ejemplos de metáforas diseñadas por los docentes son:

- La clase como collage
- La clase como laberinto
- Una pincelada en espiral



A continuación compartimos algunos ejemplos de este modo de planificar para distintos niveles de escolaridad.





Ejemplo

Planificar a partir de una metáfora (1)

Nivel: secundario, 3°/4° año

Asignatura: historia. Tema: Segunda Guerra mundial

Duración: 1 trimestre

Metáfora: la clase como la **captura de una imagen con una cámara de fotos**

La fotografía es una actividad compleja por la cual una persona puede capturar una visión subjetiva de la realidad a partir de una serie de decisiones. Usaremos esta imagen como metáfora de una clase.

La mirada: Ante un mismo escenario, un mismo tema, el fotógrafo decide dónde posicionarse. Puede acercarse, alejarse, mirar desde arriba, abajo, de costado. No hay una única forma de observar la realidad. De la misma manera, en una clase podemos pensar en la cantidad de caminos que podemos tomar para llegar al contenido.

El enfoque: Luego hay que elegir el tipo de lente. No es lo mismo sacar una foto a un paisaje, de día, de noche, a un objeto quieto o en movimiento, a algo grande o algo pequeño. A esta clase podemos ingresar de distintas maneras, según el zoom que queramos utilizar y así poner foco en aquello que a cada uno le llama la atención.

La sensibilidad: Además, la cámara tiene un obturador, que es como un ojo que se abre y se cierra, dejando entrar más o menos luz para capturar la imagen. Quizá tenemos alumnos más abiertos a ciertos estímulos, pero cerrados a otros, y viceversa. Saber trabajar con estas aperturas, saber cuándo abrir camino al aprendizaje y cuándo dejar al alumno en su propio proceso de metacognición es algo valioso de la enseñanza.

El proceso: También vale distinguir el tiempo de captura. Si capturamos una imagen a alta velocidad, se verá imagen quieta, en de-

talles. Si lo hacemos de manera lenta entra más luz y puede que los colores se ven más nítidos (si mantenemos la cámara estática) o la imagen salga corrida (si lo que fotografiamos o el equipo está en movimiento). De la misma forma, en una clase hay distintos ritmos: en algunos momentos quizá es necesario ir más rápido o todo lo contrario, siguiendo el ritmo de los alumnos. Si bien no obtendremos las mismas fotos finales, podremos ver una misma realidad desde diferentes lugares y matices. Es necesario distinguir la heterogeneidad en los tiempos y ritmos, así como también en los intereses que harán que cada uno se detenga en lo que más capte su atención. Más allá de las tecnicidades, es importante entender y ver la realidad, pensar qué deseamos comunicar para saber cómo aplicar esas técnicas, cómo posicionarse, cómo transmitir lo que uno quiere transmitir. Aquí juegan un rol importante distintos factores:

- El docente como aquel que guía el conocimiento de la realidad a medida que observa que el interés y entendimiento de los alumnos avanza.
- El interés y sentido que los alumnos le dan a cada detalle o tema permitirá resaltar y comunicar distintas aristas, perspectivas y detalles de la realidad subjetivamente, haciendo uso de su libertad.
- Poder compartir con otros las imágenes capturadas, observarlas e intercambiar opiniones en equipo también complementa su mirada sobre la realidad. Se comprende que la propia visión no es la única posible y que lo coral nos aproxima de una manera más completa a la realidad.

Ahora sí: la Segunda Guerra Mundial. Diseño de clases:

Clase 1 Se presenta el tema y los invitamos a convertirse en los fotógrafos de la II Guerra Mundial. Para eso deben elegir qué escenas van a capturar. A partir de esta foto y de los temas vistos en clase, al

final del trimestre tendrán que explicar qué representa, qué temas se ven plasmados en esa imagen. ¿Qué filtro o perspectiva pueden ver en su foto? ¿A qué eligen ponerle más foco y a qué sacar? ¿Qué es eso que se ve difuso en la historia?

Durante el trimestre se llevarán a cabo distintos métodos de enseñanza: clases expositivas, trabajos individuales, trabajos de intercambio entre alumnos. El objetivo: descubrir la mayor cantidad de actores vinculados con este conflicto bélico. **Clase de presentaciones:** Se realiza una exposición, y, cada alumno expone su foto y la historia/tema que se desprende de ella. Estas se presentarán en forma de stands para que los alumnos puedan recorrer y decidir activamente a qué fotos dedicar más tiempo. A lo largo de estos intercambios, toman nota de lo visto para poder completar un ticket de salida en el que nombrarán las 3 fotos que creen que pueden complementar la foto que ellos eligieron.

Clase de intercambio: Utilizaremos el ticket de salida de la clase pasada como ticket de entrada. Comenzaremos exponiendo las opiniones de cada uno para luego encontrar las historias complementarias y juntos formar la foto panorámica de la II Guerra Mundial. Habiendo llegado a esta imagen integral de la II Guerra Mundial, ¿cambiarían algo de la imagen que eligieron al principio? ¿El ángulo, el foco, el filtro, el zoom? Al llegar a este punto, compartiremos la metáfora previamente pensada. Les preguntaremos cómo creen ellos que pueden aplicar esta metáfora al siguiente tema a tratar.

En esta propuesta de clases consideramos que la metáfora desarrollada anteriormente se hace presente tanto de manera explícita como tácita. En primera instancia, al invitarlos a ser fotógrafos de la II Guerra Mundial, los alumnos toman protagonismo de esta metáfora gráficamente, llevándola a la realidad del aula. Por otra parte, como cada alumno busca individualmente las imágenes según sus preferencias, curiosidades e intereses, ellos toman sus propias decisiones

frente a cómo van a sacar aquella fotografía, resaltando y comunicando distintas perspectivas y detalles de la realidad. Al mismo tiempo, reflexionar sobre lo que se quiso comunicar en aquella imagen, qué es lo que está en foco, que es aquello que se dejó de lado o que es lo que sale fuera de foco, invita a la metacognición y a reflexionar sobre aquellas cosas que debe pensar y considerar el fotógrafo al momento de crear la imagen.

La muestra fotográfica nos permitirá la construcción colectiva de conocimiento sobre puntos de vista, técnicas, perspectivas para formar una panorámica de la historia.

Al ser un trabajo que se construye a lo largo de todo el trimestre, cada uno tendrá sus ritmos. Habrá aquellos que en unos días ya habrán podido absorber toda la información necesaria para su presentación y estarán aquellos que necesitarán de todo el trimestre para poder hacerlo. Como mencionamos anteriormente, distintas velocidades de captura. Ambas llegaron a un gran producto final, simplemente necesitaron distintos tiempos y esto, en esta forma de presentar las clases, se vio plasmado.

Fuente: Elaborado por María Belén Dithurbide y Catalina Felli Barcelo





Ejemplo

Planificar a partir de una metáfora (2)

Nivel primario: 1er grado

Metáfora: Pensar este recorrido como lo que sucede en **la cocina**

El objetivo es que alumnas y alumnos:

- Formen una comunidad de lectores de cuentos clásicos.
- Lean a través del docente, con sus pares y por sí mismos.
- Escriban a través del docente, con sus pares y por sí mismos.
- Participen activamente, y en equipo, en el desarrollo de la secuencia de reescritura y construcción de una nueva versión de Caperucita Roja.

Contenidos:

- Lectura/escritura y adquisición del sistema de escritura.
- Reflexión del lenguaje: identificar versiones, revisar si la escritura tiene estrategias y recursos lingüísticos.
- Prácticas de la oralidad: producir recomendaciones, renarrar, intervenir.
- Lectura/escritura "a través" y por sí mismos.

Concepto:

¿Qué tiene que ver el recorrido lector y escritor de los estudiantes con el acto de cocinar? Que ambas actividades suponen una planificación: qué se va a hacer, cómo, cuándo, dónde, con qué y para qué. Elegir los ingredientes, la forma de integrarlos, el modo de cocción... cometer errores, probar y disfrutar del resultado. La cocina, además, es un lugar que permite la anticipación y el juego de la memoria y los descubrimientos: *He aquí un cuchillo, no estará muy lejos el cucharón o el rallador de nuez moscada.* Lo mismo pasa con las palabras: trabajar con el mismo texto, frecuentado en varias se-

siones y conocerlo en diferentes versiones, permite utilizar esas unidades menores, las palabras, anticipando sus probables ubicaciones en la narración: *cerca de "oreja" está... "¡para comerte mejor!" ¿Y el "cazador"? No tardará mucho en llegar. Orejas, ojos, patas, boca (o, mejor, orejas grandes, ojos profundos, patas peludas, horrible boca), pueden ser palabras que se trabajen para reflexionar sobre el sistema de escritura y para elaborar teorías sobre el lenguaje que movilicen la alfabetización: "Orejas" y "ojos", empiezan y terminan con la misma letra pero la diferencia es que una de ellas tiene la letra "a". Se escriben parecido a las palabras "ovejas" y "osos". Este tipo de reflexión estimula los descubrimientos y enciende el olfato para encontrar palabras parecidas o palabras seguras que nos ayudan a escribir y a leer. La cocina de la escritura de cuentos, esta metáfora de clase, despierta la necesidad de leer y escribir y *emplatar* usando la pimienta y la nuez moscada como pizca final: ¿quién, en este restaurante lleno de desafíos, no nos rogará escribir o leer: "Para comerte mejor"?*

INGREDIENTES	CONDIMENTOS	PREPARACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • HABÍA UNA VEZ • UN DÍA • PERO Y • COLORÍN COLORADO 	<ul style="list-style-type: none"> • PERSONAJES (sustantivos comunes y propios: niña, Lobo Feroz, Caperucita, Lobo Animal). • PALABRAS PARA IMAGINAR (adjetivos) • UN TIEMPO VIEJITO (verbos) • HUELLITAS (pronombres personales). 	<ul style="list-style-type: none"> • RENARRAR Y TRABAJAR COMPRENSIÓN LECTORA • DOCENTE QUE PRESTE LA MANO • ESCRIBIR POR SÍ MISMOS

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



¡Acción!

Clase 1: Bienvenidos/as a nuestro restaurante literario

Leeremos diferentes versiones de Caperucita Roja y les probaremos el gusto. Ser cocinero tiene relación con el gusto por probar diferentes platos y viajar a muchos lugares para conocer más recetas y sabores.

Preparamos el **aula como un gran restaurante de cuentos**, con servilletas para poner en el cuello, carteleras-heladeras vacías que se completarán en el proceso, manteles cuadriculados y menús con las versiones de Caperucita que leeremos o degustaremos. Trabajaremos la comprensión a través de preguntas previas y posteriores a las sesiones de lectura. Elegiremos la versión de Pescetti, *Caperucita, tal como se lo contaron a Jorge*, para profundizar:

- ¿Cómo comienza? ¿Qué se dice de Caperucita?
- ¿Cómo se llamaba? ¿Qué llevaba en la canasta?
- ¿Qué le advierte la madre? ¿Qué le dice el lobo, en el bosque?
- ¿Qué sucede con la abuela? ¿Qué le dice el lobo en la cama?
- ¿Quién la salva? ¿Cómo termina el cuento?

Vamos registrando en la cartelera-heladera (tiene realmente forma de heladera) que quedará en el aula. Les contaremos a los y las alumnas que vamos a reescribir una nueva versión del cuento.

Reconocemos los ingredientes y la preparación de memoria, como los grandes cocineros. Con las manos llenas de harina, picando cebollas o batiendo claras de huevo y calentando el horno para sus pizzas y tortas de cumpleaños, no necesitan tener siempre una hojita con los ingredientes. Por eso, en esta clase vamos a renarrar una de las versiones clásicas de Caperucita. La actividad se realizará en ronda y jugando con platos que tienen ilustraciones de las diferentes partes del cuento tradicional. Hay que prestar especial atención al uso de los conectores temporales (¡a esta edad los usan!, lo que pasa es que

usan mucho: "y después". Hay que ayudarlos a enriquecer este lenguaje), cada estudiante por turno irá contando el cuento. El docente interviene: ordena el intercambio y la escucha, pide que se parezca a un cuento -es decir, que hablen como si leyeran el cuento- y va registrando las fórmulas de comienzo y final, conectores temporales y sustituciones léxicas de Caperucita y el Lobo Feroz. A veces, puede llamar la atención acerca del uso de un tiempo viejito en las palabras del cuento: los verbos, pero nada más... y nada menos.

Clase 2: Escribimos los ingredientes y su preparación en la cartelera del aula

La heladera y los almacenes donde se guardan y se conservan los alimentos son fundamentales para tener a tu alcance la mejor mercadería para hacer, por ejemplo, una torta de cumpleaños. ¡Imaginate si tenés leche, dulce de leche o arroz con leche en mal estado! (Perdón, arróz con leche no iba en la lista).

Preparamos ollas y sartenes llenas de papelitos de colores con palabras (o construcciones de palabras), organizamos el aula en grupos y a cada uno les

damos cucharas de madera para revolver. Vamos sacando las palabras con las que trabajamos en la clase anterior y que el docente registró. Cada grupo va sacando de su olla o sartén una palabra, la pone en común, cuenta lo que sabe de ella con ayuda del docente y se van armando clasificaciones agrupadas en diferentes afiches.

Armamos listas en diferentes afiches-heladeras:

- Palabras que usan los cuentos para no decir siempre: "y después".
- Palabras para llamar de otra manera a Caperucita y al Lobo. Ej: la niña, la pequeña, ella, la traviesa joven.
- Comienzos y finales. Por ejemplo: Había una vez, hace mucho tiempo, érase una vez, y colorín colorado, etc.

Clase 3: Ensayamos diferentes armados de mesa y evaluamos cómo escribir una nueva versión.

Entre todos, repasamos las preguntas y respuestas de comprensión de la clase 1: ¿qué se puede cambiar y qué se debe mantener si queremos escribir una nueva versión?

Las grandes cocineras revisan las recetas para agregarles cambios en los ingredientes o mejorar su preparación e imaginar nuevos platos y mesas. ¿Un poquito más de pimienta? ¿Una combinación inesperada? ¿Más crudo o menos cocido? ¿Hacer al principio lo que se hacía al final? ¿Vegetariano? ¿A la parrilla? ¿Cómo darle mi personalidad a un plato conocido? ¿Cómo hacer una torta de cumpleaños a la... David o a la Constanza?

Por eso, en esta clase nos proponemos armar diferentes mesas con los platos ilustrados de cada parte de la historia (clase 2). También puede utilizarse, en vez de aquellos, platos que contengan los fragmentos de una narración (sin cazador, como la de Perrault). A estos utensilios se les puede agregar vasos y ensaladeras y platitos o botellas que contengan los conectores temporales o fórmulas de comienzo y final. De esta manera, se puede introducir a la diferencia entre palabras que se usan en todas las versiones y otras que se pueden modificar.

Podemos dividir la clase en diferentes etapas y trabajar el sistema de escritura, buscando estrategias para saber dónde dice y para elaborar las palabras seguras que nos ayudarán a escribir y leer.

En esta clase pueden jugar a armar la mesa, a ordenar los episodios del cuento, a imaginar nuevos platos o ensaladeras o botellas con otras ideas que cambien la historia y mantenga su coherencia.

Clase 4: A lavar los platos de la clase anterior

Un buen cocinero es ordenado y, aunque no lo crean, ¡lava los platos y toda la cocina! Por eso, en esta clase todos tendrán unas

esponjas y habrá un poco de espuma, al final, para celebrar que estamos avanzando en nuestro proyecto. Se pondrá en orden la cocina para prepararnos para la clase 6, en la que nos dedicaremos a escribir nuestra propia versión de Caperucita Roja. ¿Qué plato es necesario lavar y dejar en blanco para hacer una nueva versión? Por ejemplo, ¿para hacer una nueva versión es más necesario dejar en blanco el plato de "Había una vez" o el de "Una niña"? ¿Qué platos vamos a lavar?

Cuando algunos platos queden en blanco, propondremos que lo escriban o reescriban en equipos de tres. Si, donde decía Una niña, ahora dice Un niño o Una hormiga, ¿qué otros platos habrá que lavar y reescribir? La actividad se puede reducir, y eso depende del grupo de alumnas/os, a un solo plato, como en este ejemplo.

De esta clase, puede salir un primer borrador o plan para hacer una versión propia del cuento.

Clase 5: ¡El gran día! Empezamos a preparar nuestra versión.

Ya nos han hecho una reservación. Segundo Grado nos ha pedido el menú y eligió nuestra versión de Caperucita Roja. Es hora de cocinarla, vamos a hacer nuestra receta en partes.

Nos ponemos los delantales.

A través del docente, que llega vestido de hornalla, dictan entre todos, turnándose para pedir la palabra, la primera parte del cuento, hasta que Caperucita se encuentra en el bosque con el lobo. Se escribe en un afiche o proyectando en el pizarrón.

¿Qué habíamos dicho en la clase anterior que cambiaríamos?

Revisamos entre todos la escritura. La probamos. ¿Le falta algo? ¿Reservamos (eso quiere decir que la podemos guardar para seguir con la preparación)? ¿Qué deberíamos cambiar en las partes que siguen?

Clase 6: Seguimos con la preparación de las partes de nuestro plato principal

En parejas los y las niñas continúan la versión pero escribiendo -solos y como puedan-, el diálogo entre Caperucita y el lobo en el bosque (o el personaje que hayan inventado para este cuento). El docente interviene, reparte roles, recuerda las ayudas que tenemos en la cartelera-heladera y organiza el clima del aula.

(La docente "presta su mano" a los y las niñas que aún no escriben textos extensos. Aquí no es importante trabajar los signos de puntuación. Habrá escrituras no convencionales que será necesario registrar por parte del docente para saber qué se quiso escribir. Este texto grupal se retomará para revisar aquellas palabras que ya forman parte del repertorio y que están en cartelera. Usando "el dedito lector" se las señalará y se las corregirá al pie de página).

Clase 7: Una de las versiones escritas en equipo es llevada al texto principal y para revisarla entre todos:

Una gran cocinera es también una gran capitana de equipo. Por eso, tendrá que recordar cuál es el objetivo de lo que estamos haciendo y qué pasos estamos realizando para conseguirlo. Es el momento de releer el cuento y revisar lo que hasta ahora escribimos. Para eso, el docente tomará una de las versiones del diálogo de Caperucita y el Lobo en el bosque y, entre todos, la revisarán. Se aprovechará esta clase para compartir cómo fue escrita, qué estrategias se utilizaron y cuáles fueron las palabras más difíciles. El docente regala la puntuación y cohesión del texto. La coherencia es revisada entre todos.

Clase 8: Seguimos con la preparación de las partes de nuestro plato principal (tercera etapa).

El grupo continúa dictándole a la/el docente hasta llegar al diálogo entre Caperucita y "la abuelita".

Se aprovechan estos momentos para hacer intercambios y reflexionar sobre el proceso de escritura. ¿Cómo se sentirá Caperucita cuando vaya descubriendo que su abuelita se parece al lobo? ¿Qué le contesta "la abuelita" cuando Caperucita le pregunta por sus dientes? ¿Qué se puede cambiar de estas preguntas, de acuerdo al personaje de nuestra versión?

¿Está para reservar esta parte que escribimos entre todos?

Clase 9: Seguimos con la preparación de las partes de nuestro plato principal (cuarta etapa, ¡el gran final!)

Ronda de intercambio. Solo nos falta el final. Un gran cocinero sabe que no tiene que olvidarse de las partes que fue reservando. Es el momento de unir lo que haya que unir y de dejar aparte lo que es importante que quede en su lugar. ¿Todos conocen la historia que estamos escribiendo? ¿Cómo empezó? ¿Hay algo que dijimos de Caperucita y el Lobo que sería bueno usar de nuevo, ahora, para el final?

Preparamos tiras de papeles con forma de cuchillo para el lápiz negro y de tenedor para la goma.

En forma individual, cada uno escribirá el diálogo final entre el Lobo y Caperucita. ¿En qué podemos ayudarnos? Recordamos que saber escribir es ayudarse con las pistas del aula, pedir ayuda al maestro o a la maestra e intentar lo que sé. Equivocarse es aprender. "Si no te convence lo que escribís, el docente te ayudará". "No hay que terminarlo todo hoy". "Si alguien termina antes que vos, no significa que vos tenés que terminar también". "Vale ayudarse. No es lo mismo ayudar que dar la respuesta".

Repasamos las pistas para escribir.

Para este trabajo individual se recomienda organizar las mesas según la hipótesis de alfabetización de cada alumna/o.

Aquellas/os que terminan van haciendo la ilustración final de su diálogo en una hoja aparte.



Pegamos en las paredes del aula el terrible diálogo con el que termina la historia.

Clase 10: Tiempo de cocción, de preparar la mesa, de invitar a los comensales

Cocinar es invitar y convidar. Por eso, en esta clase, el docente elegirá una de las versiones del diálogo final del cuento para revisarla entre todos. Volver a trabajar el sistema de escritura. Recordar las pistas que pueden usarse. Y, finalmente, releer toda la historia, primero el docente y luego a coro entre todos, con un palo de amasar como dedo lector. ¡Aplausos! Es hora de darle tiempo.

Festejamos el aprendizaje

La historia queda en la cartelera del aula y en los cuadernos de cada estudiante. Las buenas comidas necesitan tiempo. A veces, es mejor probarlas al otro día.

Toman más gusto. Y a la escuela también se viene a aprender a esperar. Es momento de escribir en nuestro menú qué fue lo que aprendimos. Pero, ¿por qué hay que esperar otro día más? Por que al otro día invitaremos a todo 2º grado a nuestra aula-restaurante, con su cartelera-heladera, sus platos-pistas, sus lápices y gomas o cuchillo y tenedor, el menú-lo que aprendimos y el plato principal: ¡nuestra propia versión de Caperucita Roja! Con ayuda del área de Arte, preparamos las ilustraciones de la historia. Esta puede ser leída en vivo o directamente ser grabada y para escuchar después o antes de un desayuno todos juntos.

Colorín colorado,
esta clase
ha terminado.

Fuente: Elaborado por Constanza Fasce, Georgina Pepe y Pablo Zambrano



Como puede observarse a través de la lectura de este capítulo, existen variadas posibilidades a considerar en el momento de planificar la vida en el aula. Algunas más complejas, otras quizá novedosas o estructuradas, otras que se resignifican a partir de todas las herramientas que en estas páginas les compartimos y comentamos. Pero fundamentalmente, ofrecemos ventanas a planificaciones y evaluaciones posibles, realizadas en aulas concretas. Esperamos que exploren nuevos desafíos, creados por cada una y cada uno de ustedes.

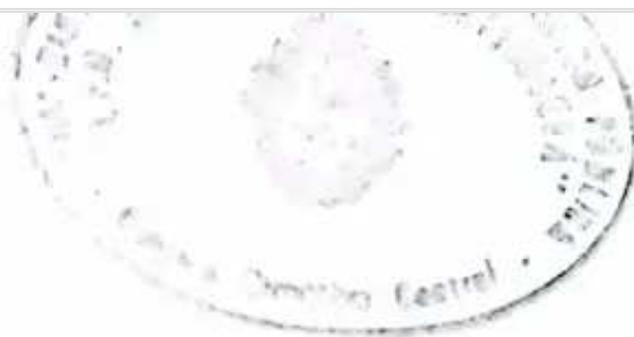




CAPÍTULO 5

Planificar la evaluación





Del "saquen una hoja" a las actividades auténticas

En este capítulo abordaremos un aspecto que habitualmente está presente en la planificación: la evaluación de los aprendizajes. Si observamos una planilla de planificación que se utiliza en muchas escuelas y en los espacios de formación docente, veremos que la última columna corresponde a la evaluación y suele ser la que menos información ofrece. Por ejemplo, el texto dice: "prueba escrita y trabajo práctico", y así como se encuentra al final de la grilla, sucede en el aula. Se planifica la enseñanza y al finalizar la misma se planifica y se lleva a cabo la evaluación. Más allá del formato que se utilice para planificar, la evaluación no se diseña del mismo modo que la enseñanza, se focaliza en definir el o los instrumentos que se utilizarán para calificar a los estudiantes al finalizar la unidad o la secuencia, en buscar lo que el estudiante no sabe.

Sin embargo, la planificación y la evaluación son procesos dinámicos. Reconocen la complejidad de los aprendizajes y se proponen visibilizar la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes para favorecer su autorregulación. Al mismo tiempo, promueven una práctica reflexiva de los docentes sobre la enseñanza, los aprendizajes y las intervenciones necesarias para acompañar las trayectorias diversas de los estudiantes.

Los procesos de aprendizaje requieren recoger evidencias, monitorear y documentar para saber dónde se encuentra cada estudiante, cómo está avanzando, qué andamios necesita y qué ajustes requiere nuestra planificación. Se trata de procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que implican a los estudiantes y a los docentes en la producción de informaciones y en la reflexión sobre ellas. Este enfoque "trata de comprender los significados compartidos con y entre los alumnos, y se preocupa por sus pensamientos, razonamientos, niveles de comprensión, intereses, aspiraciones y preocupaciones, temores y ansiedades". (Camilloni 2022)

Son tres las preguntas que nos invitan a abordar la evaluación alineada con la enseñanza, considerando el diseño en retrospectiva como lo describimos en el primer capítulo.

1. ¿Qué queremos que nuestros estudiantes aprendan al finalizar esta unidad/programa? Se trata de compartir con ellos qué tienen que aprender y cuál es su sentido, visibilizar hacia dónde vamos.
2. ¿Cómo sabremos los docentes que nuestros estudiantes están aprendiendo? Nos referimos a la diversidad de evidencias que iremos recogiendo durante la enseñanza y al final de la misma para reconocer cómo están avanzando.
3. ¿Cómo sabrán los estudiantes que están aprendiendo? Ellos tienen que “darse cuenta” qué y cómo están aprendiendo favoreciendo su autonomía.

Diseñar la enseñanza al mismo tiempo que la evaluación da cuenta de que se han constituido en un par indisociable, que requieren ser coherentes entre sí. A modo de ejemplo, diseñar la enseñanza a través de proyectos y evaluar con una prueba escrita con preguntas que requieren evocar información de memoria, mostraría lo contrario a lo que expresamos en nuestra afirmación. Asimismo, diseñar la enseñanza en conjunto con la evaluación no significa que no la ajustemos en función del recorrido que vayamos siguiendo. El foco a considerar es la alineación entre ambos procesos.

Esta necesidad de coherencia se refleja también cuando se planifica considerando la diversidad de estudiantes pero al momento de evaluar predominan las propuestas homogéneas en las que se utiliza el mismo instrumento para todos: se esperan las mismas respuestas y se privilegian las producciones individuales. A modo de ejemplo y buscando esta coherencia diseñamos evaluaciones multinivel en las cuales el docente les solicita que aborden determinadas tareas (obligatorias) y elijan otras entre las propuestas diversas.



Ejemplo

Evaluación multinivel con tareas obligatorias y electivas

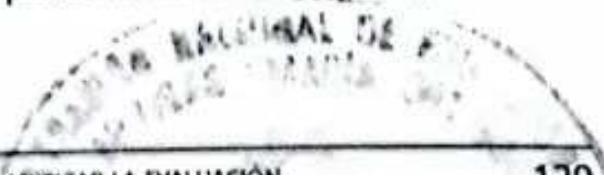
Luego de abordar el aprendizaje de esta unidad, la maestra les propuso a sus alumnos la siguiente actividad para obtener evidencias de lo que aprendieron acerca de la alimentación saludable.

Ciencias Naturales (9-10 años). Tema: Alimentación saludable

Actividad: realización de campaña para promover la alimentación saludable en la escuela. Deben agruparse de a tres y resolver las propuestas que les ofrecemos. Cada grupo tiene que elegir una tarea entre las opciones 1 y 2, y una tarea entre las opciones 3 o 4.

1. Escribir tres opciones de merienda saludable para que se ofrezcan en la escuela. Explicar por qué esas meriendas que elaboraron son saludables.
2. Diseñar un mural interactivo para comunicar a los alumnos de la escuela las ideas a tener en cuenta para una alimentación saludable. Fundamentar esas ideas para que quienes lean el mural entiendan por qué es saludable.
3. Diseñar un póster para colgar en una pared en el hall de entrada de la escuela sobre las consecuencias de consumir "comida chatarra".
4. Diseñar un folleto, en formato tríptico, con informaciones para dietas especiales: de personas con diabetes o con celiaquía.

En esta misma línea, otro aspecto a considerar es el de la calificación: contribuye a invisibilizar la diversidad de procesos que se ponen en juego en la resolución de una tarea de evaluación. La misma calificación para dos producciones de dos estudiantes, seguramente responde a distintos desempeños. Para ello, es necesario -además de calificar, dado que los sistemas educativos así lo requieren- utilizar otras herramientas, como por ejemplo una rúbrica, que permite dar cuenta de esa diversidad y ofrece información a los estudiantes acerca de qué y cómo podrían mejorar en la próxima oportunidad. Por ejemplo:





Ejemplo

**Maestría en Educación Asignatura:
Estrategias de Enseñanza.
Trabajo final en parejas**

Diseñen una propuesta de formación inicial o continua considerando la perspectiva de la práctica reflexiva y el enfoque de aulas heterogéneas, en el ámbito de la educación formal o no formal.

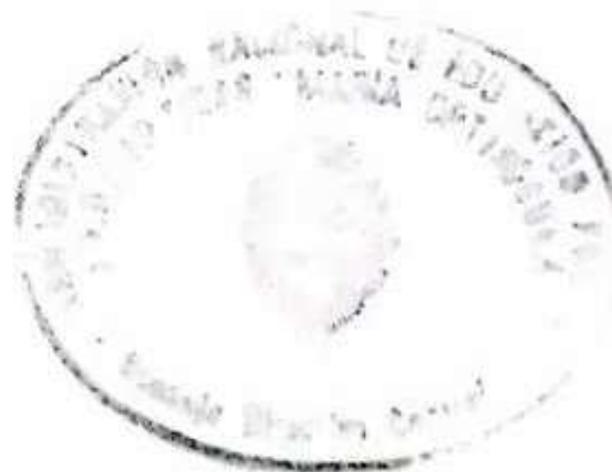
- Los destinatarios de la propuesta son los equipos docentes.
- Incluyan el diseño del curso, especificando las estrategias de enseñanza que van a utilizar, con una duración prevista de 8 horas aproximadamente.
- Justifiquen teóricamente la propuesta recurriendo a la bibliografía de la asignatura y a los textos que consideren.

	EXPERTO	COMPETENTE	NOVATO	APRENDIZ
Calidad de la propuesta	La propuesta incluye el sentido del trabajo con las estrategias elegidas, los ejemplos, las referencias bibliográficas y la revisión crítica. Los componentes son abordados con profundidad y son coherentes entre sí.	La propuesta incluye las estrategias elegidas, los ejemplos, las referencias bibliográficas y la revisión crítica. Algunos de los componentes son abordados con profundidad y otros son abordados de manera superficial.	La propuesta incluye las estrategias elegidas, los ejemplos, las referencias bibliográficas. Los componentes son abordados de manera superficial.	



	EXPERTO	COMPETENTE	NOVATO	APRENDIZ
Integración y puesta en discusión de las ideas y perspectivas de los autores trabajados en la materia	<p>En el trabajo se incluyen las ideas y perspectivas de los autores de la bibliografía obligatoria de la materia.</p> <p>Se utiliza una variedad de autores para responder a la consigna. Se incluyen autores seleccionados por el estudiante.</p> <p>Las ideas y perspectivas se presentan integradas entre sí y son puestas en diálogo.</p>	<p>En el trabajo se incluyen las ideas y perspectivas de los autores de la bibliografía obligatoria de la materia.</p> <p>Se utiliza una variedad de autores para responder a la consigna.</p> <p>Las ideas y perspectivas se presentan, algunas integradas entre sí y son puestas en diálogo, y otras se exponen de manera inconexas.</p>	<p>En el trabajo se incluyen las ideas y perspectivas de los autores de la bibliografía obligatoria de la materia.</p> <p>Se utiliza una variedad de autores para responder a la consigna.</p> <p>Las ideas y perspectivas se presentan poco integradas y se exponen de manera inconexa.</p>	<p>En el trabajo se omiten las ideas y perspectivas de los principales autores de la bibliografía obligatoria de la materia.</p> <p>Las ideas y perspectivas se presentan desintegradas e inconexas.</p>

Fuente: Elaboración propia

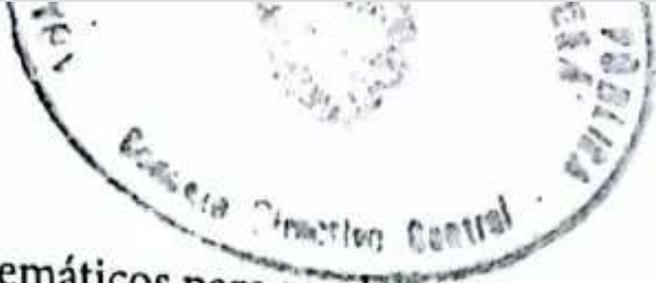


En relación con la coherencia con la enseñanza, valoramos el diseño de evaluaciones auténticas, que se contraponen al conocimiento declarativo y conectan la experiencia educativa con situaciones de la vida cotidiana, del contexto real o cercano a él. En tanto trabajemos por ejemplo a través de proyectos o problemas, o en las clases analicemos situaciones de la vida real, las evaluaciones tendrían que ser propuestas auténticas.

Mencionamos algunas de sus características:

- Plantean problemas complejos y abiertos que demandan por parte de los estudiantes el uso de saberes disciplinares, capacidades y competencias para abordarlos a través de modos variados de resolución.
- Las producciones que se proponen tienen destinatarios y se presentan y se comunican ante distintos tipos de audiencia: familias, otros estudiantes, incluso expertos invitados o la comunidad.
- Favorecen la autoevaluación para que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de aprendizaje.
- Se centran en las fortalezas de los estudiantes, dado que aprenden a identificar sus zonas de desarrollo actuales y próximas, a partir de las evidencias de sus desempeños y producciones.
- Promueven la colaboración, estimulando las interacciones entre pares.
- Ofrecen múltiples oportunidades para que los estudiantes demuestren sus avances y logros durante el proceso de aprendizaje y no solo al final.

Ravela (2017: 113) nos aporta una razón muy importante para evaluar a través de actividades auténticas: “hace a la evaluación más interesante, tanto para el alumno como para el docente... Al trabajar con situaciones auténticas, los estudiantes se convierten en parte activa del proceso de generación de conocimientos. Se les da la oportunidad de conectarse con situaciones que podrían enfrentar en distintos contextos sociales con un propósito: investigar en ciencias, escribir para informar, persuadir o entretener a otras personas, interpretar acontecimientos y documentos



históricos, aplicar procedimientos matemáticos para resolver situaciones del mundo real, criticar, debatir sobre diversos temas, construir conocimiento con sentido y aprender para la vida”.

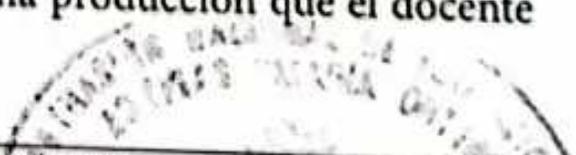
Al mismo tiempo reconocemos que la evaluación implica un proceso de acompañamiento para analizar las producciones de los estudiantes. Por ejemplo, los registros de observación, videos, fotografías, audios, conversaciones para comprender qué y cómo aprenden, no sólo desde una perspectiva cognitiva sino también con referencia a factores emocionales, familiares y sociales que impactan sobre los aprendizajes.

Orientaciones para planificar la evaluación

Para planificar la evaluación desde esta perspectiva y en el marco de las situaciones de enseñanza es necesario considerar:

1. **Compartir y/o construir con los estudiantes los criterios de evaluación.**

Los estudiantes tienen que tener claro qué es lo que tienen que aprender y ello requiere que los docentes destinen tiempo para llevar adelante una variedad de actividades que sustituyan la frase “se los leí el primer día”. Por ejemplo: compartir los aprendizajes que tienen que alcanzar y solicitarles que en pequeños grupos expliquen con sus propias palabras qué entendieron, si ya saben algo, cuál es el sentido de esos aprendizajes, qué relación tienen con la vida cotidiana, con los problemas de la comunidad, del país, del mundo. También, ofrecer ejemplos de uno de los criterios de evaluación en relación con los desempeños sobre algún ejercicio o actividad que hayan realizado. Estas prácticas constituyen una habitualidad reflexiva que colabora en el análisis crítico de lo realizado, tanto sobre sus propias producciones como de la de algún compañero/a. También es recomendable construir los criterios junto con los estudiantes. Para hacerlo, se puede compartir alguna producción que el docente



haya guardado del año anterior y pedir a los estudiantes que la valoren, identificando lo que creen que está bien logrado así como lo que es necesario mejorar. A partir de ese diálogo, registrar lo que hace que esa producción sea buena o no, para poder formular los criterios en conjunto.

Algunos ejemplos de criterios:

- Establecer relaciones entre conceptos.
- Inferir e interpretar información del texto.

2. Decidir qué, cuándo y cómo recogemos evidencias de aprendizaje.

Habitualmente mencionamos que en las evaluaciones se trata de recuperar informaciones que constituyan evidencias de aprendizajes. Resulta importante considerar una distinción que presenta entre evidencia e indicio, Lilia Toranzos (2022, pag 102).

“La idea de evidencia hace referencia a una cualidad abstracta y a la vez a manifestaciones concretas”, cabe preguntarnos a qué refieren esas evidencias, es decir ¿qué es lo que evidencian? ¿Qué es lo que manifiestan en forma clara y certera? ¿Resultados de qué proceso se hacen evidentes? En este punto es que la idea de indicios se presenta como otro aspecto a considerar. En términos generales, la realidad sobre la que procuramos intervenir es sumamente compleja, y la información que se genera a partir de los procesos de evaluación nos permite acercarnos a ella siempre parcialmente. Por muy bien diseñado e implementado que sea el proceso de evaluación de los aprendizajes, o todo el conjunto de dispositivos de evaluación, en el mejor de los casos lograremos captar algunas señales, algunos indicios, pistas de aquellos procesos más complejos que se despliegan en la realidad de nuestras instituciones escolares. Frente a la complejidad que presentan los procesos sobre los cuales intentamos intervenir la idea de indicios nos obliga a adoptar una posición de relativa modestia y cautela frente a la información derivada de la evaluación y a la vez nos desafía a revisar constantemente el conjunto de los procesos de producción de información

educativa con el fin de producir más y mejores evidencias sobre aquellos aspectos centrales del quehacer educativo”.

Estamos muy habituados a la idea que recoger evidencias de aprendizaje significa tomar prueba escrita u oral. Abonamos aquí a planificar cómo recoger una diversidad de evidencias de aprendizaje, que pueden variar en forma, duración y profundidad, algunas individuales, otras grupales, escritas, orales, de desempeño que identificamos cuando planificamos la enseñanza. Esas evidencias las seleccionamos por su potencialidad para dar cuenta de los aprendizajes y por su variedad.

Esto no significa que sólo recogemos evidencias planificadas ya que en las interacciones cotidianas en el aula entre docentes y estudiantes ofrecen pistas acerca de qué y cómo aprenden.

Compartimos un ejemplo de Selma Wasserman (2006, pág 30): sugiere que se ofrezca una evaluación que, en lugar de corregir, valore, reconozca fortalezas, invite a reflexionar a través de un diálogo entre docentes y alumnos.

Supongamos que un niño ha comparado mariposas y abejas y ha escrito	
ABEJAS	MARIPOSAS
Aguijón	Sin aguijón
Miel	Sin miel
<p>Querido Adrián:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observaste que las abejas tienen aguijón y producen miel, en tanto las mariposas no tienen aguijón ni producen miel. (REFLEJA LO QUE HIZO EL ALUMNO) • Si las abejas producen miel, me pregunto qué producen las mariposas. ¿Tienes alguna idea? (CENTRA EL PENSAMIENTO DEL NIÑO EN LOS ASPECTOS MÁS ESPECÍFICOS QUE DIFERENCIAN A LAS ABEJAS DE LAS MARIPOSAS Y FORMULA PREGUNTAS QUE LO ESTIMULAN A PENSAR MÁS EN EL TEMA). • Gracias por mostrarme tu trabajo (VALORA EL TRABAJO DEL NIÑOS)”. 	

3. **Decidir cuándo y con qué instrumentos abordaremos actividades de autoevaluación y de retroalimentación.**

Los procesos de autoevaluación y las prácticas de retroalimentación requieren ser enseñadas, por lo tanto tienen que tener espacios y tiempos en la planificación y por supuesto en las aulas. El propósito es lograr conformar una “cultura de la autoevaluación y de la retroalimentación” que contribuya al desarrollo de la autonomía.

Se trata de favorecer conversaciones proactivas, progresivas, de andamiaje, para contribuir a desarrollar una práctica reflexiva sistemática. Para enfatizar el valor de las conversaciones aportamos las ideas de Echeverría (2014) quien plantea que éstas tienen que ser útiles para:

- abrir posibilidades y pensar alternativas posibles;
- la acción, para que suceda aquello que se propone;
- mejorar los vínculos entre los integrantes de la comunidad educativa.

Por supuesto, es necesario considerar los tiempos para que estas acciones se concreten. Implica poner en agenda cuándo se llevarán adelante estas prácticas. Por ejemplo, al inicio de una unidad o proyecto ofreciendo un cuestionario de autoevaluación anticipar capacidades o competencias a poner en juego, identificar obstáculos, saberes previos. A medida que avanza la unidad o proyecto, ofrecer retroalimentación a los estudiantes y proponer retroalimentación entre pares. Al finalizar, reconocer logros, avances, interrogarse sobre el cómo aprendió, qué estrategias utilizó, reconocer los beneficios de estas prácticas.

Con relación a los instrumentos, apelamos a utilizar listas de cotejo, rúbricas, protocolos, diarios de aprendizaje. Incluimos algunos ejemplos.





Lista de cotejo para resolución de problemas matemáticos

CRITERIOS	SÍ	NO	EVIDENCIAS
Comprendo del problema: <ul style="list-style-type: none"> • Entiendo lo que tengo que averiguar. • Reconozco cuáles son los datos del problema. • Represento el problema a través de gráficos, diagramas, símbolos. 			
Ideo un plan para encontrar la solución: <ul style="list-style-type: none"> • Defino los pasos a seguir. • Uso conocimientos previos relacionados con el problema. • Selecciono estrategias heurísticas (simplificar el problema, detectar estructuras equivalentes) 			
Ejecuto el plan: <ul style="list-style-type: none"> • Controlo rigurosamente los pasos planteados. 			
Verifico los resultados: <ul style="list-style-type: none"> • Busco resolver el problema de un modo diferente y comparar los resultados. • Observo si el resultado es coherente con los datos del problema. • Verifico cada uno de los pasos. • Verifico las implicancias de la solución (qué otra cosa tendrá que ser cierta si la solución es correcta) 			

PROTOCOLO V.A.S.E entre pares

VALORACIÓN: Identifica dos fortalezas del diseño de tu compañero/a

ACUERDOS: Identifica con qué estás de acuerdo con la propuesta

SUGERENCIA: Ofrece una sugerencia para mejorar el diseño

ENTUSIASMO: Compartí algo que te entusiasma del diseño de tu compañero/a



Diarios de aprendizaje

“El diario es un elemento fundamental en la conversación, ya que ayuda a ordenar el proceso poniéndolo por escrito y evidencia los principales hitos de aprendizaje. Un diario puede tener forma de podcast, de grabación de audio, de mapa mental, de historia, de cuento, de conversación, mural interactivo” (Calvo, 2018).

Los diarios suelen incluir preguntas reflexivas sobre el propio proceso de aprendizaje para orientar el trabajo de los alumnos. Se trata de iluminar el proceso. En el caso de la escuela primaria, se destina un tiempo breve, por ejemplo, los viernes al final de la semana, para que los alumnos puedan escribir (o grabar, o con el formato elegido) algo referido al aprendizaje de la semana. Algunas preguntas orientadoras: ¿Qué pudiste hacer solo esta semana en la clase? Contame si tuviste alguna idea nueva esta semana y cuál fue? ¿Qué tarea te hizo sentir orgulloso? Contame cómo resolviste los problemas de matemática de esta semana?

Como se puede observar a partir de la lectura de este capítulo, resulta central planificar ambas, y ambas en conjunto, considerando que si la enseñanza que planificamos se modifica, es necesario también modificar la evaluación que planteamos al inicio, de modo de guardar coherencia.

Por supuesto este capítulo sólo presenta algunos de los aspectos centrales de la evaluación desde esta perspectiva. No desarrollamos en profundidad todo lo que podría considerarse en el diseño de las evaluaciones. Pero hay una idea que ya hemos abordado en publicaciones anteriores y que amerita volver a traer a este espacio: intentar entender la evaluación como una oportunidad. Una oportunidad para acompañar trayectorias escolares diversas, para priorizar la formación, para promover el análisis crítico de nuestros estudiantes y de nosotros mismos en relación con el diseño de la enseñanza.