Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías

Módulo 2

unicef | para cada niño

Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías

Módulo 2

unicef | para cada niño

Dirección Editorial
Cora Steinberg

Equipo SRTIC UNICEF Argentina
Cora Steinberg
Cecilia Litichever
Ornella Lotito
Nora Solari
Estela Soriano
Alan Baichman
Delia González

Elaboración del Documento
Nora Solari
Estela Soriano

Diseño y diagramación
Florencia Zamorano

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

ISBN: 978-92-806-5041-9
Edición, Marzo de 2020.

Para citar este documento:
UNICEF, Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías. Módulo 2, UNICEF, Buenos Aires, Marzo 2020.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
buenosaires@unicef.org
www.unicef.org.ar

Indice

Presentación ..... **pág. 9**

Introducción

El sentido del acompañamiento pedagógico ..... **pág. 10**

CAPÍTULO 1

A. El acompañamiento pedagógico ..... **pág. 14**
1. La primera etapa ..... **pág. 14**
2. El aula diversificada: el pluriaño en la SRTIC ..... **pág. 14**
3. La organización del tiempo, el espacio y los agrupamientos ..... **pág. 16**
4. El fortalecimiento de las prácticas de lectura, escritura y oralidad ..... **pág. 21**
5. Cómo se aprende en la SRTIC: la muestra de experiencias ..... **pág. 30**

B. El fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos ..... **pág. 36**
1. La construcción de hipótesis sobre la evaluación institucional ..... **pág. 36**
2. La planificación institucional y docente ..... **pág. 38**

C. En síntesis... ..... **pág. 40**

CAPÍTULO 2

A. El acompañamiento pedagógico ..... **pág. 44**
1. La segunda etapa ..... **pág. 44**
2. Las trayectorias estudiantiles y la prevención de dificultades pedagógicas ..... **pág. 45**
3. El analizador curricular: la priorización de contenidos y capacidades ..... **pág. 48**
4. El desarrollo de la comprensión y la expresión oral ..... **pág. 50**
5. La evaluación de los aprendizajes: criterios y retroalimentación ..... **pág. 55**

B. El fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos ..... **pág. 60**
1. El equipo directivo como articulador del proyecto pedagógico de la SRTIC ..... **pág. 60**
2. El rol de asesor del equipo directivo ..... **pág. 63**

C. En síntesis... ..... **pág. 66**

CAPÍTULO 3

A. El acompañamiento pedagógico ..... **pág. 70**
1. La tercera etapa ..... **pág. 70**
2. El lugar de las TIC en la propuesta de enseñanza. Su inclusión con sentido pedagógico ..... **pág. 71**
3. La evaluación de los aprendizajes en los trabajos grupales ..... **pág. 76**
4. El valor de las narrativas docentes para reflexionar sobre la enseñanza en las SRTIC ..... **pág. 80**
5. El aprendizaje institucional: reconstrucción crítica de la experiencia ..... **pág. 89**

B. El fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos ..... **pág. 91**
1. El equipo directivo como promotor del aprendizaje institucional ..... **pág. 91**
2. Gestionar ambientes educativos enriquecidos con tecnología ..... **pág. 92**

C. En síntesis... ..... **pág. 95**

A modo de cierre de los tres capítulos ..... **pág. 98**

Bibliografía ..... **pág. 99**

Prólogo

La Ley de Educación Nacional vigente en Argentina (Ley Nº 26.206 de 2006) establece la escolaridad obligatoria desde el nivel inicial hasta finalizar el nivel secundario. Sin embargo, la oferta de educación completa para todos los niveles no es una realidad en algunos contextos de nuestro país, principalmente en el ámbito rural. Las cifras del último Censo Nacional evidencian que cerca de 93.000 adolescentes que residen en el ámbito rural no asisten a un establecimiento educativo, de los cuales más de 65.000 pertenecen a parajes rurales dispersos. La gran mayoría de estos parajes sólo tiene una escuela primaria y tienen escaso acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los adolescentes de muchas de estas comunidades culminan su trayectoria escolar al finalizar la primaria o deben trasladarse a otras localidades, lejos de sus familias, para continuar sus estudios.

La Secundaria Rural Mediada por Tecnologías, es un modelo educativo innovador que promueve UNICEF en nuestro país desde el año 2012. Con inspiración en la experiencia de la provincia de Río Negro, la iniciativa tiene como objetivo dar respuesta a la necesidad de garantizar el derecho de todos los adolescentes que viven en parajes rurales dispersos, a acceder al nivel secundario y a su vez, se propone disminuir la brecha digital existente entre estos adolescentes y aquellos que habitan en los contextos urbanos.

UNICEF coopera con los gobiernos provinciales de Chaco, Salta, Jujuy, Misiones, Tucumán y Santiago del Estero, en la implementación de este modelo. La mediación tecnológica como así también la particular organización institucional y pedagógica de un modelo pluriaño, en la que se articulan profesores de la sede central y coordinadores docentes de las sedes rurales, conlleva una particularidad específica en el nivel secundario. UNICEF desarrolló un dispositivo de acompañamiento pedagógico que brinda asesoramiento y orientaciones destinadas al equipo directivo y docente de estas escuelas para que la propuesta institucional, el desarrollo curricular y la intervención en las aulas propicien aprendizajes significativos para los estudiantes.

La serie "*Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías*" tiene el objetivo de fortalecer la implementación de este formato educativo y contribuir a su expansión en nuevas jurisdicciones. En ella se sistematizan los ejes temáticos desarrollados en los encuentros presenciales de acompañamiento pedagógico que nuclean a directivos, docentes de la sede central, coordinadores docentes de las sedes rurales y auxiliares docentes indígenas.

Confiamos que esta guía representará una herramienta útil para los equipos institucionales de las jurisdicciones que se encuentran implementando esta experiencia innovadora. Y esperamos que sirva para aquellas provincias que deseen emprender este modelo educativo como parte de la oferta oficial, para garantizar el derecho de todos los adolescentes que residen en contextos rurales dispersos, a acceder a la escuela secundaria.

Luisa Brumana
Representante de UNICEF Argentina

Presentación

El **Segundo Módulo de Acompañamiento Pedagógico** de la serie Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales Mediadas por Tecnologías (SRTIC) describe la propuesta de desarrollo profesional impulsada desde UNICEF, diseñada con la intención de fortalecer la organización pedagógica y didáctica de la enseñanza de los equipos docentes, y potenciar la gestión de los equipos directivos de cada una de las escuelas.

Dado que la Secundaria Rural mediada por TIC es un formato escolar innovador surgido para garantizar el acceso a la educación secundaria de adolescentes y jóvenes que habitan en parajes rurales aislados, desde el dispositivo de Acompañamiento Pedagógico se brinda asesoramiento y orientaciones a los equipos directivos y docentes para que la propuesta institucional, el desarrollo curricular y la intervención en las aulas propicien aprendizajes avanzados.

Cada uno de los tres capítulos de este segundo módulo sistematiza los ejes temáticos desarrollados en los tres encuentros presenciales realizados en el año 2018 en las Secundarias Rurales Mediadas por TIC de las provincias de Chaco, Jujuy, Misiones, Salta, Santiago del Estero y Tucumán.

Introducción

El sentido del acompañamiento pedagógico

La propuesta de **acompañamiento pedagógico** para el ciclo lectivo 2018, en el marco de la cooperación ofrecida por UNICEF a las provincias, pone su foco en el fortalecimiento de las trayectorias formativas de docentes y estudiantes para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes.

Considerando la experiencia transitada en el 2017 –tres encuentros presenciales con los equipos de las SRTIC–, un rasgo distintivo de la segunda etapa de acompañamiento pedagógico es el diseño de una estrategia situada atenta a las necesidades de cada escuela, además de ejes comunes al desarrollo profesional de todos los perfiles docentes.

En ese marco, un eje fundamental del trabajo está destinado a fortalecer las prácticas de lectura, escritura y oralidad en todas las áreas junto con la promoción del diseño de proyectos de trabajo desafiantes para los estudiantes, que posibiliten un intercambio enriquecido intersedes.

En suma, la propuesta apunta al entramado de actores y prácticas en el que se articulan el **desarrollo curricular**, el **desarrollo organizacional** y **las trayectorias de estudiantes y formadores,** generando la dinámica particular de las SRTIC.

Propósitos

- Fortalecer las trayectorias formativas de los estudiantes, posibilitando su continuidad, permanencia y egreso.
- Transferir aportes conceptuales y metodológicos a los formadores (profesores, coordinadores/tutores, ADI, ADA) para enriquecer las estrategias de enseñanza.
- Ampliar el repertorio de capacidades de gestión de los **equipos directivos** para implementar de manera articulada el formato SRTIC.
- Recuperar y poner en valor las **buenas experiencias de enseñanza** a partir de la creación de un espacio virtual destinado a la consulta y el intercambio entre las SRTIC.

- Fortalecer las prácticas de **lectura y escritura** en todas las áreas, al mismo tiempo que la expresión oral de los estudiantes.
- Difundir y poner en valor los resultados de los proyectos escolares –areales e interdisciplinares– en una **feria interprovincial.**
- Asesorar sobre la **documentación de experiencias** para su **publicación** en un formato a definir.
- Contribuir con la puesta en práctica del **régimen académico**, como un encuadre para la mejora del funcionamiento del formato escolar SRTIC.

El fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos

En las jornadas diseñadas para el conjunto de las SRTIC provinciales, además de los espacios de trabajo específico con los equipos docentes de las escuelas se previeron momentos de trabajo exclusivo con los equipos directivos conformados por directores, vicedirectores, asesores pedagógicos, referentes pedagógicos y TIC provinciales y supervisores.

Objetivos

- Fortalecer la gestión institucional y curricular de los equipos directivos.
- Asesorar en la resolución de problemas y nudos críticos detectados durante la implementación del modelo SRTIC.
- Ofrecer estrategias para la articulación entre actores institucionales, entre estos y los estudiantes, y entre las familias y la escuela.
- Acompañar el crecimiento de la matrícula de la escuela y el seguimiento a las trayectorias estudiantiles.
- Brindar herramientas para la gestión de una escuela mediada por TIC.
- Contribuir con la definición de un régimen académico y una propuesta curricular propia acorde con la organización del pluriaño.

Capítulo 1.

CONTENIDOS:

La planificación de la enseñanza en el pluriaño; la transversalidad de las prácticas de lectura, escritura y oralidad; la organización de una muestra de experiencias; la evaluación institucional como fuente de información, y la planificación institucional y docente.

A. El acompañamiento pedagógico

1. La primera etapa

Primeras Jornadas: ¿Cuáles son las metas para 2018?

- Diseño del año de trabajo recuperando la autoevaluación institucional propuesta a fin del año 2017.
- Planificación de proyectos y diseño de clases en el pluriaño.
- La lectura, escritura y la expresión oral como prácticas transversales: su inclusión en los proyectos de enseñanza de todas las áreas.
- Presentación del proyecto de la Muestras de experiencias.

En los apartados que siguen se desarrollan cada uno de esos ejes o focos pensados para promover el desarrollo profesional docente de los equipos de las SRTIC.

2. El aula diversificada: el pluriaño en la SRTIC

El modelo organizacional del *pluriaño* común a todas las SRTIC posibilita pensar la enseñanza y los aprendizajes de modo transversal pero también teniendo en cuenta cada una de las sedes.

Ahora bien, lo "pluri" se expresa en las SRTIC en más de un sentido. Por ejemplo en:

- estudiantes de edades diferentes,
- que cursan años diferentes de los Ciclos Básicos (CB) y Ciclos Orientados (CO),
- que portan trayectorias escolares y de vida diversas;
- docentes con experiencia y sin experiencia en la ruralidad y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB);
- un ambiente multicultural: criollos, pueblos originarios, inmigrantes.

El conjunto de estos rasgos confluye en la necesidad de transformar la enseñanza en clave de "aula heterogénea", esto es, considerando la diversidad –de trayectorias de vida y escolares de los estudiantes de las SRTIC– como una riqueza a ser reflejada en las propuestas de enseñanza.

El legado del maestro Luis Iglesias[1] es un buen punto de partida para identificar las características de la enseñanza en el pluriaño o pluricurso, e interpelarlas en clave de educación secundaria mediada por TIC. Estos son algunos de los componentes de la pedagogía desarrollada en sus años al servicio de la educación rural en el nivel primario:

- Uso de fichas individuales
- Ayuda mutua. Colaboración entre pares
- Guiones didácticos
- Autonomía de los/as estudiantes
- Enseñanza con sentido crítico. Propuesta diversificada
- Actividades de escritura: "Cuaderno de pensamientos propios"
- Establecimiento de acuerdos con los estudiantes sobre metas de aprendizaje. Listas de control.
- Uso de recursos.

1. Producido por el Instituto Nacional de Formación Docente, el documental "El camino de un maestro" muestra la obra y la pedagogía desarrollada por el maestro Luis F. Iglesias (1915-2010). Disponible en: https://youtu.be/Wriq8lNWnrk

¿Cómo aprovechar esos rasgos e incorporarlos en una hoja de ruta que propicie la enseñanza y los aprendizajes en las SRTIC?

Para pensar en los aspectos que hacen a la organización del pluriaño en las SRTIC es posible iniciar la reflexión dando respuestas a estas preguntas:

¿Cuáles son los beneficios de la organización pedagógica de pluriaño para la gestión de la enseñanza llevada a cabo por coordinadores, tutores y auxiliares docentes indígenas?

¿Es posible el trabajo el **pluriaño** como estrategia para atender a la diversidad en la SRTIC?

¿Las clases diseñadas por lo profesores pueden funcionar como los **guiones** que propone el maestro Luis Iglesias?

¿Qué aspectos podrían tener en común y cuáles son las diferencias?

En el apartado siguiente se proponen algunas claves y respuestas.

3. La organización del tiempo, el espacio y los agrupamientos

A continuación describimos la configuración del pluriaño en las SRTIC:

Modalidad organizativa:

- Estudiantes de diferentes edades que cursan distintos años de la escuela secundaria y comparten un mismo espacio y tiempo en cada una de las sedes de las SRTIC.

Modalidad pedagógica y didáctica:

- Implica por parte de los equipos docentes religar saberes y conectar contenidos de manera integrada en experiencias educativas significativas para los estudiantes.

¿Qué aspectos se deben considerar en la confluencia de ambas modalidades?

- Los **criterios** para definir los **agrupamientos**.
- La **vinculación** de los **contenidos** nuevos con los **conocimientos previos.**
- El **trabajo interdisciplinario**: temas generativos, recortes de la realidad, situaciones problemáticas, interrogantes.
- Los **criterios para la intervención didáctica** de profesores y coordinadores.
- La potencialidad de la **colaboración entre pares** en las sedes.

¿Cuáles podrían ser algunos de los criterios para definir los agrupamientos de estudiantes?

- Las **edades próximas.**
- Los **intereses** afines.
- Las **necesidades** de aprendizaje.
- Los **desafíos** educativos previstos por años y/o ciclos.
- Los **proyectos** disciplinares, areales o multidisciplinares de acuerdo con los desafíos.

Las posibilidades de agrupamientos por **contenidos** y **capacidades** de carácter transversal, las propuestas disciplinares, areales o multidisciplinares pensadas para los distintos ciclos de la escuela secundaria son sin duda favorables a la gestión del tiempo y de la enseñanza en las sedes rurales.

¿Qué implicancias tendría para el diseño de las clases por parte de los profesores? ¿Qué condiciones se tienen que dar en el aula y como sería el rol de los coordinadores/tutores? ¿Qué lugar desempeñarían los ADI/ADA en esta organización del trabajo pedagógico?

Los ejemplos que siguen posibilitan ensayar respuestas para esas preguntas.

Agrupamiento por ciclo. Una secuencia de matemática para el Ciclo Básico

Contenido: proporcionalidad como estrategia de resolución de problemas		
1° año	**2° año**	**3° año**
Propósito: Generar instancias de discusión entre los estudiantes acerca de la utilidad del modelo de proporcionalidad directa en la resolución de problemas de ofertas.	**Propósito:** Generar instancias de discusión entre los estudiantes acerca de la utilidad del modelo de proporcionalidad directa en la resolución de problemas de ofertas.	**Propósito:** Generar instancias de discusión entre los estudiantes acerca de la utilidad del modelo de proporcionalidad directa en la resolución de problemas de oferta y el uso de gráficos cartesianos para establecer relaciones entre cantidades.
Propuesta: Se propone el abordaje de un problema de ofertas (Tabla con precios en números naturales).	**Propuesta:** Se propone el abordaje del mismo problema con decimales. Uso de gráfico cartesiano.	**Propuesta:** Se propone el abordaje de un problema de ofertas (gráfico cartesiano). Problemas que se modelicen mediante función PD.
Ejes de trabajo: Análisis de datos Completamiento de una tabla. Análisis de datos (tabla) relación entre datos. Búsqueda de regularidades y modificación del enunciado del problema para que se transforme en un problema de PD.	**Ejes de trabajo:** Análisis de las propiedades de funciones de PD.	**Ejes de trabajo:** Resolución de problemas de la realidad que se modelicen mediante PD.
Puesta en común. Se busca que los estudiantes:		
Argumenten “A más, más” “Al doble el doble”. Casos en qué se cumple.	Produzcan estrategias para reconocer problemas de PD. Reconozcan propiedades de PD acudiendo a tablas y gráficos.	Analicen relaciones de cantidad acudiendo a gráficos. Analicen dominio de la imagen.

Agrupamiento por ciclo. Un proyecto de investigación para estudiantes del Ciclo Orientado

Título del proyecto: VIDAS QUE HICIERON Y HACEN HISTORIA

Objetivos:

- Fortalecer y ampliar habilidades estratégicas para leer textos con diferentes propósitos.
- Ampliar sus posibilidades de participación en la cultura escrita mediante la interacción con textos de complejidad creciente.
- Apropiarse progresivamente de criterios de búsqueda y selección de información en la web: confiabilidad, rigor científico, pertinencia.
- Sistematizar estrategias de reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y los del grupo, identificando y analizando logros y dificultades de comprensión y producción.

Producto:

Fascículo biográfico (destinado a estudiantes del ciclo básico y sus familias).

Mapa del proyecto:

1° ETAPA: *Indagación exploratoria* (1 semana)

Agrupamiento para todo el ciclo: seleccionar 5 personalidades. Búsquedas en distintos soportes. Toma de notas. Debates.

2°ETAPA: *Sistematización de la información*

Agrupamiento A: estudiantes 4° y 5° año que necesitan reforzar estrategias de lectura en relación con el procesamiento de información.

Agrupamiento B: estudiantes de 4° año que incorporarán nuevas estrategias de lectura, tutoreados por estudiantes de 5° año.

3° ETAPA: *Producción de biografías.* Taller de escritura.

Agrupamiento: se agrupa a los estudiantes por interés en función de la personalidad elegida.

Tareas designadas a partir de **guiones didácticos u hojas de ruta.**

Destacados de la 2º ETAPA: **Aprendizajes y contenidos a abordar.** **Grupo A:**	**Destacados de la 2º ETAPA:** **Aprendizajes y contenidos a abordar.** **Grupo B:**
Registro de información relevante y elaboración de resúmenes aplicando procedimientos de supresión, generalización y construcción de textos expositivos.	Lectura de textos argumentativos que sostienen diferentes apreciaciones y valoraciones sobre los personajes, en medios digitales e impresos.
Puesta en común. Socialización: organización de grupos para la producción de biografías.	
Destacados de la 3° ETAPA: *Producción de biografías.* Taller de escritura	
Plenario. Reflexión acerca de: ■ Desarrollo del proceso de escritura llevado a cabo (producciones en las distintas etapas). -Revisión. ■ Logros y dificultades.	

Aspectos a tener en cuenta en la planificación y gestión de la enseñanza en el pluriaño

- Tratamiento conjunto de contenidos de cada espacio curricular o áreas.
- Contenidos dispuestos en función de criterios de jerarquización, complementariedad e integración.
- Articulación de contenidos (tópicos generativos, ejes, situaciones problemáticas).
- Criterios fundamentados de secuenciación y continuidad que evite fragmentación de saberes.
- Diversificación de actividades de enseñanza.
- Alternancia de modalidades de trabajo (agrupamientos y estrategias).

En el diseño de los proyectos, secuencias y semanas de trabajo destinadas a los estudiantes es necesario prever las intervenciones de profesores y coordinadores, combinando las instancias presenciales con las diferidas, y las que puedan realizarse a distancia por medio de videoconferencias. Por consiguiente, será importante diseñar las propuestas y los guiones orientadores del trabajo presencial con los estudiantes en las sedes, liderado por el coordinador y los ADI/ADA.

4. El fortalecimiento de las prácticas de lectura, escritura y oralidad

Si bien se trata de prácticas transversales que están presentes en todas las disciplinas, instalarlas como parte de la enseñanza en todas las áreas y espacios curriculares requiere de acuerdos institucionales, acompañamiento, seguimiento y ajustes.

Por lo mismo, es una gran oportunidad impulsarlas desde los proyectos diseñados para implementarse en las áreas y disciplinas de las SRTIC.

Las estrategias de trabajo con la lectura y la escritura, las que a su vez alimentan el desarrollo de la oralidad entre los estudiantes, pueden aplicarse a la enseñanza de los contenidos de las distintas disciplinas. Entendemos como contenidos de enseñanza tanto a los ejes temáticos de los diseños curriculares como a las habilidades o capacidades que se busca desarrollar.

A continuación se presentan algunas sugerencias para la intervención didáctica.

Cuando se proponen textos para leer, se puede acompañar a los estudiantes –a partir de tareas sencillas– en la identificación del plan de escritura **decidido-seguido** por sus productores. La estrategia se denomina "leer como escritor", es decir, descubrir las decisiones que tomó al construir su texto. Más adelante se amplía el trabajo con esta estrategia.

Es importante ayudar a los estudiantes a que se representen el proceso de producción de los textos. Esto es que hay un sujeto que escribe sobre un tema con una intención determinada (argumentar, informar, etc.), y para hacerlo elige, entre las clases de textos de circulación social, el más adecuado para tal fin (una crónica, un artículo de opinión, un artículo de divulgación, etc.). Asimismo hay que resaltar que la producción del escritor tiene un/os destinatario/s, es decir, que cuando escribe lo hace pensando en sus receptores. Y ahí aparece el segundo sujeto: el lector o los lectores cuya actividad principal es comprender lo que se propuso el escritor.

Algo para tener en cuenta: es común en las escuelas el empleo de fotocopias sin citar las fuentes. Esta no es una omisión menor, porque la ausencia de una cita bibliográfica impide reconocer que un texto es el producto de ese proceso que mencionamos antes: una producción que implicó a muchas personas que tomaron decisiones de distinto tipo antes de que ese texto llegara a sus manos para ser leído. La misma previsión hay que tomar en la confección de clases virtuales que se suben a las plataformas de las SRTIC.

Para el diseño de actividades que incluyan el desarrollo de capacidades asociadas a la comprensión lectora, se recomienda:

#Analizar cómo están "hechos" los textos, es decir, descubrir cómo están escritos.

Se trata de orientar a los alumnos para que aprendan a leer como escritores, rastreando en los textos las decisiones que tomó (el escritor) para desarrollar un tema determinado. Para desarrollar esta manera de acceder a los textos y comprenderlos podemos incluir en los proyectos actividades que lleven a los estudiantes a "investigar":

- **cómo organiza el escritor las partes del texto**, lo que tiene para decir (¿usa subtítulos, acompaña los textos con imágenes, gráficos, etc.?, ¿cuál es el sentido de incluir esas imágenes: ejemplificar, comparar, etc?);
- **cómo conecta las ideas para que se comprendan** (establece relaciones de causa-efecto; enumera y describe los pasos de un fenómeno; ordena ideas cronológicamente; usa conectores-palabras para establecer esas relaciones. Se pueden resaltar esas palabras en los textos y hacer alguna pregunta que dé pistas para el reconocimiento de una relación lógica determinada entre párrafos, dentro de una oración o entre secuencias mayores);
- **cuál es el vocabulario que selecciona para desarrollar el tema** (ayudar a los alumnos a descubrir el campo semántico o conjunto de palabras que contribuyen a armar el sentido del texto; identificar el vocabulario específico de la disciplina, de un tema en particular);
- **cuál es la intención del escritor del texto**: informar, opinar, explicar, etc.

Se puede orientar la mirada hacia lo macro (la estructura organizativa de un texto) y también hacia lo micro (la dificultad o problema que presenta la escritura de algunas palabras, por ejemplo). En este caso podemos poner la lupa para que observen que, por ejemplo, *extraer, extracción* y *extracto* son palabras de la misma familia; como *deducir, deducible, deducción* y *deducido*; reparar en esto permite fijar la ortografía de un grupo de palabras, además de asociarlas semánticamente.

#Proponer momentos de lectura silenciosa y lectura en voz alta, en particular de aquellos textos que sean muy complejos y que requieran la intervención del docente.

Por ejemplo, prever actividades que impliquen **conversar** con todo el grupo de alumnos sobre lo leído. La finalidad es habilitar la toma de la palabra, alentarlos para pregunten lo que no entendieron, intercambien interpretaciones sobre lo leído, aporten información y experiencias personales vinculadas con los temas o problemas que plantean los textos, soliciten aclaraciones y ejemplos.

La **lectura en voz alta** permite diagnosticar si hay alumnos que hacen lectura vacilante. Este tipo de lectura dificulta la comprensión, porque concentrarse en la decodificación impide concentrarse en el contenido y en el sentido del texto.

Y si hay diagnósticos de lectura vacilante, es aconsejable que en todas las materias –de manera frecuente– se proponga a cada alumno la lectura en voz alta de textos relacionados con el tema que se está desarrollando, para compartir esa información con el profesor y el grupo de compañeros. Primero se les puede solicitar subtareas: que busquen un texto sobre el tema que se está tratando, que lo lean en silencio, que lo resuman, que lo lleven al aula para leerlo en voz alta.

Es muy recomendable que acompañemos a los docentes de todas las áreas a que se comprometan en el diseño de estrategias para que los alumnos desarrollen la ***fluidez lectora*:** esta es imprescindible para acceder al conocimiento del mundo, a la comunicación, y para desempeñarse en distintos contextos. Si su desarrollo se delega en Lengua, las posibilidades de robustecer a los estudiantes en esa habilidad son menores. Podemos empezar por incluir en los proyectos actividades que impulsen leer en voz alta.

#En la elaboración de preguntas sobre los textos, diferenciar la información explícita de las inferencias

Además de información explícita, en los textos hay lagunas o vacíos que el lector "llena" cuando realiza inferencias. Es por esto que es posible plantear que en los textos hay dos tipos de información: un nivel de información explícita (lo que el texto "dice con todas las palabras") y un nivel de información implícita o inferible, (lo que el texto no "dice" pero que podemos inferir de él) y por lo tanto recuperable.

En una clase de lectura que apunte a la comprensión es ineludible apuntar al segundo tipo de consignas, si bien a veces es necesario utilizar las primeras (por ejemplo, si resulta pertinente que los alumnos conserven en la memoria algún nombre, término, definición).

Orientaciones para el trabajo con la escritura

#En las consignas de escritura que se incluyen en los proyectos o secuencias, es importante tener en claro cuál es el objetivo de enseñanza que nos proponemos. *La formulación de la* ***consigna de escritura*** *es clave para el desarrollo de la actividad.*

La consigna es un tipo de enunciado que plantea un desafío, un problema que los alumnos tienen que resolver, por lo tanto debe explicitar todos los elementos necesarios para que puedan construir una adecuada representación del problema.

- Una buena consigna guía el proceso de producción y constituye un encuadre para los comentarios del docente, las propuestas de revisión y reescritura hasta que los alumnos lleguen a la mejor versión final posible.
- Una buena consigna de escritura explicita claramente cuál es la clase de texto que se pide. En este punto conviene estar atentos: no siempre los estudiantes están entrenados para producir los mismos tipos de texto que se les da a leer.
- Mientras los alumnos escriben en la clase, el coordinador puede ir releyendo lo que hayan escrito, para que adviertan si hay problemas a resolver.
- Cuando el docente hace la **devolución** de los primeros borradores, es importante que en primer lugar resalte los aciertos, lo que está bien, y después haga sugerencias precisas para reescribir lo que sea necesario. También puede proponer a los estudiantes algunas pautas o preguntas para que ellos mismos revisen los textos entre compañeros, como una forma de **instalar la evaluación formativa:**
  - ¿Hay repeticiones de palabras? Estrategia: *reformulación por sustitución*

    Aconsejar el empleo de *sinónimos* o de *paráfrasis*; el uso de *hiperónimos* o palabra general (son las palabras que en su significado abarcan a otras, por ejemplo relieve, árbol, clima son hiperónimos) o de *hipónimos* (palabra específica que contiene los rasgos de la palara general que la abarca: llanura, montaña y meseta son hipónimos de relieve); el uso de *pronombres*, es decir, palabras como lo, los, la, las, este, ese, su, suyo para referir a algo que fue dicho antes o después (El **calentamiento global** preocupa a las naciones. Los gobiernos toman medidas para reducirlo).
  - ¿Hay redundancias o está dicho lo mismo varias veces? Estrategia: *reformulación por supresión*

- ¿Es necesario ampliar alguna parte del texto? Estrategia: *reformulación por ampliación*

  Sugerir la inclusión de ejemplos, definiciones, descripciones, uso de subtítulos para ordenar el texto, citas de otros textos. Dicho de otro modo, se trata de "engordar" el texto para que resulte más comprensible y claro.

- ¿Emplearon el vocabulario específico que arma el significado global del tema sobre el que escribieron? ¿Chequearon que las palabras estén bien escritas?

Nosotros podemos incluir en los proyectos actividades que orienten la revisión de las producciones escritas (que solicitemos), a partir de presentarles a los estudiantes criterios o pautas para hacerla.

Orientaciones para el trabajo con la oralidad

La oralidad siempre está presente en el aula, en articulación con la lectura y la escritura. Es decir que las tres prácticas están entramadas. Por lo tanto es conveniente que las actividades que diseñemos para los estudiantes incluyan estos desafíos (y las consecuentes orientaciones para el coordinador a cargo de las sedes de pluriaño):

- la ampliación del vocabulario general y el específico de cada disciplina,
- la incorporación de formas variadas de construcción de las frases,
- la capacidad de decir lo mismo de maneras diversas (reformulación),
- la internalización de formas de organizar de manera coherente lo que se expone,
- la adecuación a la situación comunicativa y al género de la oralidad propuesto:

  conversación, exposición oral, discusión, debate; y a los diferentes formatos (mesas redondas, guiones para programas en radios escolares, paneles, planificación de preguntas para entrevistas, entre otras formas de intercambios orales) que se pueden gestionar en el aula, de acuerdo con el año escolar y el grupo de alumnos.

Para el **desarrollo de la oralidad es necesario generar condiciones**: es decir, preparar un ambiente de trabajo en las aulas que propicie la interacción, la toma de la palabra por parte de los alumnos a partir de estrategias de enseñanza diseñadas con ese fin. La intervención del coordinador en las sedes es clave para alcanzar esos objetivos.

Las buenas experiencias dan cuenta de que el desarrollo de la **fluidez para expresarse oralmente** se alimenta de la lectura asidua y la conversación sobre lo leído; de la escritura y reescritura de los textos:

- el espacio que se otorgue a *la lectura y revisión de los textos* producidos por los alumnos para abrir comentarios, sugerencias; el *planteo de asuntos polémicos* alrededor del tema que se desarrolla y que implica la toma de la palabra por parte del grupo de alumnos para que comparen puntos de vista, acuerden o desacuerden, propongan alternativas de solución, etc.

Para que los estudiantes enriquezcan sus desempeños orales se les puede proponer (y enseñar) el uso de presentaciones en Power Point, el diseño de mapas conceptuales, la inclusión de imágenes que acompañen sus exposiciones orales, el diseño y la producción de videos sencillos.

Además se les puede proponer la grabación y escucha de exposiciones, debates y entrevistas para que ellos mismos evalúen los aciertos y los problemas que se les presentan y fundamenten esas evaluaciones. Como dijimos antes, en todos los casos la consigna debe guiar y orientar paso a paso las realización del producto solicitado.

Una propuesta de trabajo con un texto expositivo

La propuesta forma parte de una secuencia de trabajo con un texto expositivo. En el ejemplo el eje está puesto en la comprensión lectora y en la construcción del conocimiento ortográfico.

Con este ejemplo buscamos mostrar consignas de trabajo con el texto que van de la lectura a la producción escrita. Los enunciados están dirigidos a los alumnos:

El texto expositivo

a) Antes de leer el texto, prestá atención al paratexto, es decir, al título, a los subtítulos, a los datos de la fuente. A partir de ese primer acercamiento, pensá cuál será el tema del texto y qué sabés acerca de él.

b) Ahora leé el texto en forma completa.

Los mecanismos de la selección natural

La selección de seres vivos que realiza el hombre dentro de un grupo con variabilidad es conocida desde **hace** mucho tiempo como selección artificial. Por ejemplo, los criadores de palomas, como lo era Charles Darwin, pueden lograr una cantidad de formas diferentes: distintos plumajes, distintos colores, distintos tamaños y formas de cola. Todas siguen siendo palomas, pero al favorecer la reproducción de unas y no de otras, se consigue una gran diversidad. Charles Darwin explicó la selección natural como un proceso similar a la selección de los criadores, pero producido naturalmente, sin la intervención humana.

A diferencia de la selección artificial, la selección natural no es un proceso orientado hacia la utilidad, la perfección o la supervivencia de los más fuertes o los más hermosos; sino que es un conjunto de interacciones cuyo resultado es que algunos seres vivos tengan más descendientes que otros y que en esos descendientes **haya** ciertas características y no otras. Pero, ¿cuáles son los mecanismos por los que ocurre esta selección? Se conocen varios; de los cuales, los tres más frecuentes son: la lucha por la supervivencia, la "carrera armamentista" y la selección sexual.

La lucha por la supervivencia

Una de las formas en que actúa la selección natural es a través de la competencia entre individuos de la misma especie; por ejemplo, para hacer uso de un recurso. Si de dos plantas una aprovecha mejor que otra el agua, tiene una ventaja competitiva respecto de la otra. Ésta es la "lucha por la supervivencia" de la que habló Darwin. No necesariamente tienen que competir físicamente los individuos entre sí. Por ejemplo, dos manadas de lobos que cazan el mismo grupo de ciervos están compitiendo entre sí, aunque ni siquiera se **hayan cruzado** jamás: la manada que mejor caza está quitando alimento a la otra.

La "carrera armamentista"

Existen casos en que los animales compiten enfrentándose realmente entre sí, como sucede con los cazadores y las presas. Cualquier cambio en los cazadores que les **haga** atrapar más presas, pero no todas, **hará** que sobrevivan aquellas presas que pueden evitarlos o enfrentarlos. A su vez, las crías de estas sobrevivientes escaparán a los cazadores, ya que **habrían recibido** las características ventajosas de sus padres. De esta manera, si un grupo de presas se hace más rápido, sólo los cazadores más rápidos sobrevivirán y tendrán hijos, por lo que luego la población de cazadores será más rápida. Cualquier cambio en el sentido de ser más veloz se verá favorecido y las cosas quedarán como antes. A esto se lo denomina *carrera armamentista* porque se establece una comparación con lo que sucede con los países que se preparan para una guerra: si uno adquiere armas, el otro conseguirá más para igualarlo; ambos estarán cada vez más armados, empatando siempre.

La selección sexual

En las especies en que los animales deben unirse para reproducirse, puede ocurrir que un individuo de un sexo elija entre los del otro sexo con cuál tener cría. Por ejemplo, entre los pavos reales, varios machos se pasean delante de una hembra hasta que uno de ellos es escogido. Supongamos que en una especie las hembras eligen a sus compañeros por el tamaño, juntándose con el más grande. De los hijos que tenga con este macho, **habrá** algunos que serán más grandes que otros, por lo que, a su vez, éstos serán los elegidos. Al cabo de muchas generaciones, la mayoría de los machos será más grande que sus abuelos.

Cerdeira, Silvia y otros: *Ciencias Naturales y Tecnología 2*.
Buenos Aires, Aique, 2010.

c) Cuando se elabora un resumen se realizan cambios en el vocabulario y en la construcción de las frases. Releé la primera parte del texto anterior y en una hoja aparte o un un archivo de word reformulá los dos primeros párrafos, usando sinónimos o expresiones equivalentes y proponiendo un nuevo orden para las oraciones.

d) Armá un cuadro de doble entrada o un gráfico con llaves o flechas que te ayude a recuperar la información sobre los mecanismos por los que ocurre la selección natural. Este es un ejemplo de esquema o gráfico:

a) ....
.....
.....

b) ....
.....
.....

c) ....
.....
.....

Además de acompañar a los estudiantes para que descubran la organización de las ideas decidida por el escritor/autores del texto, se puede trabajar con ellos la construcción del conocimiento ortográfico, en este caso, del uso de la h, focalizando en los verbos **hacer** y **haber,** en los tiempos verbales simples y compuestos. Por eso aparecen resaltados en el texto.

Pero si pensamos en el mismo texto expositivo, para ser trabajado desde una disciplina específica, por ejemplo ciencias naturales, además de todo lo que sea particular del área, se pueden diseñar distintas actividades:

En la lectura:

Después de explorar el paratexto, se puede solicitar la lectura en voz alta; también, promover la conversación para recuperar los conocimientos previos y relacionarlos con lo leído; buscar definiciones en el texto, ejemplos; encontrar las palabras que arman el campo semántico del tema que se expone en el texto; trabajar con las acepciones de la palabras **selección;** observar la organización del texto y cómo esta ayuda a comprenderlo: se trata de identificar todas las decisiones de las autoras del texto, su plan de escritura.

¿Qué dice la introducción?

¿Por qué luego de la introducción hay tres apartados?

¿Qué información aporta cada uno de los apartados? ¿Cuál es la función de los subtítulos?

En la producción escrita:

Es recomendable solicitarles a los alumnos que vayan registrando (en sus carpetas o en el mismo texto si lo tienen) a través de palabras claves, subrayados especiales u otra forma de notación la información que van identificando en el texto que les dimos a leer. La toma de notas está muy ligada al desarrollo de las prácticas de lectura, escritura y oralidad y, por lo tanto, es necesario dedicar tiempo a esta estrategia.

Se puede propiciar la comparación de resúmenes entre compañeros, la revisión de cuadros sinópticos, entre otras actividades que comprometen al mismo tiempo lectura, escritura y oralidad.

Seguramente cada uno de los especialistas de las distintas áreas y disciplinas encontrará las mejores estrategias para promover el desarrollo de las prácticas de la lectura y escritura, acorde con sus objetivos de enseñ o en el mismo texto si lo tienen)larun capaciones o de las prao lectura, escritura y oralidad.cluir en los proyectos actividadeanza.

5. Cómo se aprende en la SRTIC: la muestra de experiencias

¿Qué significa mostrar?

¿Cómo las muestras escolares dan cuenta de procesos de aprendizaje?

El Diccionario de la Real Academia Española señala que mostrar significa: *poner a la vista, exhibir, dar a conocer*. Aparecen otras definiciones como: parte pequeña de un todo que sirve para darse cuenta de éste, entre otras. Como se advierte, todas las acepciones refieren a poner en evidencia, a dar cuenta de algo, dar a conocer algo que normalmente no se ve.

Ahora bien, si en la muestra escolar los docentes nos proponemos mostrar cosas, sería bueno hacernos preguntas acerca de lo que vamos a mostrar, sobre el contenido de la muestra, antes de pensar en cómo hacer comunicable el conocimiento que se produce en cada sede.

En ese sentido, podemos afirmar que en una muestra escolar los docentes exponemos los trabajos y las producciones de los alumnos en todas las áreas. Por consiguiente, lo que los alumnos hacen es revelador de la propuesta pedagógica de la escuela y de las estrategias didácticas de los docentes. Esto es así porque a partir de los trabajos de los alumnos se pueden conocer los criterios, las concepciones y las valoraciones de los docentes.

Cabe preguntarse entonces, ¿para quién es la muestra? Generalmente se muestran los trabajos de los estudiantes a otros estudiantes, a las familias, a toda la comunidad educativa. Por eso es necesario que las actividades que realizan los alumnos no pierdan sentido, no estén vacías de significado y, por el contrario, se encuentren apoyadas en sólidos criterios pedagógicos como la significatividad, la integración de contenidos disciplinares, entre otros. Y que todo eso sea visible.

El sentido que orienta la muestra es poner a disposición de sus espectadores-audiencia un **enfoque integrador** de la enseñanza y los aprendizajes que tiene a los **estudiantes como protagonistas** centrales.

Es importante tener en cuenta algunos puntos esenciales para que la muestra escolar no se convierta en un listado de actividades inconexas:

- Puede contener un eje bien claro y definido: puede elaborarse en torno de un tema, un valor, una idea o un mensaje que los docentes (profesores disciplinares, tutores, ADI/ADA) y estudiantes deseen transmitir y a partir del cual se propondrán actividades de los alumnos.
- Es deseable que la planificación de actividades para la muestra se realice de manera conjunta entre docentes y estudiantes.
- Los proyectos para la muestra pueden organizarse para abordar nuevos contenidos, o bien pueden ser diseñados para que los alumnos recuperen y apliquen los contenidos ya trabajados en la realización de las actividades, por ejemplo dando a conocer procesos y productos finales.

¿Por dónde comenzar a idear la muestra?

Las ideas preliminares para echar a rodar y comenzar a imaginar la muestra de la escuela son:

- La selección del tema-eje-hilo conductor.
- La selección de los proyectos y contenidos curriculares involucrados.
- La elección de los distintos productos a presentar.
- El diseño de las actividades a desarrollar durante la muestra.

Hacia definiciones más concretas

Tomada la decisión de realizar la muestra, contempladas las fechas posible así como los destinatarios, conviene que el equipo de conducción de la escuela junto con el equipo docente discutan sobre estas cuestiones y tomen decisiones más concretas:

1. *Objetivos de la muestra*

Compartir metas y objetivos tangibles. Por ejemplo, ¿por qué se organiza este evento y qué se espera lograr?

2. *Contenidos*

Seleccionar proyectos y experiencias que se consideren relevantes para dar a conocer el trabajo en general de la escuela y de las sedes rurales en particular.

3. *Equipos de trabajo*

Considerar la organización de comisiones o equipos promotores que pueden delinear los distintos rubros que intervendrán durante la preparación (trabajo previo) y la concreción (trabajo durante la muestra) y a posteriori (relevamiento y evaluación).

4. *Hoja de ruta y plazos de ejecución*

Construir una hoja de ruta que visibilice la progresión de tareas necesarias y el cronograma de trabajo.

Un camino creativo

En vistas a pensar cuál será el nombre de la muestra que refleje su eje temático o hilo conductor, si se eligirá una frase que opere como eslogan y un logo que la identifique, se puede realizar una dinámica de trabajo en equipo que incluya:

- ***Tormenta de ideas*** para generar nombres vinculados con el/los eje/s temático/s de la muestra.

  ¿Qué tiene de distinto el evento que se quiere realizar?
  ¿Cuál es su particularidad?

- ***Eslogan o lema breve*** que ponga en valor el sentido de la muestra.

  ¿Qué se espera transmitir a través de este evento?

- ***Diseño de un logo*** que represente el evento.

  ¿Con qué imagen les gustaría que se identifique la muestra?

Una vez construidos el título y el lema, y perfilado el diseño del logo de la muestra, es necesario crear con los estudiantes un **plan de comunicación.**

La promoción del evento comienza con la notificación en la plataforma de la escuela, en la sección de noticias o por correo electrónico para guardar la fecha en el calendario. Luego se podrá ampliar la difusión por otros canales alternativos, redes sociales, medios de comunicación (radios, prensa escrita).

Protocolo: requerimientos y conformación de equipos de trabajo

Es conveniente que el equipo directivo y el equipo docente a cargo de la planificación y coordinación general de la muestra confeccionen una lista de los requerimientos y una guía paso a paso de los aspectos por resolver. Se trata de un **protocolo** que tiene el valor de anticipar lo necesario para que la muestra se concrete con un márgen mínimo de imprevistos.

Se espera que tanto las actividades a desarrollar (experimentos, presentaciones, juegos, etc.) como los trabajos expuestos impliquen la participación activa de un equipo ampliado conformado por el conjunto de los estudiantes, coordinadores y ADI/ADA de cada sede y los docentes de sede central. Esto requiere coordinación de roles y distribución de tareas.

El trabajo colaborativo en función de la preparación y concreción de la muestra se construye definiendo responsabilidades y tareas de manera equitativa y de acuerdo con los intereses y roles institucionales (estudiantes, docentes, coordinadores, ADI/ADA). Sin embargo, el protagonismo de los estudiantes es central puesto que se trata de que sean ellos mismos quienes den a conocer las capacidades y aprendizajes adquiridos en la SRTIC, y de que la muestra en sí misma se configure como una experiencia formativa.

Con esa finalidad, organizar diferentes equipos de trabajo es una estrategia que garantiza la implicancia de todos los integrantes de la escuela. Estos son algunos ejemplos:

- ***Equipo expositor:*** compuesto por los estudiantes de las distintas sedes, es el encargado de la exposición de lo producido. Este equipo puede organizarse ocupando distintos espacios (stands, paneles, mesas de debate, etc.) Las exposiciones pueden desarrollarse en vivo, a través de producciones audiovisuales, o combinando ambos formatos.
- ***Equipo técnico:*** a cargo de la logística de la muestra, es el responsable de gestionar la iluminación, el sonido, la ambientación, el vestuario y demás recursos que se requieran para la producción del evento. Puede dividirse en subgrupos o comisiones de acuerdo con los rubros definidos.
- ***Equipo de comunicación:*** responsable de la difusión del evento, se encarga de producir las invitaciones (diseño y redacción) y la agenda correspondiente, y de difundir el evento en las redes sociales. También de confeccionar el formulario de evaluación que se distribuirá para ser respondido por los visitantes.

- ***Equipo de recepción y coordinación de las actividades:*** conformado por alumnos y alumnas –acompañados por sus profesores–, se encarga de recibir a sus familias y a la comunidad, de organizar a los estudiantes para el desarrollo de las actividades previstas y a los alumnos de la escuela primaria más próxima que participarán como invitados. También es el encargado de producir la señalética y cartelería de la muestra.
- ***Equipo de registro y documentación:*** tiene un rol clave, puesto que es el responsable de producir insumos y evidencias para la evaluación posterior del evento (filmaciones, entrevistas, fotos, registros escritos). La información y los datos reunidos por este equipo son de gran valor para la reflexión y el análisis y constituyen la memoria de la muestra.

¿Qué otros aspectos hay que considerar al planificar la muestra?

Entre los aspectos a incluir en la planificación figuran:

- **El presupuesto disponible:** es fundamental conocer el financiamiento con el que se cuenta para operar con un criterio realista en cuanto a las posibilidades de ejecución. Esto permitirá también generar recursos extra si fuera necesario. El presupuesto debe ser específico e incluir todo lo necesario para la realización del evento (movilidad, alojamiento y comida para estudiantes y adultos responsables; materiales de carpintería, librería y electricidad; alquiler de equipos de sonido e iluminación; otros).
- **Instalaciones apropiadas:** la ubicación del lugar que oficiará como sede es fundamental para garantizar el acceso a la muestra de los participantes y visitantes. El estado de las instalaciones y los espacios disponibles deben ser los apropiados de acuerdo con la asistencia esperada, el diseño y distribución de los trabajos que se presentarán y las actividades de la agenda.
- **Prevención de riesgos:** es importante prever y tomar recaudos vinculados con la asistencia primaria por inconvenientes de salud de estudiantes, docentes o público en general (botiquín de primeros auxilios; mapeo de salas, hospitales, centros médicos y asistenciales cercanos al lugar de la muestra; lista de contactos y teléfonos de servicios de emergencia); también se deben tener a mano los teléfonos de bomberos y agentes del orden, designando responsables para que de ser necesario los provean de inmediato.

Evaluación de la muestra

Entre las distintas etapas y componentes de la muestra hay que contemplar la realización de una evaluación a posteriori.

Para ello hay que tener en cuenta cuáles fueron las metas y objetivos iniciales puesto que son los puntos de partida para analizar, de manera colaborativa, los logros y los desafíos pendientes.

Es muy importante contar con el relevamiento de las opiniones de los participantes. Con esa finalidad habrá que prever un formulario de evaluación para distribuir y recoger al final del evento. Para fomentar la participación el formulario tiene que ser anónimo y breve. También se pueden realizar encuestas en forma oral con las mismas preguntas del formulario u otras similares.

Asimismo, también será necesario indagar a los hacedores de la muestra inmediatamente después de haber finalizado. Para eso se pueden construir encuestas por actor institucional en soporte electrónico, las que tendrán que incluir preguntas sobre la participación de cada uno, su apreciación sobre lo aprendido con la muestra, su percepción general sobre la misma, los logros y los desafíos pendientes para la realización de una futura muestra.

En suma, hay que recoger las distintas voces con el objetivo de hacer una lectura reflexiva sobre la muestra concretada. Por consiguiene, la evaluación incluye la reflexión sobre todo el proceso de planificación, organización y ejecución, que se hace visible en los comentarios que se vuelquen en los formularios de evaluación.

El carácter formativo de una muestra se pone de relieve si se construye una mirada retrospectiva y colectiva, que le da valor y sentido a la experiencia a la vez que la difunde entre los estudiantes y sus comunidades.

B. El fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos

1. La construcción de hipótesis sobre la evaluación institucional

Es importante en el marco de los procesos de evaluación institucional que el equipo directivo asuma, en primer lugar, un rol de "intérprete" de lo que sucede en su institución, para lo cual es preciso generar comprensiones específicas de las situaciones cotidianas. Esto es, ponerlas en cuestión, comunicarlas y sistematizarlas en ámbitos de trabajo entre pares, actividades que atenúan el riesgo de reproducir automáticamente el saber práctico, utilizando de manera indiscriminada los mismos esquemas ante cualquier situación.

Por ello, la instancia de trabajo sobre la evaluación institucional resulta un espacio propicio para que el equipo directivo –junto con el equipo ampliado (asesores pedagógicos, profesores, coordinadores/tutores/ADI)– pueda generar una lectura crítica de los resultados obtenidos, **formulando hipótesis** acerca de las causas que generaron esos resultados (por ejemplo: pocas clases, inasistencias de los alumnos, falta de priorización sobre los contenidos y las capacidades a trabajar, etc.).

Los directivos por su posición institucional tienen que liderar ese proceso reflexivo a partir del análisis y la anticipación. Para esta tarea deberán contar con saberes específicos, para ello proponemos la categorización desarrollada por Shulman (1986) sobre esos saberes contextualizándolos en el marco de la SRTIC:

- ***Conocimientos teóricos de pedagogía :*** permiten disponer de "claves de lectura" sobre temas significativos como por ejemplo, la inclusión, los mandatos sociales dentro de la escuela y su impacto en la SRTIC, el curriculum oculto, las funciones de la escuela secundaria hoy.
- ***Conocimientos de la normativa y disposiciones que regulan su tarea y la de la institución:*** implica un conocimiento profundo de las leyes, reglamentos y disposiciones vigentes que enmarcan su tarea y la de los demás. Supone también un conocimiento de las regulaciones informales, que aunque no están escritas, tiene fuerza y vigencia para la institución. El desafío en este sentido implica la adecuación a la institucionalidad de las SRTIC y la intervención para promover la definición del régimen académico y el reglamento orgánico.

- ***Conocimientos curriculares:*** implica el conocimiento de los lineamientos curriculares para el nivel, planes de estudio relativos a la modalidad, y pautas generales de política curricular. En ese marco se podrán en juego estos saberes para proponer definiciones curriculares en torno al formato mediado por tecnología, en clave de la gestión curricular promoviendo aprendizajes integrados, la modalidad de pluriaño y el trabajo por proyectos multidisciplinares.
- ***Conocimientos acerca del estudiante que se está formando:*** supone conocer las características del adolescente, afectivas, culturales y cognitivas. Esto está atravesado por las transformaciones propias de la categoría "jóvenes", en la medida en no hay una conceptualización única, válida para todo lugar y momento. Implica un conocimiento profundo de la ruralidad y de las condiciones específicas de las trayectorias formativas los estudiantes de las distintas sedes.
- ***Conocimientos acerca de las características de la comunidad en la que está inserta la escuela:*** este conocimiento debe estar fundamentado cualitativa y cuantitativamente, evitando prejuicios y juicios apresurados. Esta información es vital para la toma de decisiones y por lo tanto debe ser construida y analizada de la manera más objetiva posible en equipo. Respetando y visibilizando los rasgos propios de la comunidad presente en cada una de las sedes.
- ***Conocimientos acerca de la institución que conduce:*** supone un saber acerca de los ritos, estilos culturales, rutinas y modos de "hacer escuela" propios de esa institución. Grupos y subgrupos (profesores, coordinadores/tutores, ADI) modos de relacionarse y de operar de cada uno y entre sí. Asimismo, implica conocer la historia institucional, sus cambios y objetivos.
- ***Conocimientos didácticos:*** el equipo directivo debe manejar aspectos de didáctica general que le permitan asesorar la tarea de profesores y coordinadores en cuanto a criterios para la selección y adecuación de contenidos, estrategias de enseñanza, etcétera. Asimismo, requerirá de saberes relativos al trabajo en pluriaño y el trabajo didáctico integrado.
- ***Metaconocimientos:*** se podrían definir como "la filosofía del directivo" porque contienen sus ideas acerca de la tarea, su ideología y sus valores; definen el marco de orientación en el que se valoran los conocimientos y su relación con la propia profesión. A pesar de su carácter filosófico, tienen efectos muy concretos sobre la práctica.

Así frente a un modelo directivo de perfil técnico, con gran capacidad de manejo de las cuestiones organizacionales, se empieza a perfilar otro modelo que apunta a otorgarle una importancia central a las funciones que desempeñan en relación con el diseño, la implementación y la evaluación de las prácticas de enseñanza de la institución; y a su capacidad de recuperar o impulsar proyectos compartidos y contextualizados a la realidad de cada sede rural.

En este sentido en importante reflexionar con los equipos directivos sobre sus saberes para definir fortalezas e identificar necesidades de capacitación.

Sobre la base de estos saberes es posible construir **hipótesis interpretativas** a partir de los datos obtenidos en la evaluación institucional, diseñar cursos de acción, y ponerlos en debate con el colectivo profesional.

2. La planificación institucional y docente

Todos los saberes construidos en las trayectorias profesionales y enriquecidos por la evaluación institucional se ponen en acción al pensar y desarrollar intervenciones en torno del proyecto curricular institucional, un proceso de toma de decisiones.

En efecto, a partir del análisis del contexto en el que está inserta (observación, interpretación o consulta a la comunidad), los equipos directivos y docentes llegan a una serie de acuerdos acerca de las variables que integran los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose en el encuadre didáctico pedagógico del accionar institucional.

Este proceso se lleva a cabo acordando logros y necesidades y/o problemas y es fruto del auto diagnóstico de la institución reflejado en el compromiso de revisar, sistematizar y concretar ideas educativas de modo conjunto y en espiral. Esto supone, orientar la tarea hacia:

- La búsqueda de nuevos patrones de relación entre los profesores/coordinadores/ADI.
- El establecimiento de un clima de trabajo que permita modificar algunos aspectos de la cultura escolar abocándose a acuerdos prácticos.
- La participación de todas las instancias, considerando alternativas para las restricciones habituales, que permitan conseguir más tiempo de trabajo conjunto e individual en los proyectos compartidos. Elaboración de un cronograma anual.

Es preciso tener en cuenta que el enfoque que se adopte (de manera explícita o implícita) para el diseño y **desarrollo del proyecto de cambio o mejora curricular,** tendrá consecuencias prácticas diferentes según la posición que se adopte.

Para ello la propuesta es reflexionar sobre algunos aspectos que se evidencian al momento de proponer un plan de trabajo para la mejora de las prácticas:

- La primera asunción es que la mejora escolar dependerá de los **resultados en torno a la enseñanza y el aprendizaje,** entendiendo por "resultados", para los alumnos, incrementar el pensamiento crítico, capacidad de aprendizaje, autoestima, etc. y para los profesores (contenidistas, coordinadores, tutores, ADI) la colegialidad, oportunidades para el aprendizaje profesional y el incremento de la responsabilidad. Es importante tener en cuenta dónde se pone el foco, el riesgo es detenerse en cambios formales en detrimento de la atención al aprendizaje de los estudiantes en cada una de las sedes.
- La **cultura escolar** en una dimensión vital en este proceso. La cultura es una amalgama de valores, normas y creencias que caracteriza el modo en que un grupo de gente actúa dentro de un contexto organizativo específico. Los tipos de cultura escolar que más apoyan la innovación son las basadas en la colaboración, tienen altas expectativas sobre los alumnos y profesores, exhibe un consenso sobre valores, apoyo del entorno, y promueve profesores que puedan asumir una variedad de roles de liderazgo. Esta dinámica se juega sobre representaciones de los distintos actores (profesores, coordinadores, ADI) en los que la pregnancia del modelo tradicional y urbano continúa siendo muy fuerte.
- La mejora escolar funciona mejor cuando **hay un foco claro y práctico** para el esfuerzo de desarrollo. Las prioridades de la escuela son normalmente algunos aspectos del curriculum, evaluación o procesos de clase que la escuela identifica, tras un proceso de análisis y priorización de necesidades. Estas prioridades no deben ser impuestas, sino inducidas por el propio grupo, de modo que puedan ser relevantes y significativas para todos. Clarificar y llegar a determinar/consensuar dichas prioridades suele ser un largo proceso, normalmente apoyado por agentes de cambio externos e internos. De no suceder este consenso la institución se paraliza en un constante cambio de encuadre, con el consecuente desgaste que eso implica.
- Las condiciones de trabajo y los aspectos organizativos de la gestión de la escuela van junto a los procesos pedagógicos, favoreciendo u obstaculizando. Los marcos, roles y responsabilidades, definen modos de trabajar que impactan en las aulas. Las prioridades deben trabajarse conjuntamente con las condiciones, por un conjunto de estrategias, para que las primeras no vayan quedando marginadas. Estas condiciones son esenciales: desarrollo profesional, compromiso, reflexión, liderazgo, coordinación, y planificación.

En conclusión, se necesita unir las prioridades a las condiciones. Es decir que se debe hacer una lectura cuidadosa (en el marco de la evaluación institucional) de las condiciones (cronogramas, clases previstas, posibilidades de los estudiantes, otras) para implementar las prioridades curriculares y organizativas identificadas.

C. En síntesis...

En este módulo se presentan ejes para el trabajo pedagógico e institucional de las SRTIC: el aula diversificada en el pluriaño, la organización del tiempo y el espacio, el fortalecimiento de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, y el diseño y organización de una muestra escolar de experiencias pedagógicas.

El aula de las SRTIC en las sedes rurales, su modelo organizacional, se presenta como una oportunidad para diseñar propuestas de enseñanza diversificadas que atiendan a la heterogeneidad de los distintos grupos de estudiantes y promuevan aprendizajes integrados. Las posibilidades de agrupamiento por ciclos y entre ciclos y el desarrollo de propuestas disciplinares o multidisciplinares son alternativas pedagógicas que dan respuestas a las necesidades de enseñanza en el marco del pluriaño.

El desarrollo de las capacidades asociadas a las prácticas de lectura, escritura y oralidad son presentadas como una responsabilidad de todos los espacios curriculares por lo que se sugiere la definición de criterios institucionales transversales. Así se ofrecen orientaciones para la intervención didáctica tanto de los profesores como de los coordinadores de las sedes rurales.

En el apartado destinado a caracterizar el sentido de una muestra escolar que visibilice cómo se enseña y se aprende en las SRTIC se ofrecen orientaciones y criterios para su organización. Así el carácter formativo de la muestra se construye desde una mirada retrospectiva y colectiva sobre el trabajo de los docentes y de los estudiantes. Con esta estrategia se pone en valor lo enseñado y aprendido, construyendo conocimiento sobre la práctica, al mismo tiempo que se difunde la experiencia innovadora de las SRTIC entre los integrantes de cada escuela y sus comunidades.
Para fortalecimiento del equipo directivo y de gestión de las escuelas se toman como ejes de trabajo la evaluación institucional y la planificación. Desde ese marco se busca acompañar a los directivos en el manejo de cuestiones organizacionales y así perfilar un modelo de gestión que le otorga centralidad a sus funciones en relación con el diseño, la implementación y la evaluación de las prácticas de enseñanza en la institución; y a su capacidad de impulsar la planificación de proyectos institucionales y pedagógicos contextualizados a la realidad de cada sede rural.

Capítulo 2.

CONTENIDOS:

La prevención de la vulnerabilidad pedagógica; la priorización curricular; el desarrollo de la comprensión a través de las prácticas de la oralidad; la construcción de criterios para la evaluación de los estudiantes; el equipo directivo como articulador y asesor de los actores institucionales.

A. El acompañamiento pedagógico

1. La segunda etapa

Segundas Jornadas: ¿Cómo aprenden los estudiantes de las SRTIC?

La segunda etapa del acompañamiento pedagógico pone su foco en la toma de decisiones de los distintos actores institucionales relacionadas con las trayectorias de los estudiantes. Se trata de dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo se enseña y cómo se aprende en las SRTIC?, a partir de problematizar y orientar con estrategias estos problemas:

- Trayectorias en situación de vulnerabilidad: estrategias alternativas.
- El desarrollo de la comprensión a través de las prácticas de la oralidad.
- La priorización de contenidos y capacidades por enseñar.
- La evaluación: ¿cómo valorar la marcha del aprendizaje? Indicadores e instrumentos.

Con la finalidad de fortalecer el trabajo en proyectos y la producción de estrategias colectivas que visibilicen la producción de las distintas sedes –por medio de la concreción de una muestra anual inter sedes y con participación activa de la comunidad– se plantean los siguientes objetivos:

- Construir propuestas alternativas para acompañar las trayectorias educativas en condiciones vulnerables.
- Fortalecer la planificación de la enseñanza y el diseño de clases con la modalidad de pluriaño.
- Consensuar criterios para el diseño de propuestas que intensifiquen la comprensión y la expresión oral de los estudiantes.
- Establecer criterios para el seguimiento y la evaluación de los estudiantes.

El conjunto de tareas que se desprenden de esos objetivos posibilita la construcción de conocimiento situado a la vez que reflexión sobre los modos de enseñar y aprender en las SRTIC.

2. Las trayectorias estudiantiles y la prevención de dificultades pedagógicas

Es un propósito del acompañamiento pedagógico fortalecer las estrategias para el seguimiento de las trayectorias formativas de los estudiantes para prevenir los bajos desempeños académicos y el abandono.

En primer lugar cabe aclarar que las trayectorias formativas son un **tema institucional.** Es decir que no son responsabilidad exclusiva de los estudiantes ni de sus familias de manera autónoma, sino que son el resultado de un conjunto de decisiones e intervenciones que deben asumirse colectivamente, en las que participen profesores, coordinadores, tutores y ADI a partir de acuerdos y responsabilidades distribuidas.

Este entramado se construye en un proceso de búsquedas y consideración de alternativas, en el que se ensayan caminos diversos que se institucionalizarán y/o serán desplazados por otros más efectivos.

¿Por dónde empezar?

Problematizar las concepciones de sujetos y trayectorias para "desnaturalizar" prácticas estigmatizantes que ponen el énfasis en el déficit de los estudiantes.

- Analizar los datos cuantitativos sobre las trayectorias de los estudiantes considerando año por año y ciclo (para ver tendencias):

  ¿Se registra la misma tendencia en todas las sedes?

  ¿Qué hipótesis pueden formular en torno de esos datos?

  ¿En qué etapas suele producirse la mayor pérdida de estudiantes?

- Se trata de establecer los procesos afectados en el funcionamiento e implementación de la SRTIC y sus consecuencias:
  - flujo de comunicación entre sede central y sedes rurales para el seguimiento de los estudiantes;
  - diseño de las clases;
  - intervención de coordinadores
  - retroalimentación y explicaciones de los profesor;
  - otras variables.

Cuestiones a observar:

- Porcentaje de acreditación de los espacios curriculares.
- Estudiantes en riesgo de repetir el año.
- Espacios curriculares que presentan mayor cantidad de desaprobados.
- Espacios curriculares que presentan mayores porcentajes de abandono.
- Inasistencias (causas).
- Modos de implementación de las evaluaciones.
- Datos sobre condiciones de vida de los estudiantes (trabajo, alumnas madres, alumnos padres, problemas laborales, etc.).

El análisis de distintas propuestas de **intervención sobre esos problemas,** tanto las ya finalizadas como las que estén en curso, posibilita poner en consideración:

¿Qué se buscó/busca hacer?

¿Cuáles fueron/son los logros? y

¿Cómo mejorar lo pendiente?

Se trata de reconocer las condiciones existentes y aquellas que deben generarse para un mejor acompañamiento de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Una sugerencia al respecto es:

- Fortalecer las trayectorias en el propio espacio de las sedes en las que se encuentran los alumnos identificados. Es decir, diseñar intervenciones específicas a ser desarrolladas con el acompañamiento de los coordinadores y el seguimiento conjunto entre estos perfiles y los profesores.

En este sentido, tratar de guiarse a partir del principio de justicia curricular: "Darles más a quienes más lo necesitan" sin desnivelar al resto. ¿Qué puede revisarse de la propuesta de enseñanza para alcanzar el propósito de fortalecer las trayectorias de los alumnos?: la pregunta puede ser el inicio de la tarea.

A partir de allí, hay que identificar las materias que presentan mayores dificultades para los estudiantes o el tipo de actividades para revisar estrategias al momento de diseñarlas y evaluarlas. Particularizando un poco más, es necesario también combinar actividades de enseñanza que respondan a estructuras temporales diferentes: hay aprendizajes que requieren una temporalidad iterativa, es decir que requieran realizarse una vez, otra vez y otra vez; y hay otros que demandan **concentración, intensificación y profundización.**

Es central que profesores y coordinadores diferencien los saberes que se necesita fortalecer en el grupo de estudiantes en particular, de aquellos que requieren fijación, intensificación o profundización (TERIGI, 2010). Por ejemplo, una posibilidad es la reorganización de la carga horaria de un día para concentrar horas destinadas a desarrollar proyectos más complejos.

Por último, resulta central pensar en propuestas que contemplen distintos ritmos de aprendizaje de manera concreta en la programación de la enseñanza: los estudiantes no aprenden los diferentes saberes de la misma forma ni con el mismo

interés, cuestión que es bastante conocida y reconocida en la vida cotidiana de las escuelas. Sin embargo, no es usual que esta diferencia tenga su correlato en la programación didáctica y en el reconocimiento del punto de partida de cada estudiante, tanto al inicio del ciclo lectivo como al comenzar cada nueva unidad, proyecto o secuencia didáctica.

En los casos en que sea posible, se sugiere organizar espacios y tiempos en el aula y/o en contraturno para que se intensifique la enseñanza a partir de lo que se revisó y reorganizó en las clases y en la gestión pedagógica de la propuesta.

3. El analizador curricular: la priorización de contenidos y capacidades

El *analizador curricular* es un instrumento diseñado para pensar la secuenciación y priorización de contenidos que atraviesan los proyectos de enseñanza en el pluriaño**.**

En efecto, el analizador permite que los profesores expliciten sus decisiones curriculares, esto es que consignen y especifiquen los contendidos seleccionados en función de las capacidades que buscan desarrollar en los estudiantes.

Cada profesor completa el analizador por asignatura y por año. El objetivo es, además de realizar una priorización de los contenidos, identificar articulaciones posibles con otras materias.

Una vez completado, el analizador se lee de manera **horizontal y vertical**: por año (considerando todas las materias y sus articulaciones) y por materia (distribuida en los distintos años, atendiendo a repeticiones y vacancias).

Año: .....

Profesor: .....

Materia: .....

Contenidos priorizados para el presente ciclo lectivo.	Compromisos de logro de enseñanza Expresados como desempeños de los estudiantes:	Contenidos que pueden vincularse con otras materias del mismo año escolar.	Contenidos requeridos del año anterior.
Irrenunciables	**Capacidades**	**Integración**	**Saberes previos**

El instrumento está diagramado en cuatro columnas. Cada una de ellas da cuenta de distintos aspectos de la propuesta formativa definida por los docentes de cada espacio curricular:

- **La primera columna** incluye los contenidos que se consideran prioritarios de un determinado espacio curricular; implica una selección rigurosa de aquellos contenidos nucleares e irrenunciables.
- **En la segunda columna** se establece una relación clara entre la selección de contenidos priorizados para el año en curso y los desempeños que se espera lograr por parte de los estudiantes (capacidades que se busca formar).
- **En la tercera columna** se consignan los contenidos y capacidades que pueden vincularse con otros espacios curriculares para potenciar integraciones.
- **En la cuarta columna** se incluyen los contenidos que se espera hayan sido enseñados en el año anterior, y que en la actualidad constituyen los saberes previos necesarios para el abordaje de los nuevos contenidos.

El trabajo con el analizador puede realizarse en cualquier momento del ciclo lectivo, aunque es aconsejable observar la información que arroja completarlo al menos dos veces al año, por ejemplo antes de que comiencen las clases, en el inicio del segundo semestre o al finalizar el último trimestre. La lectura compartida del analizador entre profesores, coordinadores y equipo directivo favorece el intercambio de observaciones y garantiza un equilibro entre lo deseable y lo factible, teniendo en cuenta la realidad de cada sede rural.

4. El desarrollo de la comprensión y la expresión oral

En este apartado se presenta una secuencia didáctica que tiene como finalidad modelizar el trabajo con el desarrollo de la comprensión a través de la oralidad, y el intercambio entre estudiantes.

La secuencia puede entenderse como parte de un proyecto areal o multidisciplinar diseñado por profesores de distintos espacios curriculares. Los coordinadores/tutores son los encargados de implementarla, orientando la resolución de las consignas entre los estudiantes.

A. Una secuencia didáctica para trabajar con la expresión oral + las competencias para mirar un video ("leer un video")

Destinatarios de las secuencias: los estudiantes

Propósito para los docentes de las SRTIC: analizar la secuencia didáctica propuesta

1. Les proponemos mirar el video animado "La contribución de las mujeres exploradoras". Antes imaginen y comenten entre compañeros cuál será la historia que anticipa ese título. Dos pistas para pensar: ¿a qué se dedican las personas exploradoras? ¿qué es una contribución?

https://www.youtube.com/watch?v=bchBozcZ--8&feature=youtu.be

- El video que vieron proviene del programa TED Ed (las iniciales de las palabras Tecnología, Entretenimiento y Diseño forman la sigla o palabra TED. TED+Ed= TED educación). En ese programa (que incluye eventos que se realizan en distintas ciudades y países), personas de todo el mundo comparten charlas y videos sobre temas, ideas o acontecimientos que les interesan y apasionan.
- Ahora que ya tienen una primera impresión sobre el video, respondan estas preguntas y anoten todas las variantes que surjan:

  ¿Cuál les parece que es el tema?

  ¿Qué ideas se transmiten sobre ese tema?

  Al final del video la voz narradora concluye diciendo que estas mujeres exploradoras encontraron "el sentido de su propia existencia". ¿Qué significado le

encuentran a esa afirmación? ¿Qué idea quiere compartir con quienes miramos el video?

- Para saber un poco más sobre el contexto en el que vivieron las protagonistas del video lean y comenten los Textos 1 y 2

TEXTO 1

La era victoriana: más de 60 años de historia

La *era victoriana* es una etapa de la historia del Reino Unido en la que se consolida la *Revolución Industrial* y se agiganta el poder económico y político del *Imperio Británico*.

Esa expresión también se emplea para nombrar el extenso reinado de Victoria I (de 1837 a 1901), un período marcado por cambios culturales y científicos, y por transformaciones paralelas a la industrialización: la expansión de la red ferroviaria, el perfeccionamiento de los barcos de vapor y del telégrafo, todos acontecimientos que impactaron en la vida urbana y campesina.

¿Qué pasaba en América Latina mientras tanto?

Durante la segunda mitad del siglo XIX, en América Latina se conformaban los estados nacionales organizados en torno de un gobierno central y una economía especializada en la producción de materias primas (lanas, cueros), combustibles (carbón y luego petróleo) y alimentos (azúcar, café, carnes, cereales), a demanda de los países industrializados como Francia, Alemania e Inglaterra.

TEXTO 2

Las mujeres en la era victoriana

En la era victoriana, difícilmente una mujer lograba llegar a ser una gran exploradora. Sin embargo, hubo unas cuantas que con inteligencia, determinación y valentía aportaron grandes contribuciones para el estudio de territorios poco conocidos.

Courtney Stephens, una joven guionista y directora de California (EEUU), en el corto animado "La contribución de las mujeres exploradoras" examina la vida de tres mujeres de la época victoriana: *Marianne North*, *Mary Kingsley* (inglesas) y *Alexandra David-Néel* (francesa). Ninguna de las tres aceptó un "no" como respuesta y sus historias nos muestran que deberíamos agradecerles de que fuera así.

Sobre el **Texto 1**:

¿En qué continente se ubica el Reino Unido?, ¿qué países lo integran actualmente?, ¿qué necesitaban los países europeos de América Latina en la época victoriana?

Sobre el **Texto 2**:

Después de haber visto el video, ¿qué les parece que hay que agradecerles hoy en día a las exploradoras de la época victoriana?

- Luego de la lectura de los dos textos, vean el video una vez más. Después respondan estas preguntas entre compañeros y compartan las respuestas:
  - "Hoy en día damos por sentada la curiosidad", dice la voz narradora al comienzo del video: ¿Qué significa dar algo por sentado? ¿Cuál es la primera imagen del video? ¿Qué objetos rodean a la niña que aparece tirada en el piso? ¿Qué está haciendo?
  - Según la narradora, ¿cómo fue el ejercicio de la curiosidad en otros siglos? ¿De qué se ocupaban casi exclusivamente las mujeres en épocas pasadas?

2. A este punto lo llamamos "Siguiendo a un personaje".

- Divídanse en tres grandes grupos: A, B y C para resolver las consignas (cada grupo puede dividirse en dos subgrupos):

  Grupo A: sigue a la primera exploradora que menciona el corto.

  Grupo B: sigue a la segunda exploradora mencionada.

  Grupo C: sigue a la tercera exploradora.

- Anoten el nombre de la exploradora asignada y todos los datos que ofrece el video sobre sus vidas y los propósitos de sus viajes: los lugares que recorrieron, sus contribuciones y descubrimientos.
- Ahora armen tres nuevos grupos con integrantes de los Grupos A, B y C:

Compartan sus anotaciones y armen un único perfil de cada exploradora. Para hacerlo, pueden optar por un cuadro o gráfico (usando llaves o flechas) con estas categorías:

Exploradora	Propósitos	Lugares recorridos	Contribuciones

B. Guion con orientaciones para la implementación de la secuencia

Destinatarios: **coordinadores/tutores de las sedes**

- La **actividad** busca promover la conversación y el intercambio de ideas entre los estudiantes a partir de la información aportada por el video. **Comprender la información** que transmite un video *implica poner en movimiento varias competencias* al mismo tiempo, porque exige observar las imágenes y escuchar lo que se dice atentamente para descubrir el tema y las ideas que se presentan (Las competencias necesarias).
- En una primera pasada es posible que no se capte toda la información que aporta un recurso audiovisual: tengamos en cuenta que es común que algunos prestemos mayor atención al texto oral (y a los subtítulos, si los hay) y otros, a las imágenes o a la animación del corto (como en este caso concreto). El descubrimiento de la información ofrecida por medio de los distintos lenguajes requiere de entrenamiento (Paso a Paso: se ve el video, se comenta de qué trata, se reconstruye el relato).
- Por eso es recomendable que antes de ver el video con los estudiantes nosotros lo hayamos visto varias veces, para aprovechar todo su contenido y anticiparnos a la observación y sistematización de las **decisiones tomadas por los realizadores** (director, guionistas, dibujantes, editores). Estos son algunos de los aspectos a identificar:

- el **propósito del corto**, la intención con que fue ideado, las ideas que se quieren transmitir;
- el **contexto de la época** en que se sitúa la historia;
- cómo se refleja el **tiempo histórico en los personajes** del video (su vestimenta, la referencia a las ocupaciones de las mujeres, la posición de los hombres, por qué las exploradoras "rompen las reglas", etc.);
- con qué **tecnologías y "artefactos culturales"** aparece asociada la **curiosidad por descubrir lo desconocido:** al inicio aparece una niña tirada en el piso mirando libros, tiene un lápiz en la oreja, hay un globo terráqueo;
- lo que se muestra en **primer plano** y en **segundo plano;**
- cómo aparece organizado el relato: **una introducción** (presentación del tema, ubicación en una época), **un desarrollo** (presentación de las exploradoras, sus vidas, sus intereses) y **una conclusión** (el aporte o contribución de las viajeras);
- los **conectores o expresiones conectoras temporales** para marcar el presente y el pasado y confrontarlos ("Hoy en día..." "Pero en los siglos XVII y XIX..."); para señalar diferencias dentro una misma época ("En la era victoriana...", "Sin embargo..."), para contextualizar ("En 1860..", "Mientras tanto en Londres..."). O frases conectoras para enfatizar aún más el caso de estas mujeres ("Pero si se trata de romper las reglas... Entonces...").

Dado que los adolescentes y jóvenes son usuarios frecuentes de productos culturales audiovisuales, es necesario acompañarlos en el entrenamiento de la mirada con el fin de que descubran y descifren el potencial que tienen las imágenes y las palabras para transmitir contenidos, temas, ideas. Se trata de **orientarlos y ayudarlos a problematizar lo que ven.**

- Los propósitos de la actividad son conversar con los estudiantes sobre la propuesta del video, la historia y los personajes que presenta; construir con ellos el tema y distinguir las ideas que transmite sobre siglos pasados, cuáles eran las "cosas" de varones y cuáles, las de las mujeres; si piensan que hubo cambios sobre eso o si algunas cosas permanecen igual en la actualidad. Siempre vayamos más allá: pidamos que justifiquen sus respuestas, que formulen sus opiniones.
- Con nuestras intervenciones además guiamos a los estudiantes para que infieran la organización del video: es decir que vamos a acompañarlos en el descubrimiento de las decisiones de sus realizadores para estructurar los contenidos (el tema, las ideas que se quieren transmitir).

- La información que brindan los **Textos 1** y **2** posibilita contextualizar la historia del video y resolver las consignas de la **Actividad**. Con nuestras preguntas ayudamos a los estudiantes para que vinculen esos textos con el video, identifiquen la información que amplían y establezcan relaciones.
- También podemos observar con ellos los recursos gráficos empleados en los **Textos 1** y **2** para organizar las ideas y resaltar palabras (títulos, subtítulos, uso de estilos tipográficos como itálica o bastardilla). Y pensar con ellos cómo hacemos los hablantes para resaltar o enfatizar las ideas, si el mensaje es una conversación o una charla.

Los **guiones** deben ofrecer pautas precisas sobre los tiempos aproximados de lectura de los textos explicativos que contienen las clases, y de las actividades que los estudiantes tienen que resolver, por ejemplo, semanalmente. De modo de que esas indicaciones permitan organizar el tiempo de trabajo de los estudiantes y el de la gestión de los envíos a los profesores para que hagan las devoluciones y las correcciones pertinentes, en un tiempo acordado y respetado por todos los involucrados.

5. La evaluación de los aprendizajes: criterios y retroalimentación

En este apartado se desarrollan aspectos vinculados con las trayectorias educativas: el seguimiento, monitoreo y evaluación de los desempeños de los estudiantes.

¿Cómo valorar la marcha de los aprendizajes de los estudiantes? ¿Con qué instrumentos se recuperan las evidencias de esos procesos? ¿Cómo comunicarles a los estudiantes la devolución? ¿Qué tipo de retroalimentación se puede proponer?

Con el propósito de sensibilizar a los equipos docentes de las SRTIC sobre los problemas recurrentes vinculados con la evaluación –especialmente los referidos a la falta de criterios, la retroalimentación y la pertinencia de los instrumentos en función de lo que se quiere evaluar–, en el marco en las jornadas presenciales de acompañamiento pedagógico se les propone el juego que se describe a continuación.

Todos los docentes de la escuela (coordinadores, tutores, ADIS, profesores disciplinares) se organizan en grupos heterogéneos para realizar la actividad: algunos deben resolver una consigna (los evaluados) y el resto (por parejas) son evaluadores.

La consigna solicita dibujar un árbol.

Cada pareja de evaluadores recibe distintas rúbricas con algunas pautas para evaluar y solo un grupo no recibe pautas de modo que deberán evaluar a partir de los criterios que puedan consensuar entre colegas. Todas las rúbricas ofrecen criterios distintos por lo cual los puntajes asignados a un mismo dibujo van a variar considerablemente. A modo de ejemplo:

	Competente (10-9)	Avanzado (8-7)	Básico (6-4)	En construcción (Desaprobado)
Creatividad	Trabajo original, creativo, combina adecuadamente colores y formas. Armonía en la composición. Incluye variaciones en el diseño de ramas, tronco, etc.	Trabajo original, creativo, combina adecuadamente colores y formas. Armonía en la composición.	Trabajo original, creativo, combina adecuadamente colores y formas. Tiene algunos elementos estereotipados, propios de la representación estandarizada.	El dibujo es rudimentario y no logra terminar su producción.
Motricidad	La producción denota un muy buen manejo de la motricidad fina. Combina distintos tipos de trazo, grueso y finos- Pinta respetando los bordes. Buena definición de líneas rectas, curvas ángulos.	La producción denota un buen manejo de la motricidad fina. Combina distintos tipos de trazo, grueso y finos Pinta respetando los bordes.	La producción denota un buen manejo aceptable de la motricidad fina. Combina distintos tipos de trazo, grueso y finos Pinta respetando los bordes.	La producción denota un manejo deficiente de la motricidad fina. A veces pinta respetando los bordes. Demora mucho para realizar las rectas, curvas y ángulos.

	Competente (10-9)	Avanzado (8-7)	Básico (6-4)	En construcción (Desaprobado)
Grado de adecuación a la realidad	Respeta las formas propias de la naturaleza. Las proporciones entre tronco y ramas se ajustan a la realidad. Se reconocen de manera detallada las distintas partes del árbol. En la representación se identifican rasgos generales de un tipo de árbol.	Respeta las formas propias de la naturaleza. Las proporciones entre tronco y ramas se ajustan a la realidad. Se reconocen de manera detallada las distintas partes del árbol.	Respeta parcialmente las formas propias de la naturaleza. Las proporciones entre tronco y ramas se ajustan a la realidad. Se reconocen de manera general las distintas partes del árbol.	Respeta con dificultad las formas propias de la naturaleza. Las proporciones entre tronco y ramas se ajustan parcialmente a la realidad.

La resolución de la actividad posibilita a los miembros de los equipos docentes poner en discusión los siguientes temas:

- Evaluación de proceso/evaluación de producto.
- Instrumentar una evaluación continua con estrategias diversas/escasez de tiempos y condiciones de enseñanza cada vez más complejas.
- Rigurosidad y sistematicidad de la propuesta de evaluación de los aprendizajes/no rigidizar o formalizar excesivamente las prácticas de evaluación.
- Disparidad de criterios de evaluación.
- La asimilación de la evaluación a la calificación.
- Escasez de tiempo para evaluar.
- Los riesgos de la rotulación pedagógica de los alumnos.
- Uso de un único tipo de instrumentos para evaluar diferentes áreas de conocimiento y tipos de aprendizaje, etc.
- Objetividad/subjetividad.

Los intercambios a posteriori del juego ponen blanco sobre negro. Así surge la evidencia de la necesidad de un encuadre claro sobre la evaluación como parte de la enseñanza, que conlleva la idea de transparentarla en todos sus aspectos desde el inicio de cada propuesta didáctica. De ese modo, alumnos y docentes saben cuál es el punto de partida y el punto de llegada: qué se va a evaluar y con qué criterios. Ese es el camino de la **evaluación formativa**, la que incluye instancias intermedias y de cierre de modo que los estudiantes conozcan cómo van aprendiendo, qué necesitan, qué logros y qué dificultades van teniendo.

Se parte de la convicción de que 1.ificultades van teniendo. instancias intermedias y de cierre de modo que los estudiantes conozcan curtos perfiles y los profeseres posible pensar a la evaluación como una instancia de aprendizaje, si se cumplen ciertas condiciones reconociendo que es **parte de la enseñanza y del aprendizaje**.

En primer lugar, para mejorar las prácticas evaluativas conviene preguntarse por el sentido de lo que se enseña y por la forma en que se desarrolla. La enseñanza es una práctica situada y una costrucción metodológica. Asumir este carácter idiosincrático implica entender que no hay formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras, eso dependerá de lo que se quiera evaluar y de la forma en que fue enseñado.

Lo más complejo es el corrimiento del profesor/coordinador/auxiliar docente del lugar de la constatación (de lo que el alumno sabe o no sabe) para pasar a utilizar esta instancia como una herramienta que permita **comprender y aportar** a un proceso.

La riqueza (y al mismo tiempo, su dificultad mayor) consiste en la producción de **reflexiones**, **interpretaciones y juicios** a los que da lugar el trabajo con los datos recogidos. Por ello, la evaluación debe organizarse desde una perspectiva de continuidad, no como un suceso que ocurre una vez finalizada la secuencia de enseñanza.

Acerca de los criterios y los referentes

Una evidencia que surge cada vez que se propone el juego entre los miembros de los equipos docentes de las SRTIC (el dibujo del árbol y su posterior evaluación) es la constantación de que no hay criterios compartidos entre los evaluadores o que cuando los hay están muy débilmente fundamentados, por lo cual la evaluación se transforma en una práctica discrecional.

Para que esto no suceda, toda instancia de evaluación requiere de un **referente**, es decir, aquello *en relación con lo cual* se construye un juicio de valor: la presencia de **criterios de evaluación** que orienten el análisis de los datos y favorezcan la toma de decisiones.

Existen tres formas de definir esos marcos de referencia:

- evaluación por referencia a criterios (por objetivos o por capacidades),
- evaluación con referencia a la norma (por ejemplo, se establece la media de rendimiento en relación con el grupo y a partir de allí se van poniendo las notas)
- evaluación con referencia al propio alumno, considerando su rendimiento previo.

Cualquiera sea el camino a seguir es importante una buena comunicación con el alumno acerca de la marcha de su aprendizaje para que la evaluación cumpla su función formativa. En ese sentido, es necesario tomar en cuenta algunas claves:

- Compartir expectativas de logro con los alumnos.
- Brindar oportunidades para que los alumnos identifiquen los problemas.
- Ofrecer criterios o construirlos con los alumnos.
- Mostrar ejemplos y contraejemplos: “Hacer visible el pensamiento”.
- Hacer una retroalimentación en un tiempo cercano al desempeño.
- Contribuir a identificar fortalezas en los estudiantes.
- Ofrecer preguntas para que los algunos reflexionen sobre sus aprendizajes.
- Producir un clima no punitivo, de respeto y aceptación.
- Utilizar un lenguaje accesible.

En el marco de las SRTIC es vital que estas claves se acuerden y se sostengan entre los profesores, coordinadores y auxiliares en virtud de la coherencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, de la evaluación formativa.

B. El fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos

1. El equipo directivo como articulador del proyecto pedagógico de la SRTIC

El equipo directivo tiene un **rol estratégico** en las SRTIC dado que es un **articulador** de múltiples intervenciones y actores: profesores, coordinadores/ tutores, ADI, referentes de la comunidad, equipos técnicos y autoridades (Dirección de Educación Secundaria, Educación Intercultural Bilingüe, Modalidad rural, Educación Digital, otros).

Desde esa posición es posible preguntarse:

¿Cómo se generan condiciones institucionales que permitan promover una enseñanza de calidad? ¿Cómo acompañar desde la gestión prácticas de enseñanza que contengan las diversas trayectorias escolares de nuestros estudiantes? ¿Cómo fortalecer condiciones para la mejora de las prácticas docentes y de los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes en nuestras escuelas? ¿De qué manera ampliar los repertorios culturales de alumnos y alumnas?

Atendiendo a esta complejidad es importante hacer hincapié en dos funciones fundamentales del equipo directivo:

- **Articulador de intervenciones a partir de un encuadre institucional.**
- **Asesor para la acción, de profesores y coordinadores.**

Articulador de intervenciones a partir de un encuadre institucional

Se trata de fortalecer una cultura escolar que ofrezca **un marco para la acción** que, sin determinarla (como prescripción), brinde orientaciones para la toma de decisiones considerando las múltiples mediaciones que requiere el funcionamiento institucional.

Estas mediaciones asumen diversas formas, por ejemplo, la que hace el coordinador entre la propuesta de enseñanza diseñada por el profesor y el aprendizaje del

alumno, o entre la selección de contenidos a desarrollar en la plataforma virtual y los intereses y necesidades de la comunidad.

Por ello, la presencia de un encuadre claro brinda coherencia frente a la simultaneidad de intervenciones, a la vez que genera transparencia en las acciones y posibilita prácticas más democráticas. Esto se facilita porque los límites son comprensibles para todos los actores institucionales, sobre todo cuando se tienen que tomar decisiones involucrando a muchos docentes (profesores y coordinadores, coordinadores y contenidistas, coordinadores y ADI, entre otras combinaciones posibles).

Los equipos directivos son los que propician la construcción de acuerdos institucionales acerca de qué es enseñar y aprender, los modos de evaluar, la inclusión de las TIC con sentido pedagógico.

El conjunto de estas acciones implica una toma de posición que conforma la **cultura institucional** acerca de las intervenciones educativas, para promover buenos aprendizajes y desplegar trayectorias formativas completas y continuas (Terigi, 2010). Es desde esta perspectiva que se garantizan ciertos modos de actuación avalados por el conjunto, en función del derecho de aprender de los estudiantes. En definitiva, los directivos son los garantes de la política de enseñanza de la institución.

Una de las claves que hace a la identidad del dispositivo de enseñanza de la SRTIC es su **carácter colectivo**, no individualista, aunque respetuoso de las individualidades y los enfoques de cada profesor. No obstante, aunque se propicia la horizontalidad de los vínculos entre colegas, es necesario un equipo directivo con capacidad para liderar los procesos de trabajo, garantizando una buena comunicación y encuadres claros entre profesores, coordinadores y auxiliares docentes.

Asimismo, los directivos, asesores y referentes pedagógicos tienen un **rol de formadores** frente a sus colegas ya que son quienes hacer circular el saber construido sobre la modalidad SRTIC, la enseñanza, los estudiantes y la comunidad. Ese saber se produce colectivamente, y es retransmitido por los profesores, coordinadores/tutores y auxiliares docentes a los estudiantes.

¿Qué cuestiones deben formar parte de los acuerdos institucionales sobre la enseñanza?

Desde la perspectiva de los equipos directivos resulta fundamental:

- Analizar y proponer reflexiones acerca de la práctica docente, destacando la importancia del papel de la intervención pedagógica y su influencia en el aprendizaje de los alumnos, posibilitando **la recreación de diferentes estrategias de enseñanza,** en el marco de los enfoques promovidos desde los diseños curriculares para el nivel.
- Revisar la **coherencia curricular** analizando la secuencia horizontal y vertical de la propuesta de enseñanza (contenidos por año y por ciclo), registrando vacancias y reiteraciones.
- Hacer sugerencias sobre los diferentes **criterios de selección, secuenciación y organización de contenidos** que pueden implementarse considerando las particularidades del dispositivo mediado por TIC y la cantidad de clases dadas en el año, considerando el cronograma provincial y local.
- Ofrecer pautas sobre el **enfoque de las actividades** de resolución de problemas y trabajos prácticos como situaciones problemáticas, en un contexto de aprendizaje significativo.
- Facilitar los espacios de articulación para que los profesores y coordinadores organicen a enseñanza en el marco del **pluriaño.**
- Reflexionar sobre la intencionalidad de la **evaluación** (diagnóstica, procesual y sumativa) y promover el uso de **los instrumentos alternativos**, considerando sus consecuencias sobre las trayectorias formativas de los estudiantes.
- Promover el uso de las **tecnologías para la enseñanza** explorando y promoviendo proyectos para su utilización.
- Realizar un **seguimiento de las trayectorias educativas** de los estudiantes por sede y propiciar acuerdos para el acompañamiento a los estudiantes con trayectorias en riesgo pedagógico (ausentismo, dificultades de aprendizaje, etc.)
- Promover el acuerdo de **criterios compartidos entre los distintos actores** (profesores, coordinadores, etc.) acerca de la enseñanza la retroalimentación y la evaluación.

Sin duda no se trata de una superposición o integración indiscriminada de roles según la posición institucional (profesor, coordinador, auxiliar docente, otras) con distinto nivel de competencias y responsabilidades, sino de asumir las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje **como problemas de la escuela.**

En síntesis, los esfuerzos del equipo directivo en tanto articulador institucional en la modalida SRTIC se concentran alrededor de:

- El enfoque de enseñanza del profesor (promoviendo desde la gestión un enfoque de carácter constructivista, sin delegar la función de enseñante).
- Los criterios para construir evaluaciones y hacer devoluciones (reconociendo la diferencia entre calificar y hacer una evaluación formativa, contemplando la intervención del coordinador/tutor en la toma de decisiones).
- La gestión de la clase (considerando el rol del coordinador, los modos de intercambio docente-alumno, las rutinas de trabajo y el uso de la plataforma de la escuela).
- El trabajo en la heterogeneidad (asesoramiento situado).

2. El rol de asesor del equipo directivo

El rol de asesor del equipo directivo es central para el funcionamiento de la SRTIC, especialmente sosteniendo la mirada holística, es decir la posibilidad de ver e intervenir en función de un accionar conjunto.

Cada actor tiene una "parte" del proceso: los profesores, diseñan sus propuestas pero no están de manera presencial en la fase interactiva; el coordinador realiza una mediación entre el contenido y los estudiantes pero no es el responsable del diseño de la clase (si bien en una etapa de maduración habrá que ir incorporando "su voz", la cual está amparada en su experiencia sobre lo que va ocurriendo en las aulas rurales con la enseñanza y los aprendizajes).

Es en esa intersección donde el accionar del quipo directivo cobra relevancia a partir de propiciar sentidos compartidos. En este marco su rol de asesor resulta clave para potenciar el accionar de cada uno de los perfiles docentes en función de un objetivo común.

Esto no significa reconocer que el *asesoramiento, la guía, la orientación y el seguimiento de los procesos y productos escolares son tareas exclusivas del director.* Se trata de pensar esta función como el resultado de un trabajo en equipo, donde cada uno de los actores **cumple una función particular y a la vez complementaria** en relación con los demás.

Cabe preguntarse, entonces: ¿sobre la base de qué criterios se realizará el asesoramiento pedagógico?, ¿cuál es la política de enseñanza que se busca sostener?, ¿cómo se plantea el trabajo pedagógico, por año, como en la escuela graduada, o en pluriaño?

Ningún asesoramiento se puede realizar de manera descontextualizada; de lo contrario, si no se parte de explicitar cuál es el horizonte al que se aspira se corre el riesgo de transmitir un conjunto de herramientas o técnicas genéricas que no necesariamente llevan al camino deseado.

Por consiguiente, es preciso que las intervenciones del equipo directivo se resignifiquen problematizando prácticas instaladas en torno de:

- la selección y organización de contenidos de las asignaturas o áreas y la metodología para enseñarlas,
- cómo realizar una planificación en pluriaño,
- cómo trabajar con poblaciones en riesgo pedagógico,
- promover el diseño o revisión de proyectos multidisciplinares de carácter productivo,
- evaluar y calificar,
- la utilización de tecnologías y recursos para la enseñanza.

Para desarrollar y consolidar la función de asesoramiento entre los miembros del equipo escolar, se debe tener en cuenta el recorrido profesional de cada uno de los integrantes y en función de ello, reconocer puntos fuertes y débiles en cada caso para complementarse en la tarea y solicitar asesoramiento externo, si fuera necesario.

Existen diferentes modelos de asesoramiento, entre los que se destacan los llamados "de procesos" (que sostienen los asesores "de carácter generalista"), y los llamados "de contenidos" (a cargo de los asesores "especialistas"). Ambos modelos sirven como esquemas comprensivos que permiten caracterizar el tipo de dispositivo seleccionado, las funciones que desarrolla el asesor y las estrategias utilizadas. En el marco de las SRTIC, sin duda el asesoramiento de proceso es ineludible.

Se trata de un **andamiaje,** en palabras de Bruner, que posibilite que cada docente pueda construir su propuesta de enseñanza y a la vez desarrollar el acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes a partir de una "ayuda ajustada" que brinda el coordinador.

Para ello, los directivos deberán poner en juego distintas dimensiones de su saber pedagógico. Tomaremos para describirlas los aportes de Marguerite Altet (2005):

- Una dimensión **heurística** que posibilite la reflexión teórica y el surgimiento de nuevos conceptos y herramientas para la acción. Esto permite disponer de "claves de lectura" sobre temas significativos como por ejemplo, proyecto político educativo, los rasgos propios de la escuela mediada por TIC, el conocimiento de las comunidades en las que están situadas las sedes rurales, entre otros.
- Una dimensión de **problematización** para plantear y determinar problemas. Supone un pensamiento complejo que posibilite analizar distintas perspectivas y detectar necesidades.
- Una dimensión **instrumental,** es decir, saberes-herramientas, criterios de interpretación. Aspectos de didáctica y pedagogía que permitan asesorar la tarea de profesores y coordinadores, en cuanto a criterios para la selección y adecuación de contenidos, estrategias de enseñanza, acompañamiento a las trayectorias, etc.
- Una dimensión de **cambio** para crear nuevas representaciones. Se trata de saberes nuevos y reguladores de la acción que apuntan a solucionar un problema o modificar las prácticas. Se apoyan en el conocimiento de los lineamientos curriculares para el nivel, planes de estudio relativos a la modalidad, y pautas generales de política curricular, conjugando los modos de "hacer escuela" propios de esa institución

¿Cómo se lleva adelante esta función?

Existen distintos dispositivos para su concreción pero indudablemente el **diálogo con los docentes, el aporte de bibliografía y materiales didácticos en distintos soportes, y la observación de clases y producciones de los estudiantes** constituyen estrategias interesantes y necesarias.

Se trata de un **"hacer con"** el profesor o coordinador para proponer y alentar cambios en el aula. De modo que realizar visitas a las sedes y estar con los coordinadores presenciando la gestión de la enseñanza, y trabajar con los profesores en la sede central pueden ser dos estrategias de acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que asesorar no implica necesariamente exterioridad o falta de intervención directa.

Este asesoramiento puede ser individual o grupal y estar a cargo de distintos miembros del equipo directivo, compartiendo la tarea con un grupo de coordinadores o profesores. Los criterios de agrupamiento de los profesionales puede ser variados: por ciclo, por año, por problemáticas, por disciplinas, etc.

La definición de los grupos y la frecuencia de trabajo es una de las tareas del equipo directivo y se sugiere consensuar con los docentes.

La eficacia de este asesoramiento está dada por la valoración que los docentes hagan de este espacio, su utilidad y adecuación a necesidades reales de profesionales.

Por ello, la **identificación de problemáticas** para el asesoramiento debe ser cuidadosamente abordada, y no orientarse por imperativos externos que pueden tener poca significatividad para los actores institucionales.

C. En síntesis...

En este módulo el foco está puesto en aspectos nodales de la enseñanza y los aprendizajes. La consideración de las trayectorias estudiantiles de las SRTIC supone analizar la conformación de los perfiles, reparando en los diversos modos de transitar la escolaridad secundaria. Así, se pueden diseñar dispositivos de acampañamiento *ad hoc* y tomar previsiones para la prevención de riesgos. Una de las variables a considerar son los tipos de inasistencias de los alumnos, para proponer recorridos que posibiliten la continuidad y la terminalidad de cada año y ciclo escolar.

El analizador curricular es un instrumento que ofrece priorizar horizontal y verticalmente los contenidos y capacidades de los de los distintos espacios curriculares, contemplando las necesidades de cada año escolar de una misma materia y entre materias.

El trabajo intensivo con la comprensión a partir del desarrollo de la oralidad durante las sesiones de clase requiere de un compromiso institucional y transversal. Los ejemplos ofrecidos tienen el carácter de intervenciones didácticas posibles. La responsabilidad del acrecentamiento de las prácticas de la oralidad es una tarea compartida por la pareja pedagógica conformada por el profesor y el coordinador. Por consiguiente en el diseño de las propuestas es importante anticipar por medio de guiones cuáles son las intervenciones más pertinentes.

Por su parte, la definición de criterios de evaluación de los aprendizajes y de canales de comunicación para la retroalimentación entre estudiantes y coordinadores, entre estudiantes y profesores y entre estos y los coordinadores y ADI/ADA son de vital importancia para el seguimiento de las trayectorias.

En cuanto a los equipos directivos, en este módulo se hace referencia a dos de sus funciones: la de articulador de los perfiles docentes de modo de promover el trabajo entre profesores y coordinadores, en tanto parejas pedagógicas, y la de asesor en temas asociados con la enseñanza y los aprendizajes, a partir de la identificación de problemáticas que requieren de intervenciones progresivas y cuidadosas.

Capítulo 3.

CONTENIDOS:

la indagación de los resultados de los aprendizajes; la inclusión de las TIC con sentido pedagógico; la evaluación de los aprendizajes en los trabajos grupales; las narrativas docentes y la reflexión sobre la enseñanza; la promoción del aprendizaje instucional y la conducción de una escuela "conectada" y mediada por TIC.

A. El acompañamiento pedagógico

1. La tercera etapa

Terceras Jornadas:
¿Cómo analizar las metas iniciales con los resultados de los aprendizajes?

El primer foco de la tercera etapa de acompañamiento pedagógico pone el énfasis en la *lectura y el análisis crítico de los datos relevados en los informes provinciales* respecto de cada una de las SRTIC, y relacionarlos con los logros alcanzados al finalizar el ciclo lectivo. Se trata de datos del primer semestre de 2018, aportados por los equipos provinciales de las SRTIC y sistematizados por UNICEF. Los equipos docentes y directivos los analizan a partir de una selección preliminar:

- En el caso de los **equipos docentes**, se recorta en particular la información consistida sobre la progresión de la matrícula y el perfil de los estudiantes.

Objetivos:

- Indagar en qué medida los datos del informe se reflejan en sus decisiones pedagógicas.
- Observar críticamente lo que se propusieron en el año y los logros alcanzados.
- Elaborar propuestas de evaluación de los aprendizajes de acuerdo con lo observado, en vistas al cierre del año escolar.

- En la discusión con los **equipos directivos**, se analizan los datos del informe en su totalidad y se preven los ejes de la evaluación institucional hacia fin de año.

Objetivos:

- Definir un aspecto del informe provincial que les resulte relevante.
- Considerar los aspectos problemáticos en esa información.
- Definir qué información cuantitativa/cualitativa relevarían para profundizar el conocimiento del/los aspectos considerados relevantes, que necesitaría para obtener esos datos.
- Seleccionar los espacios/momentos/actividades que podrían plantearse para discutir institucionalmente esos datos relevantes y que podría proyectarse a partir de ellos.

Asimismo en la tercera etapa de acompañamiento pedagógico se incluyen y problematizan los focos que se enuncian a continuación:

La presentación de *experiencias con inclusión de tecnología con sentido pedagógico*.

Los criterios para *evaluar a los estudiantes individual y grupalmente*.

Las *narrativas docentes para documentar el conocimiento construido* a partir de la propia práctica.

El *aprendizaje institucional* derivado de la reconstrucción crítica de la experiencia.

Los cuatro focos suponen por parte de los equipos docentes la lectura crítica de las decisiones sobre la enseñanza que diseñan e implementan con los distintos grupos de estudiantes de las sedes rurales de las SRTIC.

2. El lugar de las TIC en la propuesta de enseñanza. Su inclusión con sentido pedagógico

Con la finalidad de promover la reflexión entre los docentes de las SRTIC sobre la inclusión de las TIC con sentido pedagógico en sus propuestas de enseñanza, se presentan dos puertas de entrada que fueron desarrolladas en las jornadas presenciales:

a) Un fragmento de la entrevista a Inés Dussel en el marco del ciclo documentales "Hemisferio Sur. Una región conectada", de la FLACSO Argentina. (del minuto 1 hasta el minuto 8:49):[2]

https://www.youtube.com/watch?v=1S5LgtuS1LY

b) Presentación de tres casos[3] para el debate.

Los casos que siguen a continuación están acompañados de preguntas orientadoras para analizarlos, discutirlos y relacionarlos con las reflexiones de Dussel y la propia experiencia docente de los equipos de profesores y coordinadores de las SRTIC. Dicho de otro modo, el propósito de la secuencia es poner en diálogo los casos y los aportes de la investigadora argentina con sus propias prácticas.

Caso I

Humberto Maturana[4] (1991) cuenta la historia del profesor que, como tenía que viajar, le deja a su ayudante un casete con la clase grabada para sus alumnos. Al regresar, antes de lo previsto, decide pasar por el aula para ver qué sucede y se encuentra con un grabador rodeado de once grabadores...

2 El área de Comunicación y Cultura de la FLACSO Argentina realizó en el año 2013 la producción audiovisual "Hemisferio Sur. Una región conectada", una serie de documentales para televisión sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana, social, cultural y política en los países de América del Sur. Para ello recorrieron varios países de la región y conversaron con distintos especialistas. Los videos están disponibles en: http://hemisferiosur.flacso.org.ar/?cat=8

3 La entrevista a Inés Dussel integra el capítulo 2 de la serie: Aulas conectadas. Cómo cambió la escuela, el acceso al conocimiento y el modo de aprender y enseñar a partir de la integración de las TIC.

4 Los tres ejemplos son adaptaciones de casos presentados por Mariana Maggio en su libro Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad, Buenos Aires, Paidós, 2012.

- ¿Qué lugar tiene el docente en esa escena? ¿Y los estudiantes? ¿Es posible la enseñanza y el aprendizaje en esas condiciones?
- ¿Qué piensan de esta afirmación?: "(...) si no hay docente ni estudiantes reales la enseñanza es un simulacro y el hecho educativo no tiene lugar".
- ¿Qué relación pueden establecer entre esa afirmación y la modalidad SRTIC?

Caso II

En una escuela rural en Canelones, Uruguay, una docente y sus estudiantes organizaron una huerta orgánica y con sus productos elaboraban dulces y conservas. Antes de la llegada e implementación del Plan Ceibal la escuela ya contaba con computadoras que habían sido donadas y el servicio de conexión a internet.

Sorprendía ver que en el aula la primera fila de bancos estaba ocupada por cajas con muchos libros a disposición, ahí nomás, al alcance de las manos. Cuando indagamos sobre esa ubicación, la docente les preguntó a sus alumnos: "¿En esta escuela qué producimos?" Y la respuesta de ellos fue: "Acá producimos conocimiento". Y ella agregó: "A nadie se le ocurre decir que producimos mermelada. Por eso necesitamos libros en primera fila, porque los alumnos necesitan validar lo que encuentran, comparar, entender en profundidad, entonces los libros siguen estando acá, como referencia..."

Una escuela rural conectada con el mundo entero para construir conocimiento relevante y profundo. Los temas curriculares se desarrollaban en una articulación con las noticias más destacadas del mundo, a las que accedían a través de internet (...)

- ¿Qué concepto de enseñanza y de aprendizaje se desprende del relato? ¿Cuál es el lugar de la tecnología en la propuesta de esa escuela uruguaya?
- ¿Cómo es la relación que promueve la docente entre los estudiantes y los libros?

Caso III

"En una oportunidad visité una escuela de la provincia de San Juan. Allí conversé con cuatro docentes que tiempo atrás habían recibido una computadora personal, al igual que sus estudiantes, en el marco de un plan gubernamental. De estos profesores había una docente que no la usaba casi nunca; un profesor que preparaba con la computadora en su casa excelentes guías impresas y las llevaba a la clase; una profesora en campaña por un proyector que le permitiría hacer presentaciones a sus alumnos y una profesora que hacia un uso pleno del recurso.

Observé las clases de Química de esta última docente. Como estaba trabajando el tema "minerales" les proyectaba a los estudiantes la película "Blood Diamond" (Estados Unidos, 2006). Además usaba internet para investigar y observar con ellos las mejores piezas minerales; también les proponía la consulta de diarios digitales para obtener información sobre Sierra Leona, llevaba adelante búsquedas sobre Nelson Mandela y seleccionaba música africana para escuchar en las clases. La misma docente me comentó que no usaba tecnología en todas las clases porque tenía previstas la lectura y la escritura de odas sobre los elementos, el desarrollo de un mapa sobre los materiales del lugar a partir de la invencion de una leyenda, la producción de mantecado en clase para el estudio de las reacciones químicas, entre otras actividades.

- ¿Qué diferencias hay en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los cuatro docentes del caso?
- ¿Qué lugar asignan a las tecnologías en sus propuestas?
- ¿Les parece que una clase es mejor si se usa tecnología? Argumenten.

En palabras de Dussel la cultura digital transforma el aula, su dinámica, los modos de producción de conocimiento, las posiciones de los sujetos, tanto del que enseña como el del que aprende. Sin embargo eso no significa que los cambios se den automáticamente una vez que se está inmerso en la escena de una escuela y un aula conectadas. De hecho en las aulas de las SRTIC, en cada una de las sedes rurales, conviven modos de gestión y propuestas de enseñanza más tradicionales con otras más desafiantes que buscan aprovechar las ventajas de las nuevas tecnologías para la producción de conocimiento.

En efecto, uno de los desafíos para los docentes de las SRTIC es el desarrollo de propuestas pedagógicas diversificadas para un aula que es heterogénea por definición: en ese sentido, contar con netbooks y conectividad puede entenderse como una oportunidad para enriquecer la enseñanza. ¿Pero de qué manera?

La especialista e investigadora Mariana Maggio –en su libro *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*, (2012)– sostiene que la inclusión genuina de tecnología en las prácticas de enseñanza favorece comprensiones más profundas y perdurables. Y agrega: "La **enseñanza poderosa**[5] crea una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen".

5 Destacado filósofo y biólogo chileno, que trabajó en el Instituto Tecnológico de Massachusetts entre 1958 y 1960.

¿Qué propuestas, qué proyectos, qué secuencias didácticas pueden entenderse o interrogarse desde esa perspectiva conceptual? ¿Cuáles son los rasgos de la "enseñanza poderosa"?

La "enseñanza poderosa" según Maggio reúne estos seis rasgos:

- *Da cuenta de un abordaje teórico actual* (establece puentes con temas de actualidad, para debatirlos y analizarlos).
- *Permite pensar el modo de una disciplina (*se trata de pensar el conocimiento disciplinar y su marco epistemológico en su carácter provisional: se validan, se interpelan y se vuelven a construir*).*
- *Mira en perspectiva* (se enseña a cambiar puntos de vista sobre el conocimiento).
- *Está formulada en tiempo presente* (se piensa el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo de estudiantes, de la realidad de cada uno).
- *Ofrece una estructura que en sí es original* (¿qué voy a hacer para sorprender y desafiar a los estudiantes?, ¿qué desafíos cognitivos les voy a proponer?).
- *Conmueve y perdura* (se propone conmover a partir de la comprensión de los temas y, por consiguiente, dejar huellas).

Los seis rasgos se constituyen en pistas para la reflexión sobre la propia práctica y, a su vez, en un encuadre para desarrollar propuestas que sean transformadoras tanto para el docente que las diseña (profesor disciplinar) como para el que las implementa (coordinador), y también para los alumnos mientras aprenden.

En definitiva, se trata de un proceso de construcción del conocimiento en el que los contenidos y las capacidades que se busca desarrollar generen en los estudiantes, además de la apropiación singular, la posibilidad de transferirlos en nuevas situaciones de aprendizaje.

Los tres casos presentados al inicio de este apartado así como las apreciaciones de Dussel y de Maggio buscan problematizar la inclusión de las TIC para promover inclusiones que sumen y potencien la enseñanza: por eso se habla de inclusión genuina.

Así, a la hora de incluir programas, aplicaciones y distintas herramientas tecnológicas en las propuestas de enseñanza la pregunta por el sentido es la que permite tomar buenas decisiones con la finalidad de promover aprendizajes de alta intensidad, perdurables y transferible. Esa pregunta inicial se puede ampliar con nuevas preguntas.

- ¿Por qué incluir tal o cual herramienta?, ¿para qué? y ¿cuándo?
- ¿Qué "suma" en términos de aprendizajes incluir las TIC en la enseñanza?
- ¿Las propuestas presentadas a mis estudiantes son ejemplos de "enseñanza poderosa"? ¿Por qué? ¿Ofrezco orientaciones sobre cómo usar tecnología y visibilizo el propósito en cada uso que propongo?

La observación de los resultados de la inclusión de las TIC en la enseñanza, el seguimiento y monitoreo de sus efectos en los aprendizajes de los distintos grupos de estudiantes van a proporcionar información sobre la coherencia entre los puntos de partida y los puntos de llegada.

3. La evaluación de los aprendizajes en los trabajos grupales

Entre las distintas capacidades que se busca desarrollar en las SRTIC figura el trabajo colaborativo. En este apartado, se intenta responder sobre las ventajas del trabajo en grupo y las posibilidades de evaluar al conjunto de estudiantes y a cada uno de ellos. Como la evaluación forma parte de la enseñanza, los criterios con los que se va a evaluar a los alumnos se transparentan al inicio de las propuestas de trabajo de modo que sepan que la responsabilidad de cada uno se evalúa grupal e individualmente.

¿Por qué trabajar en grupo?

- Posibilita desarrollar habilidades de interacción social, hacer elecciones y tomar decisiones.
- Permite la confrontación de ideas entre los diferentes integrantes del grupo.
- Facilita el aprendizaje activo.
- Permite abordar diferentes razonamientos y colocarse en diferentes perspectivas, evaluando, aceptando, argumentando, negociando, concluyendo.
- Propicia la autonomía y la responsabilidad.
- Permite seguir el proceso de la enseñanza y del aprendizaje además del producto final.

¿Cuáles son los recaudos para evaluar el trabajo en grupo?

- Se puede centrar en el **proceso** grupos de hasta ocho participantes), el **producto** (grupos mayores a ocho) o en **ambos.**
- Se debe indicar al estudiante **qué** se evaluará y **cómo.**

¿Qué desempeños del grupo es pertinente evaluar durante el proceso?

- Planeamiento y programación de la tarea.
- Comprensión y cumplimiento de las consignas.
- Organización y desarrollo del trabajo.
- Apertura de los diferentes integrantes.
- Capacidad de asimilar el feedback y de autoevaluarse.

¿Qué evaluar de cada miembro del grupo?

- Calidad y cantidad de contribuciones al trabajo.
- Espíritu colaborativo, capacidad de motivar a otros miembros.
- Responsabilidad para con las tareas y respeto de los tiempos acordados.
- Apertura para compartir, aceptación de errores, sensibilidad ante los problemas ajenos.
- Disposición y habilidad de negociación en los conflictos, así como su prevención.
- Capacidad de coordinar y dirigir al grupo.

¿Qué tipo de ponderaciones se pueden realizar?

- Evaluación analítica: se asigna el puntaje total fraccionado en las diferentes secciones del trabajo, entonces la calificación total es la suma de las partes.
- Evaluación holística: el puntaje total no se divide sino que se asigna globalmente sin diferencias internas de valores.
- Otorgar igual calificación a los diferentes integrantes del grupo.
- Asignar calificaciones diferenciadas a cada miembro del grupo.
- Cuando se pondera producto y proceso, se pueden aplicar coeficientes diferenciados, por ejemplo, un 0,4 para proceso y un 0,6 para producto o ponderarlos por igual.

¿Qué modalidades de asignación de puntajes hay?

Con decisión exclusiva del profesor

Caso 1

El resultado del trabajo es presentado de forma colectiva por el grupo. Todos los estudiantes han participado activamente. Cada miembro presenta su tarea personal, un **informe** de la misma incluyendo su contribución con el grupo. El docente califica a cada miembro individualmente considerando la calidad del trabajo presentado, por ejemplo:

- informe personal 30%
- producto del trabajo grupal 50%
- presentación individual 10%
- presentación final del grupo 10%

Caso 2

El docente plantea preguntas individuales o situaciones problemas que contribuyen al trabajo del grupo. En clase se presenta lo elaborado por cada uno de sus miembros y se realiza un trabajo grupal. Junto con él se entregan los trabajos individuales de cada integrante del grupo. El producto colectivo no puede coincidir con ninguno de los individuales. Por ejemplo:

- La producción grupal vale el 60% de la calificación final, igual para todos los miembros del grupo. El 40% restante es diferenciado para cada estudiante en función de su producción individual y es sumado al puntaje anterior.
- La calificación es dada por el docente basándose en la calidad del producto (75%). El 25% restante es diferenciado para cada alumno en función de la presentación del mismo y de un cuestionario que indaga de que manera contribuyó cada integrante del grupo al producto final.

Con participación de los estudiantes

- El total del puntaje es otorgado por los estudiantes. Las calificaciones individuales son decididas por los miembros del grupo y se basan en los criterios de evaluación pactados con el docente al inicio. **Coevaluación.**
- El docente califica individualmente basándose en la asignación de roles diferenciados y los aportes de cada uno. Solicita para ello la presentación de informes individuales con autoevaluación del desempeño personal. La calificación es del profesor con consideración de la **autoevaluación** del estudiante.

Ejemplo de coevaluación

Una vez realizado el trabajo, se le propone al grupo que califique a cada miembro en función de la contribución al trabajo grupal en forma consensuada, con la siguiente consigna:

Otorguen una calificación a cada miembro del grupo, considerando:

0.- No colaboró

3.- Fue pasivo, no hizo aportes originales, pero hizo el trabajo que le correspondía

5.- Muy activo, propuso ideas para el trabajo, fue muy importante su participación

Si no se llega a consenso, el docente invita a realizar una evaluación por pares. El profesor considerando las calificaciones del grupo y según su propio criterio, califica. Entonces se llega a una decisión docente con consideración de la coevaluación del grupo.

Trabajar con otros es una manera de poder cambiar de punto de vista y enriquecer la tarea de todos. Al respecto señala Mariana Maggio (2012):

"Reconocer la producción que realizó el compañero, entender sus intenciones, analizar las decisiones tomadas y adentrarse en la calidad de la producción para ofrecer una perspectiva diferente y de enriquecimiento, constituye, probablemente, una de las oportunidades más interesantes que el trabajo escolar puede ofrecer, aprovechando la heterogeneidad social y cultural que hay en la mayoría de los grupos."

Considerar la evaluación como una instancia formativa adquiere una relevancia particular en las situaciones de trabajo grupal: es una forma de educar a los estudiantes en las prácticas de la democracia.

4. El valor de las narrativas docentes para reflexionar sobre la enseñanza en las SRTIC

La documentación de experiencias intenta poner a disposición tiempos y espacios para que, escribiendo, leyendo, indagando e intercambiando ideas y reflexiones sobre sus prácticas, los docentes puedan mostrar, de manera sistemática, lo que pasa en las escuelas, en la propia formación y en el aprendizaje de las alumnas y los alumnos.

Es importante destacar que la documentación de la propia experiencia constituye una instancia de trabajo que formaliza las decisiones de un docente o un conjunto de docentes en el proceso de desarrollo curricular y, a la vez, permite volver sobre lo enseñado para ajustar, repensar o revalidar esas decisiones. Por lo tanto, la documentación es una fuente válida de información que visibiliza el currículum real, es decir, lo que efectivamente se enseña y se aprende en las aulas de las sedes rurales de las SRTIC.

Así, la escritura de experiencias pedagógicas es una estrategia propicia para los procesos de análisis y reflexión sobre la práctica, y el resultado de propósitos bien específicos y diferenciados, aunque también complementarios:

- reorganizar la experiencia para comunicarla a otros colegas en contextos de intercambio (relatos, casos, incidentes críticos, episodios);
- documentar experiencias personales y colectivas (proyectos institucionales y de aula, guiones, planificaciones, portafolios);
- conservar el recorrido de las propias prácticas, interrogantes y hallazgos a lo largo de la historia profesional (diarios, autoinformes, memorias, registros);
- publicar experiencias personales y colectivas (ensayos, artículos, narraciones).

Narrativas docentes

Narramos todo el tiempo: lo que nos sucedió o lo que le sucedió a otros, narramos lo que otros nos narraron. Las conversaciones familiares, los chistes, los mitos, las leyendas, los cuentos populares anónimos, la literatura (cuentos y novelas) son distintos tipos de narraciones.

Si bien cada una tiene características propias y estructuras diferentes, todas las narraciones obedecen a un mismo imperativo que es, desde un punto de vista semántico, el de relatar *acciones* y, desde un punto de vista pragmático, el de relatar acciones que sean *interesantes*. Es decir, que sólo narramos acciones que se destacan por algo, que se desvían de una norma, que tienen una singularidad. Narramos lo inusual. Si lo que se narra no despierta interés el interlocutor o lector deja de escuchar o de leer.

La palabra "narración" viene del latín "gnarus": "conocedor, experto". Esto significa que, etimológicamente, "narración" tiene que ver con el conocimiento y con la experiencia. Si se relacionan los términos, podemos decir que la narración se vincula con el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia o, dicho de otro modo, que la narración tiene que ver con el conocimiento que se transmite a través de la experiencia. Ambas relaciones son válidas, ya que no se trata sólo de un tipo de discurso ni de una manera de configurar los textos, sino de un modo particular de organizar el pensamiento y el conocimiento.

La modalidad narrativa es una de las formas más antiguas de organizar el conocimiento y se remonta al pasado oral. Todas las culturas han organizado el conocimiento en forma narrativa y lo han transmitido a través de los relatos.

En *Actos de significado*, el psicólogo Jerome Bruner plantea que los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa. Esto es parte del sentido común o de lo que él denomina "psicología intuitiva". ¿Qué quiere decir? Los seres humanos pensamos nuestra vida de manera narrativa, es decir, como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo y, también pensamos de forma narrativa la vida de los demás.

Dentro de esa psicología intuitiva de la que habla Bruner, las personas son pensadas como actores o sujetos que actúan movidos por objetivos o metas, que se valen de instrumentos para alcanzar esos objetivos y que, en su recorrido, deben vencer obstáculos que les presenta el medio en el que se mueven. Se trata de una representación narrativa de las acciones humanas. Los actores, las acciones, los objetivos, los instrumentos, el medio en el cual se mueven, son componentes básicos de la estructura narrativa.

¿Cómo aparecen estos componentes en un relato? Lo que hace que una sucesión de acciones se transforme en un relato es la *trama narrativa*: en ella la sucesión

cronológica de las acciones se manifiesta a través de un encadenamiento de causas y consecuencias. Pero para poder vincular las acciones de un modo causal, es necesaria una perspectiva, una distancia que permita evaluarlas e interpretarlas a partir de sus consecuencias.

En efecto, los textos en los cuales predomina la *trama narrativa* presentan las acciones en una secuencia temporal y causal. El interés de estos textos radica en las acciones realizadas y, a través de ellas, adquieren importancia los sujetos que las realizan y el contexto en el cual esas acciones se llevan a cabo.

Por eso, en una narración el escritor hace avanzar la información ordenando las acciones y estableciendo relaciones entre ellas. Los hechos o las acciones aparecen conectados entre sí en una relación lógica: la conexión de las acciones es lo que le da coherencia al relato.

Durante la textualización del relato —en la escritura o puesta en texto— el escritor debe estar atento a los recursos del lenguaje disponibles para transparentar la secuencia temporal y causal de las acciones. Por ejemplo, puede disponer del uso de los conectores o frases conectoras.

Se trata de palabras o construcciones que empleamos para relacionar elementos dentro de la oración, entre párrafos o entre secuencia de acciones. Los conectores establecen vínculos de distinto valor semántico (vínculos lógicos, temporales, explicativos, entre otros). Hacen que el texto resulte cohesivo, compacto, coherente y bien estructurado.

En ese sentido, los conectores temporales y causales son los que permiten al lector ubicarse en el tiempo y comprender las relaciones lógicas establecidas por el escritor (*conectores temporales*: después, mientras que, antes que, en aquel momento, ese día; *conectores lógicos*: porque, así que, puesto que, como, así, de ese modo; aunque, sin embargo; también, además, etcétera).

Respecto de la temporalidad de las acciones, el escritor puede optar por ordenarlas cronológicamente, es decir, relatarlas en el orden en que sucedieron; o quebrar ese orden cronológico y proponer un ordenamiento particular en el que primero relate las consecuencias de sus acciones sin omitir posteriormente cuáles fueron las causas que las provocaron; o el fin antes que el principio.

Estas decisiones se vinculan con su intencionalidad o su propósito respecto de qué información prefiere destacar o enfatizar, o con el efecto que quiere provocar en los destinatarios de su relato. La subjetividad del escritor se expresa en el modo de presentación de las acciones narradas. Y ese modo se construye con palabras.

Sobre este punto, consideramos que el empleo de la primera persona (persona gramatical que se emplea en los textos autobiográficos) en el relato escrito de una experiencia pedagógica puede dar cuenta del proceso individual del docente, de su

modo particular de organizar, conocer y aprender de la experiencia. Por lo tanto, se trata de una voz muy comprometida con el hacer y que se transmite a través de un relato que se pretende reflexivo y transferible. Así, el pronombre en primera persona representa, a la vez, al narrador y al protagonista de la experiencia.

Generalmente, se narra en pasado: el tiempo pretérito es el tiempo canónico de la narración, porque se supone que narramos lo que ya sucedió. Ese tiempo, que llamamos pasado, es un pasado en relación al tiempo en que estoy narrando.

Los tiempos verbales propios de los relatos referidos a historias de vida o a experiencias personales son el presente y el pretérito. En efecto, con el tiempo presente se hace referencia al momento en el que se escribe y recuerda; con el pretérito, al momento del pasado en que transcurrieron los hechos o las acciones que se cuentan (pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple, pretérito pluscuamperfecto).

No debemos olvidar que la narración incluye la descripción. Esta es un segmento de la narración que produce una pausa. La narración se detiene y aparece la descripción detallada de algún aspecto que se quiere destacar. Así como en la primera predominan los verbos, en la segunda abundan los adjetivos y los sustantivos.

Los componentes de las narrativas docentes

Cuando se habla de componentes, se trata de pensar en aquellos elementos que dan sustancia a las narrativas pedagógicas. Por eso, para que el docente relate una experiencia significativa y transferible es necesario que se haga preguntas respecto de la experiencia que quiera narrar.

Las siguientes son algunas orientaciones para la planificación de la escritura de una experiencia:

Justificación de la experiencia seleccionada para narrar:

¿El porqué de la experiencia? ¿A qué está dando respuesta esa experiencia? ¿Pertinencia de los contenidos de la experiencia? ¿Por qué esos contenidos y capacidades para esos alumnos? ¿En qué instancia de la enseñanza y el aprendizaje se está insertando la experiencia?

Objetivos:

¿Qué esperaba que aprendieran los alumnos?

¿Qué esperaba aprender como docente?

Diseño de la experiencia:

Relato del proceso: relación del docente como diseñador y el contexto (institucional, curricular, local, etc.) Selección de contenidos y capacidades.

Desarrollo de la experiencia:

¿Qué tipo de actividades desarrolló? ¿Qué estrategias de enseñanza puso en juego? ¿Qué obstáculos encontró? ¿Qué cosas cambió sobre la marcha y por qué? ¿Qué cosas pudo hacer y que no, y por qué?

Consideraciones sobre la experiencia:

¿Qué aprendieron los estudiantes y qué aprendió usted?

¿Cuál es el aporte que hace que esta experiencia merezca ser documentada, difundida, replicada? ¿Por qué eligió esta experiencia y no otra?

¿Qué recomendaciones les daría a otros docentes?

Un potencial de la escritura narrativa de experiencias pedagógicas es que a medida que se escribe se van iluminando o develando aspectos de la experiencia elegida para dar a conocer. El proceso de escritura visibiliza el conjunto de decisiones que se fueron tomando para llevar a cabo la experiencia y al mismo tiempo revela las transformaciones de los sujetos (docentes y estudiantes) durante el trabajo de enseñanza y aprendizaje. Dicho de otro modo la escritura narrativa es un modo de producir conocimiento sobre la práctica.

Porque consiguiente, la experiencia docente acumulada en las SRTIC –por ejemplo a partir del desarrollo de propuestas de enseñanza por proyectos, en el marco del pluriaño– merece ser documentada con una doble finalidad: para reflexionar sobre el trabajo realizado y para ponerla a disposición de otros docentes colegas de la modalidad, entre provincias con SRTIC, y también con docentes de otras modalidades de escuela secundaria.

Dos ejemplos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas

Las narrativas que se presentan a continuación forman parte de un corpus de experiencias leídas y analizadas con los equipos docentes de las SRTIC, con los propósitos de inferir sus características y reflexionar sobre sus aportes de orden pedagógico:

Claves de lectura:

¿Por qué dirían que se trata de un texto narrativo? Identifiquen dos rasgos.

¿Reconocen momentos o etapas en la experiencia narrada?

¿Podrían tematizarla incluyéndola en alguna categoría?

Los carteros

Centro Polivalente de Arte. Chilecito. La Rioja

La lectura y todo lo que tiene que ver con ella siempre es una preocupación para mí. Fue por eso que cuando me enteré que se lanzaba el Plan Nacional de Lectura en La Rioja inmediatamente quise participar. Soy profesor de Lengua y Literatura en el nivel secundario, y el tema de la lectura, y más específicamente, la lectura por placer es algo en lo que pienso constantemente, tratando muchas veces en vano, de poner en juego algunas estrategias para poder acercar a los chicos al libro. Acercarlos de un modo tal que se convierta para ellos en un compañero que les pueda brindar algo y al que ellos sientan como un posible entretenimiento alternativo al que pueden recurrir. Sé que la tarea es muy difícil, sin embargo, trato de no darme por vencido. Lo hago pensando en que siempre hay ideas nuevas, nuevas estrategias que en algún momento me pueden servir.

Cuando comencé esa capacitación en la ciudad capital de La Rioja, tuve la suerte de encontrarme con varios compañeros, entre ellos, tres a los que me une una relación de amistad. Emilia, Eduardo y Roxana habían iniciado también este curso que duraría todo el año. Sabía, por charlas que manteníamos periódicamente, que les preocupaba el tema igual que a mi. En varias ocasiones habíamos hablado y discutido entre almuerzos y mates sobre como acercar la lectura a los chicos. El tema era recurrente tanto que ya seguramente habíamos hartado a los familiares y amistades no docentes hablando de lo mismo constantemente, como suele ocurrir.

El taller nos gustó. Los viernes de cada mes cuando viajábamos a La Rioja a cursar, en el camino hablábamos de cómo poner en práctica lo que aprendíamos. Nos entusiasmaban las propuestas y las sugerencias. La última de estas que fue la final, nos asustó un poco. Debíamos redactar un proyecto en el que se plasmara lo que habíamos aprendido durante el cursado. Nos miramos, cuando la tallerista, esbozó la consigna, y en ese momento supimos que lo haríamos juntos. Así fue.

Lo que no sé muy bien es cómo surgió la idea. Creo que fue Roxana la que en un principio habló del tema de las cartas. Lo hizo conmigo, si mal no recuerdo

cuando volvíamos de La Rioja, mientras Eduardo y Emilia discutían, como siempre, por algo intrascendente. Creo recordar que la idea me entusiasmó mucho. Inmediatamente la compartimos con los chicos que no le prestaron demasiada atención ya que seguían enredados en su discusión. No nos importó. El germen de la idea ya estaba allí.

Ya en Chilecito, nos reunimos en casa de Emilia a discutir la idea. La dueña de casa en principio, como siempre, demostró poco entusiasmo; aunque luego se le comenzó a iluminar la mirada. La apuesta era bastante ambiciosa y las inseguridades de Emilia creo que secretamente todos las compartíamos. Esta asociación se iniciaba sin imaginar las consecuencias que traería. La más rara de toda es que durante mucho tiempo seríamos para nuestros alumnos sólo los "carteros." El plan era simple. Los chicos leerían el material de lectura que nos habían dado en el curso en horas establecidas en clase para ese fin en cada uno de nuestros cursos. Sería una lectura libre. Nosotros no impondríamos textos. Cada alumno seleccionaría lo que leería en ese tiempo. Paralelamente trabajaríamos con ellos un tipo textual: el epistolar, tratando de analizar sus particularidades. Finalmente haríamos el anuncio: nuestros alumnos deberían intercambiar correspondencia con otros alumnos del mismo curso pero de otras escuelas presentándose, comentando las lecturas y realizando recomendaciones. Eduardo trabajó con uno de los 70 en los que daba clase en la Escuela de Comercio de Nonogasta. Emilia propuso su 80 año de la Escuela No 259 Nicolás Dávila con el estaba contentísima de poder trabajar, ya que era un curso bastante participativo. Roxana lo hizo con su 80 año de la Escuela de Educación Agropecuaria de Famatina. Finalmente yo comencé el trabajo con un 80 año del Centro Polivalente de Arte de Chilecito y un 70 año de la Escuela de Comercio de Famatina.

Los chicos se entusiasmaron muchísimo con la propuesta. La redacción de las cartas comenzó. Y comenzó con ellas el intercambio. Cada clase de Lengua los alumnos nos esperaban ansiosos por leer la respuesta a su carta. Comenzaron a escribir, primero tímidamente, pidiendo sugerencias, cuidando la redacción y la ortografía. Querían que su texto fuera correcto. Era la primera vez que los alumnos hacían lo que nosotros docentes de Lengua veníamos predicando, casi siempre en vano. También es cierto que ahora el destinatario del texto no éramos los profes, como siempre, sin un ser de carne y hueso de su misma edad que esperaba con la misma ansiedad que ellos la respuesta. El proceso duró aproximadamente dos meses. Y todavía faltaba la mejor parte. La culminación de todo era un encuentro donde cada una de los noveles escritores de cartas

conocerían finalmente a la persona con la que se estuvieron comunicando durante casi dos meses. La ansiedad los invadió tanto como a nosotros que tuvimos que organizar un encuentro en el que participarían casi 150 chicos. Se hizo finalmente, y la escuela anfitriona fue el Centro Polivalente de Arte. Los chicos llegaron nerviosos algunos, ansiosos otros. Se encontraron con sus amigos por correspondencia y algunos hasta intercambiaron regalos.

Estando allí comenzaron las actividades que habíamos planificado. Emilia los haría escribir poesía. Roxana trabajaría con ellos juegos de lectura. Con Eduardo verían algunos cortometrajes y conmigo contarían una historia por medio del cuerpo y los gestos. Habíamos dividido los grupos que se rotarían luego de permanecer un determinado tiempo con cada uno de nosotros. La jornada que se había iniciado a las ocho de la mañana finalizaba puntualmente a las 12: 30. Sirvió, siento que todo el esfuerzo rindió sus frutos.

Aunque el proyecto en algún momento haya derivado en correo sentimental y no en comentario de obras leídas (seguramente surgió algún noviazgo en el medio), como lo habíamos propuesto, el balance fue positivo. Hubo cosas que no salieron como las habíamos planeado y se notaron algunos pequeños desajustes en el encuentro final, sin embargo esta experiencia permanecerá en mi memoria como un trabajo en grupo muy valioso, que me probó y nos probó que hay cosas que aunque parezcan utópicas, todavía se pueden lograr. Los carteros la lograron.

Buscando límites... pero no matemáticos

Escuela Secundaria Gualeguay. Entre Ríos.

Esta historia ocurrió en la Escuela Superior de Comercio de la ciudad donde soy oriundo y donde he vivido toda mi vida, es decir de la ciudad de Gualeguay. En un tercer año del nocturno había tomado la suplencia por tres meses de la cá-

tedra de Matemática en el último trimestre del año. Transcurrido casi dos meses desde mi comienzo habíamos adelantado varios temas, y hecho los respectivos ejercicios como para que todos hubieran entendido completamente, pero como en todos los cursos, estaba el personaje a quien no le interesa nada de nada y menos los problemas de matemática, este alumno concurría de vez en cuando, pero cuando lo hacia no trabajaba, no preguntaba pero si se quejaba. Llego el momento de la evaluación y como era mi costumbre, lo anticipé y les di a elegir la fecha, pero cuanto más se tardaban, más temas deberían ser evaluados por lo que luego de debatir entre ellos un rato, decidieron que el miércoles próximo podría ser la fecha mas adecuado, luego que así lo consensuaron quedó plasmado entonces para ese miércoles.

Y llegó el miércoles nomás, ni bien comencé a dictarles los enunciados de los problemas, se hizo escuchar "él", quien me increpó diciéndome : -"Pero estos problemas no me los explicó Ud., así es fácil dar clases", "yo no hago nada"... A lo cual respondí : -"Muy bien, no hacemos el examen hoy, sigo dando clases, sigo adelante y cuando quieran, se ponen de acuerdo y hacemos la prueba". Con esta actitud, le puse toda la clase en contra, que ya habían discutido y debatido la cuestión, y ellos habían propuesto hacer la prueba ese día, todos hablaban y murmuraban: -"No puede ser, el examen era hoy, se nos van a amontonar muchos temas" -decían algunos- "Tómelo igual, profesor no le haga caso", manifestaban otros. Se hacían escuchar las quejas a lo que solo respondí: - "Ahora no hay examen, no lo voy a tomar, pónganse de acuerdo y después hablamos, sigamos con la clase y se acabo el problema". Pero no terminó allí, cada vez lo increpaban con mayor ímpetu, hasta que lo hicieron cambiar de opinión y fue el quien me pidió que lo tomara igual. Me acerqué, le di en forma personalizada una explicación rápida de los problemas (es un chico muy inteligente y cuando quería lo demostraba). Di entonces las consignas de la evaluación, y me ponía su lado a cada rato para ver como iba (como siempre hago con todos, pero ese día lo "seguí a sol y a sombra").

Lo aconsejé poniéndome en el rol de amigo y creo, que le enseñé algo más que resolver una situación problemática de matemática. Esa situación no pasó a mayores, porque ahí terminó todo tipo de conflictos (con él en particular y con cualquiera de sus compañeros) pero él si tuvo un cambio, un gran cambio. Necesitaba un "reto" que le pusiera los límites, como todos los chicos necesitan, lo que pasa que muchas veces no podemos (o no queremos) encontrar la horma de los zapatos a cada uno de ellos y es allí cuando tenemos problemas. Creo

que generalmente es así, seguro que habrá muchas opiniones distintas, también se que hay excepciones a la regla. La cuestión es que de ese curso no recuerdo ni nombres ni caras de los alumnos que allí cursaban, a excepción del chico de este relato que cada vez que me lo cruzo en la calle, se encarga casi como una obligación de saludarme de la forma más respetuosa y amistosa, que sólo puedo comparar con aquellos que tienen el rótulo de amigos, y así lo considero por mas que no recuerde su nombre y apellido.

5. El aprendizaje institucional: reconstrucción crítica de la experiencia

La experiencia de documentación y reflexión que se propone tienen por objetivo construir conocimiento sobre el hacer de las SRTIC. Sostenemos que todos los actores, profesores, coordinadores, ADI y estudiantes tienen un saber que se construye en su experiencia cotidiana.

El concepto de experiencia, en un sentido coloquial, generalmente se refiere al conocimiento procedimental (cómo hacer algo), en lugar del conocimiento factual (qué son las cosas). Los filósofos tratan el conocimiento basado en la experiencia como "conocimiento empírico" o "un conocimiento a posteriori".

Es decir que esa experiencia da cuenta de un proceso realizado, que es situado, provisorio y subjetivo y que por eso mismo resulta destacable en términos de los cambios o las mejoras que se van dando en cada una de las instituciones y en relación con sus problemas, necesidades, prioridades y expectativas.

La construcción del saber pedagógico hace referencia al proceso de recuperación, tematización, reflexión sobre ese quehacer, es una reflexión que se nutre de distintas fuentes, incluyendo marcos teóricos y también nuestra biografía escolar.

No se busca la descripción de un proceso "objetivo" y "medible" sino la recuperación de la mirada subjetiva pero "objetivada" por la inclusión de las distintas perspectivas sobre la experiencia (estudiantes, profesores, coordinadores, asesores, miembros de a comunidad , etc.).

¿Cómo llegamos a la construcción critica del saber pedagógico?

- La construcción del saber pedagógico que recupera a través de lo elaborado colectivamente en:
- La evaluación institucional
- El diseño e implementación de las clases
- El registro y documentación de lo trabajado en las sedes
- Análisis de los registros y la documentación recogida (recuperando distintas perspectivas)
- La muestra de fin de año
- El análisis de los resultados (notas, estadísticas, perfiles, etc.)

Con toda esa documentación recogida se hace un análisis. Se trata de un proceso que realiza un sujeto (individual y/o colectivo) con el propósito de indagar, conocer y comprender un objeto determinado a partir de la formulación de afirmaciones, reflexiones e interrogantes que surgen de una experiencia pedagógica en un contexto específico.

Este proceso de análisis da lugar a la reflexión pedagógica y crítica de lo sucedido, a la recuperación de los aprendizajes realizados por los distintos actores participantes, a la recuperación de las preguntas iniciales y a la formulación de nuevos interrogantes o problematizaciones sobre la experiencia.

Se trata de desnaturalizar lo obvio, reconocer lo que no conocemos, lo que conocemos, establecer nuevas relaciones conceptuales y resignificar las ideas, las argumentaciones, las explicaciones y los sentidos que le dábamos a los problemas/necesidades antes de la experiencia.

En este sentido, las preguntas que orientan esta reflexión podrían organizarse según sean descriptivas o analíticas (sin pensar una clasificación rígida porque se retroalimentan):

Descriptivas:

¿Qué se hizo? ¿Por qué se hizo? ¿Qué problema o necesidad se intentaba resolver o dar respuesta? ¿Cómo se hizo?

Analíticas:

¿Qué se piensa de lo que se hizo en relación con la temática, con los dispositivos implementados y con los aspectos organizativos? ¿Con qué conceptos se relaciona lo realizado? ¿Qué ideas/reflexiones nuevas podemos destacar, ampliar, confirmar o discutir respecto de lo ya dicho sobre el tema?, ¿Qué se propone a partir de lo reflexionado y analizado?

Se trata de un análisis que busca profundizar sobre el nudo de la experiencia, recuperando las reflexiones pedagógicas del colectivo docente y poniéndolas en discusión con los saberes socialmente construidos (lo público) con los que contamos respecto de la temática, los dispositivos y las dinámicas institucionales.

B. El fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos

1. El equipo directivo como promotor del aprendizaje institucional

El equipo directivo también cumple un rol de "formador" de los colegas y en ese sentido posibilita el aprendizaje institucional. Desde esta posición, se propone implicar a los docentes en dinámicas de trabajo y compromisos que posibiliten la renovación y búsqueda de alternativas que puedan institucionalizarse y formar parte de la cultura organizativa y del saber colectivo.

Para que estas nuevas formas de trabajo generen aprendizaje en la institución, el equipo directivo deberá intentar "trabajar con" los profesores y coordinadores, en lugar de "intervenir sobre" ellos. En este caso, también, la orientación debe ser un proceso basado en el hacer cotidiano, como unidad posible de cambio, y su rol será el de orientador –en lugar de un experto con técnicas y habilidades especiales– en suma: un facilitador de procesos.

Para propiciar aprendizaje institucional se requiere de una lectura de las condiciones internas (sede central y sedes rurales) ya que para cualquier propuesta de cambio en los modos de hacer (estrategias didácticas, recursos tecnológicos, instrumentos de seguimiento) debe ser reconstruida por cada actor de acuerdo con sus prioridades; al tiempo que se crean condiciones internas y externas que pueden

apoyar y gestionar el desarrollo curricular, para provocar los aprendizajes deseados en el colectivo profesional y de este modo lograr un impacto en las prácticas con los estudiantes.

Los esfuerzos para incorporar nuevas estrategias e institucionalizar buenas experiencias existentes requieren el soporte de una cultura institucional que los favorezca. El conocido lema de Stenhouse «No puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional» ha cambiado hoy –como afirma Fullan (1998)– porque el desarrollo profesional e institucional tienen que darse unidos, ya que los propios contextos laborales deben promover el desarrollo profesional de sus participantes, esto es, el **aprendizaje institucional.**

Para esto resulta necesario diseñar y desarrollar contextos de relación cooperativa, donde los distintos actores formen parte de una **comunidad de profesionales** comprometidos y puedan contribuir con la construcción su propio desarrollo profesional.

Se trata de un profesionalismo interactivo que dé lugar a la toma de decisiones en el marco de culturas de trabajo cooperativas, que promuevan la reflexión en y sobre la práctica y el desarrollo individual, y sobre el desarrollo y la evaluación del colectivo, lo que redundará en un mayor dominio de la profesión, su eficacia y satisfacción.

2. Gestionar ambientes educativos enriquecidos con tecnología

Conducir una escuela mediada por tecnología plantea diversos interrogantes a los equipos directivos para superar el carácter meramente instrumental de las TIC, y para que su inclusión adquiera sentido pedagógico y formativo:

- ¿Cuál es el sentido de integrar pedagógicamente las TIC en la SRTIC?
- ¿Cómo ayuda la tecnología a lograr que los estudiantes aprendan mejor y los docentes enseñen más significativamente?
- ¿La tecnología es un motor de la innovación pedagógica?
- ¿Qué capacidades se pueden fortalecer desde el equipo directivo?

Sin duda, la escuela secundaria y los estudiantes del siglo XXI necesitan directivos que potencien nuevas formas de enseñar y aprender.

Para el caso de las SRTIC, se trata de acompañar a los docentes para que establezcan puentes entre los intereses de los estudiantes y la misión de la escuela de acrecentar su capital cultural, la apropiación y construcción de conocimiento, y así puedan tomar buenas decisiones en la definición de sus proyectos de vida.

En otras palabras, es una responsabilidad de los directivos impulsar el diseño de propuestas de enseñanza significativas y desafiantes desde lo cognitivo en un ambiente escolar donde la tecnología es un factor constituyente del formato institucional.

¿Cómo hacerlo? ¿Desde qué encuadre o marco?

Las cinco puertas de entrada que se proponen a continuación pueden orientar la construcción de ese encuadre:

Gestión y planificación • Desarrollo curricular • Cultura digital • Desarrollo profesional docente • Recursos e infraestructura

1.Gestión y planificación

La innovación pedagógica se puede gestionar en la SRTIC desde el equipo directivo a partir de decisiones que están interrelacionadas:

- Reconfigurar los roles docentes (profesores y coordinadores como parejas pedagógicas, asesores pedagógicos como articuladores de esos roles, entre otros).
- Identificar dentro de la escuela portadores de la innovación (referentes TIC, docentes).
- Distribuir el liderazgo (profesores de sede central y coordinadores de las sedes rurales).
- Propiciar que los propios estudiantes también lideren el aprovechamiento de las TIC.
- Integrar a la comunidad.
- Mejorar la gestión administrativa (favorecer el uso de las herramientas TIC para la construcción de información sobre la escuela).

2. Desarrollo curricular

El equipo directivo en su rol de orientador y asesor puede:

- Orientar a los docentes para cambiar la manera de enseñar y aprender en el aula.
- Generar espacios institucionales de enseñanza-aprendizaje alternativos, propios y compartidos, utilizando las ventajas de la tecnología.
- Repensar las estrategias de desarrollo de contenidos digitales (relevar los desarrollos existentes redes colaborativas, universidades, redes de contenidos abiertos).
- El docente como creador de contenidos digitales (fortalecer a los equipos docentes para que desarrollen sus propuestas con uso de tecnología con sentido pedagógico).

3. Cultura digital

El equipo directivo conduce una escuela con una identidad que se traduce en distintos aspectos del formato organizacional SRTIC:

- Los cambios en la organización deben ser acompañados por cambios "culturales": la gestión del conocimiento, la colaboración y la comunicación entre sede central y sedes rurales.
- El aprendizaje ubicuo posibilita aprender en todos lados y conectados con otros, por ejemplo entre sedes a través de la plataforma de la escuela.
- Reducir la distancia entre lo que se vive afuera y adentro de la escuela: achicar la brecha de expectativas al incluir a la comunidad y escuchar a los estudiantes.
- Evitar las estigmatizaciones "inmigrantes vs. nativos" y acompañar la creación de una comunidad de aprendizaje entre docentes y estudiantes.

4. Desarrollo profesional docente

El equipo directivo promueve el desarrollo profesional docente teniendo en cuenta:

- Promover instancias de desarrollo profesional continuas: la "alfabetización básica digital" es necesaria pero no suficiente.
- Capacitación situada y en función de los problemas institucionales.
- Trabajar a partir de proyectos con inclusión de TIC con sentido pedagógico.

5. Recursos e infraestructura

El equipo directivo define un encuadre de trabajo con estas premisas:

- Las netbooks no son el recurso más importante sino el trabajo colaborativo y la comunicación.
- Ampliación de los dispositivos a utilizar (netbooks, celulares, otros dispositivos móviles, etc.).
- Integración de recursos analógicos y digitales (biblioteca de las sedes, otras fuentes de información cercanas a las comunidades).
- Mantenimiento, reparación del equipamiento y actualización de las plataformas como líneas de acción específicas del proyecto institucional.

El encuadre de trabajo a partir de estas cinco puertas tiene el sentido de una hoja de ruta institucional que prevé el seguimiento y el monitoreo, de modo e ir haciendo los ajustes necesarios para que las tecnologías potencien los modos de enseñar y aprender.

C. En síntesis...

En este módulo se busca interrogar las decisiones sobre la enseñanza y sus efectos en los aprendizajes a partir de la lectura crítica de los informes provinciales de mitad de año. El propósito es contribuir con el desarrollo de una cultura institucional que incluya la evaluación institucional como instancia formativa para los equipos directivos y docentes. Se trata de construir saber sobre las propias prácticas y consolidar una experiencia docente innovadora en el formato organizacional y las propuestas pedagógicas destinadas a los estudiantes. Asimismo este foco inicial de indagación se proyecta sobre los otros focos presentados en el módulo.

La observación del impacto de la inclusión de las TIC en la enseñanza con sentido pedagógico, el seguimiento y monitoreo de sus efectos en los aprendizajes de los distintos grupos de estudiantes proporcionan información sobre la coherencia entre los puntos de partida y los puntos de llegada.

Asimismo se implusa la documentaci y para ponerlltrabajo que se realiza en cada una de las escuelas,to organizacional y las propuestas pedagla lectura crrso m incón narrativa de la experiencia docente acumulada en las SRTIC –por ejemplo a partir del desarrollo de propuestas de enseñanza por proyectos, en el marco del pluriaño– con una doble finalidad: para reflexionar sobre el trabajo que se realiza en cada una de las escuelas, y para ponerla a disposición de otros docentes colegas de la modalidad y de docentes de otras modalidades de la educación secundaria.

Con la reconstrucción crítica de la experiencia a partir de su análisis se busca profundizar sobre ella, recuperando las reflexiones pedagógicas del colectivo docente y poniéndolas en discusión con los saberes socialmente construidos (lo público) los dispositivos formativos y las dinámicas institucionales.

En cuanto a los equipos directivos en el módulo se brindan orientaciones para su rol de promotor del aprendizaje institucional, formando a los equipos docentes en ese sentido. Se trata de un profesionalismo interactivo que dé lugar a la toma de decisiones en el marco de culturas de trabajo cooperativas, que promuevan la reflexión en y sobre la práctica y el desarrollo individual, y sobre el desarrollo y la evaluación del colectivo lo que redundará en el dominio de la profesión, su eficacia y satisfacción.

Finalmente, se presentan orientaciones para gestionar una escuela enriquecida por la tecnología, partiendo de un encuadre de trabajo que tiene el carácter de una hoja de ruta institucional que prevé el seguimiento y el monitoreo de cómo se enseña y se aprende con TIC.

A modo de cierre

El segundo módulo de acompañamiento pedagógico impulsa la profundización de una mirada crítica y reflexiva sobre la experiencia acumulada en las SRTIC de las distintas jurisdicciones, tanto por parte de los equipos directivos como de los equipos docentes que las integran y lideran. Promover una cultura institucional que interpele la gestión y el accionar pedagógico y didáctico son propósitos que atraviesan cada uno de los módulos.

El segundo módulo de la serie, al igual que el primero, es producto de la sistematización de instancias de desarrollo profesional docente ideadas para propiciar procesos de renovación de la enseñanza y de la evaluación de los aprendizajes. Con la fuerte intencionalidad de impactar efectivamente en las trayectorias estudiantiles de los y las adolescentes y jóvenes que cursan la educación secundaria en las SRTIC, los módulos se conforman a partir de ejes y problemas con sus respectivas orientaciones destinadas a fortalecer la tarea de los actores que gestionan las SRTIC; un formato escolar novedoso y en expansión en nuestro país, y que es valorado como experiencia formativa en la región y en UNICEF Global.

Bibliografía

ALVARADO, M. (coord.), (2001), *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura.* Buenos Aires, Argentina, Flacso Manantial.

ALVARADO, M. (2015), Leer y escribir. Apuntes de una capacitación, Buenos Aires, El Hacedor.

ANIJOVICH, R., (2016), *Gestionar un escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad,* Buenos Aires, Paidós.

ANIJOVICH, R. y CAPPELLETTI, G., *(2017), La evaluación como oportunidad, Buenos Aires, Paidós.*

ALTET, M (2005) "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas". En: PAQUAY, L; AKLTET, M; CHARLIER, E; PERRENOUD, PH. (coords.), *Formación profesional del maestro. Estrategias y competencias,* México, Fondo de Cultura Económica.

BRUNER, J. (2013), *La educación, puerta de la cultura,* Madrid, Editorial Antonio Machado.

CAMILLONI, A. (2010), "La evaluación de trabajos elaborados en grupo", en: ANIJOVICH, R. (comp.), *La evaluación significativa.* Buenos Aires, Paidós.

DUSSEL . I. (2011), Aprender y enseñar en la cultura digital, Buenos Aires, Fundación Santillana.

DUSSEL I. y QUEVEDO, L.A. (2010), Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital, Buenos Aires, Fundación Santillana.

FULLAN, M. (1998), "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje", en: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). Dordrecht: Kluwer. Traducción de Santiago Arencibia (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y revisión técnica de Antonio Bolívar. Disponible en: https://www.redalyc.org/html/567/56751267002/

IGLESIAS, L. (1964), *Diario de ruta: los trabajos y los días de un maestro rural,* Buenos Aires, Editorial Lautaro.

MAGGIO, M. (2012), *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.

TERIGGI, F. (2010), "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares", Santa Rosa, La Pampa, 23 de febrero de 2010.

ZATTERA, O. (2015), *Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural,* Lomas de Zamora, Instituto de Curriculum y Evaluación.

unicef | para cada niño