

Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza

Documento N.º 1

Serie PROFUNDIZACIÓN · NES



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

JEFE DE GOBIERNO

Horacio Rodríguez Larreta

MINISTRA DE EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

María Soledad Acuña

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Diego Javier Meiriño

DIRECTORA GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

María Constanza Ortiz

GERENTE OPERATIVO DE CURRÍCULUM

Javier Simón

SUBSECRETARIA DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y EQUIDAD EDUCATIVA

Andrea Fernanda Bruzos Bouchet

SUBSECRETARIO DE CARRERA DOCENTE Y FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL

Jorge Javier Tarulla

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN ECONÓMICO FINANCIERA

Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS

Sebastián Tomaghelli

SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO E INNOVACIÓN EDUCATIVA (SSPLINED)

DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO (DGPLEDU)

GERENCIA OPERATIVA DE CURRÍCULUM (GOC)

Javier Simón

ESPECIALISTAS: Cecilia Bernardi, Bettina Bregman, Ana Campelo, Isabel Malamud, Carolina Lifschitz

COORDINACIÓN DE MATERIALES Y CONTENIDOS DIGITALES (DGPLEDU): Mariana Rodríguez

COLABORACIÓN Y GESTIÓN: Manuela Luzzani Ovide

CORRECIÓN DE ESTILO (GOC): Vanina Barbeito

EDICIÓN Y DISEÑO (GOC)

COORDINACIÓN DE SERIES PROFUNDIZACIÓN NES Y

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PRIMARIA: Silvia Saucedo

EDICIÓN: María Laura Cianciolo, Bárbara Gomila, Marta Lacour

DISEÑO GRÁFICO: Octavio Bally, Ignacio Cismondi, Alejandra Mosconi, Patricia Peralta

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza : documento n°1.
- 1a edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2018.
Libro digital, PDF - (Profundización NES)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-549-771-9

1. Didáctica.
CDD 373.01

ISBN 978-987-549-771-9

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente.
Se prohíbe la reproducción de este material para reventa u otros fines comerciales.

Las denominaciones empleadas en este material y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implica, de parte del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, juicio alguno sobre la condición jurídica o nivel de desarrollo de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

En este material se evitó el uso explícito del género femenino y masculino en simultáneo y se ha optado por emplear el género masculino, a efectos de facilitar la lectura y evitar las duplicaciones. No obstante, se entiende que todas las menciones en el género masculino representan siempre a varones y mujeres, salvo cuando se especifique lo contrario.

Fecha de consulta de textos y otros recursos digitales disponibles en Internet: 1 de junio de 2018.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación e Innovación / Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa.
Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Currículum, 2018.

Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa / Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Currículum.
Av. Paseo Colón 275, 14° piso - C1063ACC - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Teléfono/Fax: 4340-8032/8030

© Copyright © 2018 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados.
Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.

Presentación

La serie de materiales Profundización de la NES presenta distintas propuestas de enseñanza en las que se ponen en juego tanto los contenidos –conceptos, habilidades, capacidades, prácticas, valores y actitudes– definidos en el *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria* de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Resolución N.º 321/MEGC/2015, como nuevas formas de organizar los espacios, los tiempos y las modalidades de enseñanza.

El tipo de propuestas que se presentan en esta serie se corresponde con las características y las modalidades de trabajo pedagógico señaladas en la Resolución CFE N.º 93/09 para fortalecer la organización y la propuesta educativa de las escuelas de nivel secundario de todo el país. Esta norma –actualmente vigente y retomada a nivel federal por la propuesta “Secundaria 2030”, Resolución CFE N.º 330/17– plantea la necesidad de instalar “distintos modos de apropiación de los saberes que den lugar a: nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los profesores y del uso de los recursos y los ambientes de aprendizaje”. Se promueven también nuevas formas de agrupamiento de los estudiantes, diversas modalidades de organización institucional y un uso flexible de los espacios y los tiempos que se traduzcan en propuestas de talleres, proyectos, articulación entre materias, debates y organización de actividades en las que participen estudiantes de diferentes años. En el ámbito de la Ciudad, el *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria* incorpora temáticas nuevas y emergentes y abre la puerta para que en la escuela se traten problemáticas actuales de significatividad social y personal para los estudiantes.

Existe acuerdo sobre la magnitud de los cambios que demanda la escuela secundaria para lograr convocar e incluir a todos los estudiantes y promover efectivamente los aprendizajes necesarios para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la participación activa en ámbitos laborales y de formación. Es importante resaltar que, en la coyuntura actual, tanto los marcos normativos como el *Diseño Curricular* jurisdiccional en vigencia habilitan e invitan a motorizar innovaciones imprescindibles.

Si bien ya se ha recorrido un importante camino en este sentido, es necesario profundizar, extender e instalar propuestas que efectivamente hagan de la escuela un lugar convocante para los estudiantes y que, además, ofrezcan reales oportunidades de aprendizaje. Por lo tanto, sigue siendo un desafío:

- El trabajo entre docentes de una o diferentes áreas que promueva la integración de contenidos.
- Planificar y ofrecer experiencias de aprendizaje en formatos diversos.
- Elaborar propuestas que incorporen oportunidades para el aprendizaje y el ejercicio de capacidades.

Los materiales elaborados están destinados a los docentes y presentan sugerencias, criterios y aportes para la planificación y el despliegue de las tareas de enseñanza, desde estos lineamientos. Se incluyen también propuestas de actividades y experiencias de aprendizaje para los estudiantes y orientaciones para su evaluación. Las secuencias han sido diseñadas para admitir un uso flexible y versátil de acuerdo con las diferentes realidades y situaciones institucionales.

La serie reúne dos líneas de materiales: una se basa en una lógica disciplinar y otra presenta distintos niveles de articulación entre disciplinas (ya sean areales o interareales). Se introducen también materiales que aportan a la tarea docente desde un marco didáctico con distintos enfoques de planificación y de evaluación para acompañar las diferentes propuestas.

El lugar otorgado al abordaje de problemas interdisciplinarios y complejos procura contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y de la argumentación desde perspectivas provenientes de distintas disciplinas. Se trata de propuestas alineadas con la formación de actores sociales conscientes de que las conductas individuales y colectivas tienen efectos en un mundo interdependiente.

El énfasis puesto en el aprendizaje de capacidades responde a la necesidad de brindar a los estudiantes experiencias y herramientas que permitan comprender, dar sentido y hacer uso de la gran cantidad de información que, a diferencia de otras épocas, está disponible y fácilmente accesible para todos. Las capacidades son un tipo de contenidos que debe ser objeto de enseñanza sistemática. Para ello, la escuela tiene que ofrecer múltiples y variadas oportunidades para que los estudiantes las desarrollen y consoliden.

Las propuestas para los estudiantes combinan instancias de investigación y de producción, de resolución individual y grupal, que exigen resoluciones divergentes o convergentes, centradas en el uso de distintos recursos. También, convocan a la participación activa de los estudiantes en la apropiación y el uso del conocimiento, integrando la cultura digital. Las secuencias involucran diversos niveles de acompañamiento y autonomía e instancias de reflexión sobre el propio aprendizaje, a fin de habilitar y favorecer distintas modalidades de acceso a los saberes y los conocimientos y una mayor inclusión de los estudiantes.

En este marco, los materiales pueden asumir distintas funciones dentro de una propuesta de enseñanza: explicar, narrar, ilustrar, desarrollar, interrogar, ampliar y sistematizar los contenidos. Pueden ofrecer una primera aproximación a una temática formulando dudas e interrogantes, plantear un esquema conceptual a partir del cual profundizar, proponer

actividades de exploración e indagación, facilitar oportunidades de revisión, contribuir a la integración y a la comprensión, habilitar oportunidades de aplicación en contextos novedosos e invitar a imaginar nuevos escenarios y desafíos. Esto supone que en algunos casos se podrá adoptar la secuencia completa o seleccionar las partes que se consideren más convenientes; también se podrá plantear un trabajo de mayor articulación entre docentes o un trabajo que exija acuerdos entre los mismos. Serán los equipos docentes quienes elaborarán propuestas didácticas en las que el uso de estos materiales cobre sentido.

Iniciamos el recorrido confiando en que constituirá un aporte para el trabajo cotidiano. Como toda serie en construcción, seguirá incorporando y poniendo a disposición de las escuelas de la Ciudad nuevas propuestas, dando lugar a nuevas experiencias y aprendizajes.

Diego Javier Meiriño
Subsecretario de Planeamiento
e Innovación Educativa

Gabriela Laura Gürtner
Jefa de Gabinete de la Subsecretaría de
Planeamiento e Innovación Educativa

Índice interactivo



Introducción



Sobre la organización de la enseñanza: modalidades,
formatos y contenidos



Desarrollo de propuestas basadas en la resolución
de problemas y proyectos



Sobre la planificación, el desarrollo y la evaluación
de experiencias de integración en el marco del PCI

Introducción

Las innovaciones en marcha en la escuela secundaria se organizan en torno a algunos principios orientadores y requerimientos comunes:

- Aumentar la significatividad de los aprendizajes para los estudiantes.
- Introducir contenidos ausentes o emergentes en diálogo con problemáticas actuales y complejas.
- Diversificar los formatos de enseñanza incluyendo estrategias de descubrimiento y resolución de problemas.
- Explorar nuevas modalidades de organización institucional que acompañen y fortalezcan las oportunidades de aprendizaje.
- Facilitar la vinculación de la escuela con el entorno capitalizando las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las salidas, actividades con organizaciones barriales, culturales, recreativas, etcétera.
- Promover la utilización de recursos de diferente tipo.

El nuevo *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria* (NES) – aprobado en 2015 después de múltiples instancias de consulta en las que participaron docentes, directivos, supervisores y equipos técnicos de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires – no solo actualizó contenidos e incorporó temáticas ausentes, sino también planteó la necesidad de diversificar los formatos de enseñanza, de atender al desarrollo de capacidades y aptitudes y de introducir nuevas modalidades de evaluación, con el propósito de ofrecer múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes del nivel secundario.

El documento curricular fue acompañado por normativa que habilitó a las instituciones a introducir distintas modalidades de organización pedagógica e institucional acordes con el cambio.

Durante 2016, las escuelas secundarias de la Ciudad trabajaron en el diseño del Proyecto Curricular Institucional (PCI). La construcción del PCI fue una tarea conjunta entre distintos actores institucionales – docentes, equipo directivo, coordinadores de área, tutores – que se desarrolló entre marzo y diciembre de ese año en los Espacios Mejoramiento Institucional (EMI) y en distintos espacios de encuentro y trabajo en las escuelas. La producción compartida perseguía el objetivo de planificar la implementación de la NES en cada institución. Cada escuela, en el marco de su propio PCI, elaboró distintas propuestas de articulación entre materias, y avanzó en el desarrollo de experiencias formativas vinculadas con cada orientación. Las versiones finales de los PCI fueron presentadas a la Dirección de Educación Media (DEM) en marzo de 2017, y fueron objeto de análisis por parte de los

supervisores y de los especialistas de la Gerencia Operativa de Currículum (GOC), quienes elaboraron devoluciones destacando puntos de interés y aspectos a revisar o profundizar.

El avance de la implementación de la NES exige revisar y profundizar modalidades de organización institucional que acompañen el trabajo articulado entre docentes en torno a propuestas de enseñanza que resulten convocantes y desafiantes para los jóvenes.

Si bien se ha recorrido un interesante camino en este sentido, en muchas instituciones siguen siendo desafíos:

- Trabajar entre docentes de una o diferentes áreas que promueva la integración de contenidos.
- Planificar y ofrecer experiencias de aprendizaje en formatos diversos.
- Elaborar propuestas que incorporen oportunidades para el aprendizaje y la adquisición de capacidades.

La serie Profundización de la NES contempla el desarrollo de propuestas articuladas desde diversas asignaturas en torno a temáticas complejas. Se promueve la introducción de diferentes formatos, planteando en algunos casos la resolución de un problema, en otros la implementación de un taller, el desarrollo de un proyecto, etcétera.

Los primeros títulos son:

¿Qué vemos cuando vemos? En este material se abordan contenidos del Área de Comunicación y Expresión. Se propone generar diferentes dispositivos de producción artística y expresiva tomando como foco los territorios que habitan los jóvenes, las comunidades y las diversas formas de ver el mundo. De este modo, se pone en primer plano la mirada de los jóvenes sobre la escuela y el mundo que los rodea, para recuperarla y plasmarla en distintos soportes con el propósito de comunicar a otros las experiencias. La propuesta se potencia en articulación con aportes desde la Educación Digital.



¿Qué vemos cuando vemos?

La energía como insumo y como producto. Las actividades están destinadas a presentar la problemática del consumo y la distribución de energía desde una perspectiva areal que incluye Geografía y Educación Tecnológica, incorporando también los aportes de educación digital que enriquecen el material. La disponibilidad de diferentes fuentes de energía interviene en el desarrollo de los asentamientos poblacionales y en la organización del espacio que habitamos. Algunas de las preguntas que se plantean en la secuencia son: ¿cómo han ido cambiando las fuentes de energía y su uso?, ¿cuál es la situación actual? ¿Qué cambios se están comenzando a producir en las formas de generar, distribuir y consumir energía eléctrica? ¿Qué es un “prosumidor” de energía? ¿Qué desafíos implica para la sociedad y el ambiente?



La energía como insumo y como producto

Decisiones políticas y natalidad. Reúne temas vinculados a Geografía, Educación Ciudadana, Educación Sexual Integral y Matemática. A partir de la construcción del concepto de tasa, se propone la lectura, el análisis y la comparación de las tasas de natalidad de China y Dinamarca y de otros indicadores vinculados con el tema de población. Se han elegido estos y otros casos contrastantes para abordar algunas decisiones políticas que toman los Estados para incidir en la natalidad, y se desarrolla el impacto de estas políticas en la vida de las personas y en el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos. En todos los casos se incluyen actividades que para su elaboración habilitan la utilización de recursos digitales.



Decisiones
políticas y
natalidad

Narrativas migrantes. Este material se centra en la indagación y reflexión sobre el fenómeno de las migraciones a partir de las historias que se cuentan o que pueden encontrarse en entrevistas, imágenes, objetos y diversas producciones artísticas desde las perspectivas de los sujetos involucrados. En el abordaje de la temática, se propone articular la enseñanza de asignaturas como Geografía, Lengua y Literatura, Educación Ciudadana, Artes y Lenguas Adicionales (Inglés), así como integrar a las actividades de estos espacios curriculares situaciones de análisis y producción relacionados con la Educación Digital.



Narrativas
migrantes

La tecnología... ¿evoluciona? Reúne temas de Educación Tecnológica, Biología, Formación Ética y Ciudadana y Matemática. La secuencia de actividades se propone cuestionar ciertos supuestos sobre los cambios tecnológicos asociados a ideas sobre la evolución biológica. Por otro lado, se revisa la divulgación sobre la evolución que se encuentra en los medios. Las actividades promueven el uso de recursos digitales.



La tecnología...
¿evoluciona?

En este marco, los materiales que se presentan pueden asumir distintas funciones: explicar, narrar, ilustrar, desarrollar, interrogar, ampliar, sistematizar los contenidos. Pueden ofrecer una primera aproximación a una temática formulando dudas e interrogantes; plantear un esquema conceptual a partir del cual profundizar; proponer actividades de exploración e indagación; facilitar oportunidades de revisión; contribuir a la integración y comprensión; habilitar oportunidades de aplicación en contextos novedosos, e invitar imaginar nuevos escenarios y desafíos. Serán los equipos docentes quienes elaborarán propuestas didácticas en las que el uso de estos materiales cobre sentido. Sus decisiones acerca de la función que cumplan esos materiales tendrán en consideración el grupo de estudiantes, el momento en que se introducen en la planificación que están desarrollando, las características y las posibilidades institucionales.

Los documentos articulados comparten la intención de convocar el trabajo conjunto de docentes de diferentes asignaturas, tanto en la planificación como en el desarrollo y evaluación de la actividad. Si bien en muchas instituciones se han desarrollado experiencias en este sentido, el trabajo con otros no suele caracterizar la tarea docente en las escuelas secundarias.

Se asume que, en función de las características de cada institución, el trabajo compartido puede implicar importantes desafíos tanto en relación con la intervención didáctica como con las modalidades de organización de tiempos, espacios y tareas institucionales. Los materiales fueron pensados para ser adoptados con un importante grado de flexibilidad: podrán convocar el trabajo conjunto de docentes en una misma aula o requerir una referencia al trabajo en otras asignaturas; pueden implementarse integralmente o de manera parcial, o enriquecerse con otros que contribuyan a ampliar y profundizar las temáticas.

El presente material acompaña la serie, específicamente las propuestas interdisciplinarias, profundizando sobre aspectos generales de tipo didáctico y organizativo que contribuirán en la adecuación y la adaptación que realicen los docentes a cada institución y a cada grupo de estudiantes.

Sobre la organización de la enseñanza: modalidades, formatos y contenidos

El trabajo areal e interareal

El abordaje de problemas interdisciplinarios y complejos ofrece a los estudiantes oportunidades para desarrollar y practicar un pensamiento crítico, construir y poner en juego distintos tipos de argumentos, recurriendo a conceptos provenientes de distintas disciplinas, y participar de situaciones y actividades en las que identificar las fuentes sea parte de la tarea, conceptos y métodos que podrían contribuir a su solución desde distintos campos del saber.

Se trata de la formación de actores sociales conscientes de que las conductas individuales y colectivas tienen efectos en un mundo interdependiente, y requiere generar las mejores situaciones para identificar y sostener perspectivas integradoras.

Las actividades articuladas entre asignaturas colaboran en el logro de este propósito, en la medida en que se orientan a:

- Incrementar la significatividad de las propuestas de enseñanza, a partir del abordaje y la comprensión de temáticas complejas.
- Facilitar multiplicidad de relaciones entre conceptos, ideas, situaciones, experiencias asociadas a diferentes áreas o campos de conocimiento, lo cual aumenta las posibilidades de aprendizaje, comprensión y transferencia de los conocimientos y capacidades adquiridas.
- Aumentar las oportunidades para la enseñanza de distintas capacidades: comunicación, trabajo en equipo, tratamiento de la información.
- Contribuir a una mirada más integral respecto de los estudiantes, en tanto la evaluación incorpora los logros alcanzados en diversas tareas y áreas, considerando las apreciaciones que aportan diferentes docentes.

En el ámbito de la Ciudad, el *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria*, aprobado a través de la Resolución N° 321/MEGC/2015, incorpora temáticas nuevas y emergentes, y abre la puerta para que en la escuela se traten problemáticas actuales de gran significación social y personal para los estudiantes. Este diseño brega por una escuela que enseñe las diferentes disciplinas e integre materias, partiendo de temas específicos.

“Una escuela que innove a través de la utilización de estrategias diversificadas de enseñanza (resolución de problemas, análisis de casos, simulaciones, trabajos por proyectos): que incluya diferentes espacios institucionales con nuevos formatos para la enseñanza (seminarios, pasantías, proyectos en relación con la comunidad) y prácticas en los laboratorios”. GCBA. Ministerio de Educación. *Guía de trabajo n.º 2. Jornada de reflexión con la comunidad educativa. Nueva Escuela Secundaria de Calidad*, 2013, p. 2.

Es entonces un desafío generar una nueva matriz escolar, abierta a las necesidades de la comunidad y de los estudiantes, capaz de dar cabida a saberes y experiencias que trascienden las limitaciones que impone una estructura curricular por asignaturas, que divide el conocimiento en compartimentos estancos y se traduce en un horario escolar fragmentado.

La idea de coordinación horizontal entre materias recibe diferentes denominaciones, tales como “clase integral”, “clase por proyectos”, “clase por núcleos temáticos”. Más allá de la denominación, todas estas propuestas comparten la característica de presentar un objeto, procedimiento, o situación desde diferentes puntos de vista. Se distinguen dos grandes modalidades:

- **Coordinación a partir de temas**

Se define un tema común y cada materia presenta su perspectiva de abordaje. Ejemplos de este tipo de presentación pueden ser: la construcción de viviendas, el agua potable, los alimentos, etc.

Ejemplo

[Las ferias de alimentos en la Ciudad desde el Agro y el turismo](#)

En este material se plantea un abordaje del tema de los alimentos y la alimentación teniendo en cuenta el origen de los alimentos, la agricultura familiar como modo de producción, los sellos o certificaciones ambientales, el uso de pesticidas y la comercialización en ferias. El tema es enriquecido por las perspectivas y aportes de las distintas disciplinas involucradas.

- **Coordinación a partir de conceptos y métodos de las distintas materias**

En este caso el núcleo común compartido es un procedimiento o un marco conceptual general. Ejemplos de procedimientos y conceptos para este tipo de presentación pueden ser: la representación de la medida en un eje de coordenadas (puede ser trabajada en Matemática, Geografía, Biología e Historia); la idea de autorregulación (puede ser trabajada en Economía, Biología, Física, Química e Historia), etc.

Ejemplo

En el material *La tecnología... ¿evoluciona?* se discuten los alcances e implicancias de la idea de evolución en diferentes marcos disciplinares: Educación Tecnológica y Biología. Se problematizan la pertinencia y la validez de extrapolar una idea general a diferentes áreas y los desafíos que esto plantea.



La tecnología...
¿evoluciona?

Asimismo, si se observa cómo se traduce en la organización de la enseñanza la articulación entre materias, pueden identificarse distintos modos e intensidades:

- **Correlación:** es el menor grado de relación entre asignaturas, en tanto una hace referencia a contenidos, temas o destrezas que los estudiantes aprendieron en otra asignatura. Puede tratarse de materias simultáneas o sucesivas. Entre ellas la relación es tan baja que no modifica la secuencia de contenidos ni la metodología de enseñanza de ninguna. Se alude o se usa en una materia algo visto en otra.

Ejemplo

Una de las propuestas que incluye el material *Decisiones políticas y natalidad*, desarrolla, en el espacio curricular de Geografía, el tratamiento de temáticas de población. Para comprender las variaciones y diferencias entre países se plantea la interpretación de indicadores poblacionales como las tasas de natalidad. En ese marco, como una articulación posible, se recupera la idea de tasa, trabajada en Matemática. Esta vinculación entre ambas asignaturas contribuye a una mayor comprensión de las variables estadísticas utilizadas en estudios poblacionales.



Decisiones
políticas y
natalidad

- **Concentración:** consiste en tomar una materia como centro, que conserva su programa, su secuencia y su metodología. Las otras se ponen al servicio de ella. En la medida en que la materia troncal va planteando sus temáticas, sus problemáticas, las otras van variando la secuencia de la enseñanza y se programan para contribuir a la resolución de la enseñanza de esa materia central que servirá de nodo para la integración de los conocimientos.
- **Globalización:** el estudiante tiene que resolver una cuestión, por ejemplo, un problema central, y todas las materias se ponen al servicio de la tarea de resolución. Hay un centro que no es una disciplina. Puede ser un tema, un problema o un proyecto el que constituirá el eje del trabajo. A veces el eje es un método que se puede utilizar en distintas disciplinas y el centro del trabajo, entonces, es ese método. En este caso, la transformación de contenidos, secuencias y metodología se efectúa en todas las disciplinas. Estas se ponen al servicio del tratamiento de la cuestión eje.

Ejemplo

En el material *¿Qué vemos cuando vemos?*, se toma como eje la mirada de los estudiantes sobre el territorio en el que viven, con el propósito de desnaturalizar y extrañar ciertos elementos y escenarios cotidianos. Se proponen distintos dispositivos artístico-expresivos, de apreciación y registro del entorno y de la propia escuela, y de producción desde distintos lenguajes. Los espacios curriculares del área de Comunicación y Expresión – Lengua y Literatura, Lenguas Adicionales, Artes. Música, Artes. Artes Visuales y Educación Física – y Educación Digital se articulan en torno a ese eje y ponen en juego contenidos para su abordaje integral.



¿Qué vemos
cuando vemos?

No está de más recordar que cada una de estas modalidades supone diferencias tanto en relación con las exigencias institucionales y administrativas como también con las intencionalidades pedagógicas perseguidas. Por este motivo, el desarrollo de propuestas de articulación requiere ser anticipado y planificado, considerando tanto las condiciones institucionales como sus propósitos pedagógicos.

Introducir oportunidades para el desarrollo de capacidades

Entre los cambios que plantea la NES se destaca el lugar central otorgado al desarrollo de capacidades, entendiendo que la escuela tiene que ofrecer múltiples y variadas oportunidades para que los estudiantes las adquieran y consoliden. Las capacidades se identifican como un tipo de contenidos que debe ser objeto de enseñanza sistemática. En otros momentos históricos la escuela asumía entre sus funciones centrales la trasmisión y la distribución de conocimientos. Hoy, gran cantidad de información se encuentra disponible y accesible para todos, y no necesita de la institución escolar para llegar a sus destinatarios. En un contexto sobresaturado de información e incertidumbre, no alcanza con poner la información al alcance de los estudiantes, confiando en que algunos desarrollarán estrategias para organizar, sistematizar, comprender e intervenir. Es necesario que la escuela garantice la adquisición de capacidades, que funcionen como herramientas para convertir ese caudal de información en conocimiento, aportando sentido y comprensión a un entorno cargado de opiniones, imágenes, mensajes y perspectivas diversas.

Esto supone proponer actividades y situaciones organizadas de acuerdo con una lógica de complejidad creciente, en las que se contemple la retroalimentación y el ajuste en los niveles de ayuda. Su desarrollo exige proponer a los estudiantes tareas que los inviten a hacer uso de las mismas, ya que su aprendizaje depende de lo que ellos tengan oportunidad de hacer. A partir del planteo de situaciones convocantes, desafiantes y con un nivel de dificultad adecuado, los estudiantes construyen y amplían sus posibilidades de comunicación, análisis de información, creatividad, autonomía, etc. Es necesario ofrecerles, de manera sistemática y continua, múltiples y variadas situaciones en las se ponga en juego tanto el “saber” como el “saber hacer”.

Las capacidades identificadas en el diseño curricular y consideradas centrales para el nivel secundario son las de comunicación, pensamiento crítico, análisis y comprensión de la información, resolución de problemas y conflictos, trabajo colaborativo, ciudadanía responsable, sensibilidad estética, aprendizaje autónomo y cuidado de sí mismo. Se observan diferencias interesantes entre las distintas capacidades señaladas. Algunas tienen un carácter más transversal, como el trabajo colaborativo o el aprendizaje autónomo; mientras que

otras encuentran oportunidades privilegiadas de desarrollo en asociación con determinadas áreas: por ejemplo, la sensibilidad estética se vincula naturalmente con las asignaturas de arte, o la ciudadanía responsable se vincula con las ciencias sociales. Tampoco se trata de circunscribir el desarrollo de capacidades exclusivamente a las materias afines, dado que pueden imaginarse interesantes oportunidades de aprendizaje en el cruce de campos o de áreas. Solo a modo de ejemplo, se señala la relevancia y la potencialidad que puede tener el trabajo en torno a la comunicación o a la ciudadanía responsable en el área de Ciencias Naturales, o el aporte al desarrollo de la sensibilidad estética que puede pensarse a partir de las asignaturas del área de Ciencias Sociales.

El desarrollo de las capacidades está necesariamente entrelazado con otros tipos de contenidos, como conceptos, ideas, información, imágenes, valores, habilidades, destrezas; es decir, no pueden ser desarrolladas en “vacío”.

Los contenidos conceptuales constituyen una red de referencia sobre la cual se trabaja en relación con el desarrollo de capacidades; cuanto más amplia y rica sea esta red, más oportunidades de aprendizaje tendrán los estudiantes. Esto no debe interpretarse como algo secuencial que supone que primero hay que disponer de la red de contenidos para luego desarrollar capacidades. Se trata de un trabajo interrelacionado en el que es necesario despejar varios interrogantes a la hora de planificar: ¿cuáles son los contenidos conceptuales que resultan más adecuados para el desarrollo de tal o cual capacidad? ¿A través de qué actividades se espera desarrollar esas capacidades? ¿Qué tipo de situaciones o las actividades fueron propuestas para el desarrollo de estas capacidades en otras materias, en años previos? ¿Pueden los estudiantes realizar las tareas y las actividades propuestas? ¿Con qué nivel de ayuda y qué modalidad? ¿Qué tipo de desempeño se espera por parte de los estudiantes? ¿Los estudiantes conocen cuáles son los resultados esperados?

Hacerle lugar a la enseñanza de capacidades en la escuela exige revisar la organización, la secuencia y la importancia relativa que se le atribuyen a distintos conceptos disciplinares. Si bien toda capacidad se desarrolla fuertemente vinculada con distintos contenidos conceptuales, es importante hacer una distinción entre actividades que pueden perseguir el propósito central del desarrollo de capacidades, dejando a los contenidos un lugar complementario, y otras diseñadas para promover el aprendizaje de contenidos que requieren poner en juego capacidades incipientes. La diferencia fundamental está en las intenciones de mediano y largo plazo del docente al planificar la actividad. Por lo planteado hasta aquí en relación al trabajo areal e interareal y al desarrollo de capacidades, resulta evidente que son propuestas cuya implementación exige una mirada integral de la propuesta formativa. No se trata de que todas las asignaturas o proyectos aborden todas las capacidades, ni de que todas las actividades en las que participen los estudiantes planteen perspectivas articuladas.

Algunas metodologías de enseñanza, como el “estudio de casos”, el “aprendizaje a partir de problemas” o el “método de proyectos”, asumen la enseñanza conjunta del saber qué y el saber cómo. Proponen instalar en las aulas escenarios en donde la información y la construcción del aprendizaje sean actividades colectivas, que generen interés y compromiso por parte de los estudiantes. Los aprendizajes alcanzados a través de este tipo de metodologías exceden la apropiación de contenidos de tipo informativo o conceptual: los integrantes experimentan y se hacen expertos en el diálogo, la tutoría, la enseñanza recíproca, las estrategias de interrogación y de argumentación, así como en habilidades que permiten la integración y transferencia de los conocimientos. Se promueve expresamente la adquisición de capacidades relacionadas con:

- Búsqueda y manejo de información: conseguir, filtrar, organizar y analizar la información proveniente de distintas fuentes.
- Generalización e integración: representación y manejo de ideas y de estructuras de conocimiento con mayor facilidad y deliberación.
- Comprensión de sistemas complejos: capacidad de ver la interrelación de las cosas y el efecto que producen las partes en el todo y el todo en las partes, en relación con sistemas naturales, sociales, organizativos, tecnológicos, etcétera.
- Experimentación: disposición inquisitiva que conduce a plantear hipótesis, a someterlas a prueba y a valorar los datos resultantes.
- Trabajo cooperativo: flexibilidad, apertura e interdependencia positiva orientadas a la construcción conjunta del conocimiento.

Expandir la utilización de diversos formatos para la enseñanza

Si se quiere una escuela convocante e inclusiva es necesario que se diversifiquen las formas de transmisión del saber. Se deben propiciar experiencias de enseñanza y de aprendizaje múltiples, en las que se combinen propuestas que respeten la lógica disciplinar con otras areales, propuestas que involucren diversos niveles de ayuda/autonomía, propuestas individuales y colectivas, a fin de habilitar y favorecer distintas modalidades y formas de acceso a los saberes y conocimientos y la mayor inclusión de los estudiantes.

Estas condiciones hoy se ven habilitadas por la normativa que regula el nivel. En el año 2009, los Ministros de Educación aprobaron, en el Consejo Federal de Educación, la Resolución N° CFE/09, que propone a las jurisdicciones una serie de orientaciones para fortalecer la organización pedagógica y la propuesta educativa de las escuelas de nivel secundario. Esta normativa plantea a las escuelas la necesidad de instalar “distintos modos de apropiación de los saberes que den lugar a: nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los docentes, del uso de los recursos y los ambientes de aprendizaje”.

Este marco regulatorio habilita la introducción de nuevas formas de agrupamiento de los estudiantes, diversas modalidades de organización institucional y la organización de los espacios y los tiempos para el desarrollo de modalidades de enseñanza hasta ahora poco presentes en la escuela secundaria: talleres, proyectos, articulación entre materias, debates, organización de actividades en las que participen chicos de diferentes años.

Se espera que a lo largo de la escolaridad los estudiantes tengan oportunidad de participar de distintas actividades y experiencias. Se enumeran a continuación distintas alternativas, cuyo desarrollo persigue el propósito de diversificar y enriquecer la experiencia escolar.

Aula taller o laboratorio

Es una modalidad que tiene un propósito eminentemente práctico. Durante su desarrollo los participantes trabajan en la elaboración de algún producto: un informe, un cuestionario, una presentación, diferentes tipos de textos. El taller requiere de un número de personas reducido y de instructores, orientadores, docentes que puedan brindar ayuda y retroalimentación a fin de acompañar el proceso de construcción.

Estudio de casos

Consiste en presentar de manera sintética la descripción de un caso –una situación real o ficticia– para su discusión en el grupo. La forma de hacerlo puede ser una descripción, narración, un diálogo, una dramatización, una secuencia fotográfica, un video, un artículo periodístico, entre otras. No debe confundirse con una explicación o con problemas de aplicación. Pueden diferenciarse casos-problema, y los casos-análisis. En el primer tipo, se trata de que los estudiantes lleguen a elaborar una solución a partir de los datos suministrados; los casos-análisis por el contrario, intentan el desarrollo de la capacidad analítica y de la capacidad de distinguir entre observaciones, inferencias y juicios.

Dramatizaciones

Procura desarrollar la empatía o capacidad de situarse en el lugar de otro para abordar situaciones de conflicto.

Seminario

Ofrece una instancia para el surgimiento de ideas. Es un tipo de dinámica en la que se privilegia el desarrollo de investigaciones y la búsqueda de nuevas soluciones para los problemas. En esta modalidad, un grupo de personas se reúne para estudiar una temática con la coordinación de un docente. Su finalidad es reconocer problemas, examinar diferentes aspectos, presentar información pertinente, proponer investigaciones necesarias para

su abordaje, recibir comentarios, críticas y sugerencias de los compañeros y del docente. Puede desarrollarse durante un par de jornadas o extenderse una semana.

Panel

En este dispositivo se convoca a un grupo de docentes/especialistas para que presenten distintas perspectivas sobre un tema. Resulta útil para presentarlo de manera más activa, en tanto despierta interés entre los estudiantes. Su propósito es contribuir a identificar los distintos aspectos y perspectivas involucrados en una temática. Su finalidad no es llegar a una solución única ni completa. Existen distintas modalidades de paneles que podrían adoptarse en función del tema, y de la intención: panel de expertos o autoridades, panel de personas interesadas en un tema, panel de personas con posiciones antagónicas.

Simposio

Es la presentación de una serie de exposiciones breves de distintas personas sobre diferentes aspectos de un mismo tema o problema. Puede realizarse en un mismo día o en días continuos. Se utiliza para presentar información y aclarar ideas y conceptos.

Salidas de distinto tipo (museos, cine, teatro, librerías, talleres de arte)

Las salidas tienen como propósito central ofrecer a los estudiantes contacto de manera directa, no mediada, con situaciones y espacios sociales de la realidad. En muchos casos, la preparación de la salida, puede constituir un momento de trabajo pedagógico interesante en el que los estudiantes la anticipen y construyan instrumentos para registrar información y para elaborar cuestionarios o guías. En ese sentido, las salidas didácticas son excelentes instancias para desplegar estrategias de búsqueda de información, para observar y realizar entrevistas en terreno. En otros casos, las salidas pueden tener un valor intrínseco, como participar o ser espectador de un hecho estético: ver una película, una obra de teatro, una exposición son experiencias enriquecedoras que no necesariamente requerirán complementarse con otras actividades.

Experiencias educativas de campo

Se desarrollan fuera del espacio escolar. Sitúan al estudiante en contacto directo con entornos del mundo social, laboral y comunitario, facilitando su aproximación a múltiples problemas y situaciones ligados al desarrollo de la tarea diaria en determinado campo. Esta estrategia supone la asistencia y participación del estudiante en un contexto diferente al de la escuela, con su propia lógica y modos de funcionamiento, lo cual representa una

oportunidad para poner en juego y aprender distintos saberes y capacidades. Estas instancias permiten articular los marcos conceptuales con la resolución de problemáticas reales. Las observaciones e intervenciones de los estudiantes necesitan ser orientadas tanto por docentes como por responsables de la organización–destino. Estas prácticas requieren para su afianzamiento cierta continuidad en el tiempo, que permita ir construyendo avances y alcanzando grados de autonomía crecientes.

Las propuestas que se reúnen en esta serie responden entonces a los siguientes propósitos:

- Acercar sugerencias de trabajo areal e interareal con diversas modalidades de articulación entre asignaturas.
- Ofrecer alternativas y propuestas para promover el aprendizaje de capacidades de manera integrada.
- Promover la incorporación de nuevos formatos de enseñanza.

Desarrollo de propuestas basadas en la resolución de problemas y proyectos

Se desarrollan en este apartado orientaciones para la elaboración de secuencias de enseñanza basadas en problemas, en casos y en el desarrollo de proyectos. La opción de acercar algunas sugerencias para la elaboración de propuestas enmarcadas en estas estrategias docentes obedece a que son modalidades de trabajo que instalan condiciones valiosas para el tipo de experiencia y aprendizajes que se quiere ofrecer a los estudiantes.

Un modelo educativo que dé respuesta a las capacidades y a los saberes requeridos en la nueva era de la información tiene que preocuparse por las oportunidades que tienen los estudiantes para aprender de forma cooperativa, incorporar la reflexión, las habilidades de comunicación, las aptitudes para resolver problemas y para construir significados: son las características comunes que se busca integrar en diferentes propuestas pedagógicas tales como el aprendizaje basado en proyectos, problemas, casos, aprender en entornos laborales.

Más allá de las características distintivas de cada una de las alternativas presentadas, se destaca su interés para:

- Ofrecer oportunidades para el abordaje de problemas integrales u holísticos y significativos para los estudiantes.
- Promover el análisis de diferentes áreas y dimensiones intervinientes en un problema o proyecto.
- Favorecer el aprendizaje de distintos tipos de contenidos de manera integrada: ideas, conceptos, capacidades, aptitudes.
- Plantear instancias de trabajo grupal e individual en las que es necesario poner en juego estrategias para el trabajo colaborativo.

Aprender a partir de problemas

Entre las posibilidades que brinda este tipo de propuestas se destacan:

- Promover el compromiso activo de los estudiantes como responsables de una situación problema.
- Plantear el abordaje en torno a problemas holísticos que generan en los estudiantes aprendizajes significativos e integrados.
- Crear un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, lo que les permite alcanzar niveles más profundos de comprensión.

Estos planteos no son ajenos a lo que muchas escuelas secundarias de la Ciudad vienen desarrollando en el marco de la elaboración de su PCI y que se identifica como Experiencias Formativas. Estas experiencias se caracterizan por los siguientes rasgos:

- Buscan la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia.
- Ofrecen una aproximación a un campo de actividad afín a la orientación.
- Son contextualizadas y complejas.
- Se desarrollan en o contemplan la visita a escenarios reales.
- Constituyen un desafío para los estudiantes, los invitan a tomar un papel activo en su realización.
- Resultan relevantes para los estudiantes: contribuyen a la solución, indagación, conocimiento de problemas reales de los estudiantes, las familias, la comunidad.
- Requieren que estudiantes y docentes coparticipen en su planificación y desarrollo y estén en condiciones de evaluarlas.
- Enfatizan la utilidad o funcionalidad de los contenidos aprendidos.
- Abordan contenidos relevantes e integran conocimientos, aptitudes, capacidades y prácticas.
- Se vinculan con organizaciones o entidades de la comunidad.
- Pueden convocar a estudiantes de diferentes años/cursos/orientaciones.
- Pueden implicar el trabajo conjunto de docentes de diferentes espacios curriculares.
- Pueden incluir la utilización de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El trabajo con casos

El aprendizaje a partir de casos consiste en el planteamiento de una situación, cuyo análisis constituye el foco central de la experiencia, y se intenta promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación, de identificación de elementos intervinientes, de exploración. Requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas – siempre lo más auténticas y holistas posible – relacionadas con la construcción del conocimiento o con el ejercicio reflexivo de determinada destreza en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional particular. Se define como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver situaciones vinculadas al mundo real, que fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida, por lo general desde una mirada multidisciplinar.

Existen algunos principios compartidos que interesa destacar, entre diversos autores que se ocupan del diseño y desarrollo de unidades de enseñanza que incorporan el aprendizaje a partir de casos o problemas.

- Las propuestas se inician con la presentación y construcción de una situación-problema o problema abierto, punto focal de la experiencia de aprendizaje y que da sentido a la misma.
- Los estudiantes asumen el rol de solucionadores de problemas, mientras que los docentes se desempeñan como tutores u orientadores, acompañando las alternativas planteadas por los estudiantes y contribuyendo a evaluar los avances.
- Es importante destacar que el docente, en el marco de estos proyectos, asume la función de desplegar variedad de estrategias y apoyos para ayudar a los estudiantes a aprender y a establecer los mecanismos de andamiaje necesarios: desde contextos de más ayuda hasta lograr aprendizajes más autónomos y autorregulados.
- El docente asume la tarea indelegable de plantear las preguntas relevantes que guíen el caso y permitan a los estudiantes focalizar en el problema, al mismo tiempo que los conduzcan a construir sus propios argumentos y propuestas.
- La situación-problema permite vincular el conocimiento académico o contenido curricular a situaciones de la vida real, simuladas o auténticas.
- La evaluación y la asesoría están presentes a lo largo de todo el proceso; se maneja una evaluación auténtica centrada en el desempeño y que incluye la autoevaluación.
- Aunque no siempre se plantean situaciones multidisciplinarias, es importante considerar dicha posibilidad y no perder la naturaleza integradora u holística del conocimiento que se busca en este tipo de enseñanza.

El docente	El estudiante	El problema
• Modela, acompaña, apoya. • Invita a pensar. • Supervisa el aprendizaje. • Prueba y desafía el pensamiento de los estudiantes. • Mantiene a los estudiantes involucrados. • Supervisa y ajusta el nivel de dificultad del reto. • Maneja la dinámica del grupo. • Mantiene el proceso en movimiento.	• Participante activo. • Comprometido y responsable. • Constructor de significado. • Colaborador. • Inquisitivo. • Con capacidad creciente de autorregulación.	• Abierto, no estructurado. • Apela al interés humano por encontrar una solución, lograr estabilidad o armonía. • Plantea la necesidad de un contexto de aprendizaje que promueva la indagación y el desarrollo del pensamiento. • Presenta al estudiante distintas perspectivas, controversias o dilemas que debe considerar en la toma de decisiones conducente a la solución más viable.

Características de los problemas

- No es posible resolverlos con absoluta certeza; existe incertidumbre.
- No pueden describirse o caracterizarse completa ni unívocamente.
- Existe más de una sola opción de solución, aunque en función de distintos criterios (éticos, científicos, económicos, técnicos, etc.) alguna resulta más pertinente o viable.

- Generan controversia, aun entre expertos, por lo que se requiere analizar los distintos puntos de vista o necesidades de los actores participantes.
- La información existente sobre ellos está sujeta a distintas interpretaciones.
- Con frecuencia deben abordarse repetidamente a lo largo del tiempo, en la medida en que cambian los modelos explicativos o teóricos, o bien cuando cambian los enfoques de intervención o las condiciones mismas en que se manifiesta la situación-problema y, por ende, se dispone de más o diferente información al respecto.
- Pueden abordarse mediante procesos de solución que emplean la información de manera cada vez más compleja.

Según algunos autores los “buenos problemas”, los apropiados para trabajar en el aula, son los que se definen como abiertos o no estructurados, ambiguos, susceptibles de cambiar y de plantear diversas soluciones.

La preferencia por la utilización de problemas abiertos y no estructurados se relaciona con que esta es la modalidad con la que aparecen los problemas en situaciones reales y son las condiciones en las que los estudiantes tendrán que poner en juego sus estrategias para resolverlos. Asimismo, la selección de un problema supone considerar las posibilidades cognitivas de los estudiantes, de modo que su resolución resulte un desafío posible de encarar, ni tan simple que no los movilice ni tan difícil que no estén en condiciones de abordarlo. Esto implica que los estudiantes deben comprender de qué se trata el problema, identificar lo que saben y lo que necesitan saber.

Enseñar a partir de la resolución de casos

La resolución de casos se plantea como un tipo especial de enseñanza en base a problemas. Una característica distintiva de los casos, según Selma Wasserman (1994), es que la presentación recurre a narraciones vividas y permite articular los aprendizajes cognitivos y afectivos, a la par que desarrollar las habilidades de colaboración y la responsabilidad. Pueden seleccionarse casos reales o construirse para la enseñanza.

Wassermann señala los siguientes criterios para la elección de un buen caso:

- **Vínculo directo con el currículo:** el caso se relaciona con al menos un tópico central del programa, focaliza conceptos o ideas nodales, asuntos importantes (*big ideas*).
- **Calidad de la narrativa:** en la medida en que el caso “atrapa” al lector o aprendiz, le permite imaginarse a las personas, hechos o lugares relatados, y en la medida en que es real o lo bastante realista, permite la identificación o empatía y despierta un interés genuino.
- **Es accesible al nivel de los lectores o aprendices:** los estudiantes pueden entender el lenguaje, decodificar el vocabulario contenido, generar significado a partir de lo que se relata.

- **Intensifica las emociones del estudiantes:** “eleva pasiones y genera juicios emotivos” que comprometen al lector, le permite ponerse unos “lentes” más humanos al analizarlo.
- **Genera dilemas y controversias:** para esta autora, un buen caso no tiene una solución fácil ni un final feliz, no se sabe qué hacer o cuál es el camino correcto hasta que se resuelve.

Wasserman distingue distintos momentos en el diseño e implementación del uso de casos:

- Selección y elaboración del problema.
- Generación de preguntas de estudio/análisis.
- Trabajo en pequeños grupos.
- Discusión/interrogación sobre el caso.
- Seguimiento del caso.

En el trabajo con casos, interesa centralmente un abordaje que ponga en juego diversos conocimientos y no tanto hallar una solución. Su tratamiento posibilita entender un tema, alienta perspectivas diferentes para el análisis, abre nuevos interrogantes y búsquedas de información.

Enseñar a partir de proyectos

Los proyectos constituyen otra modalidad para organizar la enseñanza que permite un fuerte involucramiento de los estudiantes. Formulado originalmente por William Kilpatrick, el método de proyectos busca aproximar la escuela lo más posible a la realidad de la vida. En los proyectos, lo que guía el trabajo es la realización de un propósito: una meta, una finalidad, un producto. El propósito puede ser de diversa naturaleza: realizar una intervención sociocomunitaria; investigar acerca de un tema de interés; desarrollar un microemprendimiento; llevar adelante una producción o una intervención artística o comunicativa; entre otras posibilidades. Siguiendo la clasificación de Kilpatrick, los proyectos pueden ser de diverso tipo:

- de creación, creatividad o producción;
- de apreciación, recreación o consumo, en donde la idea principal es disfrutar de una experiencia estética;
- de solución de problemas, cuyo objetivo es responder a un interrogante intelectual, estudiar un tema, realizar una investigación;
- de adquisición de un aprendizaje específico, un conocimiento o habilidad.

En cualquier caso, lo que caracteriza a los proyectos es la participación activa de los estudiantes en los diferentes momentos de su desarrollo. En la medida en que participan activamente, se comprometen con la tarea y el aprendizaje resulta significativo. Las diferentes actividades planificadas entre docentes y estudiantes son vividas como pasos necesarios para la realización del proyecto, por lo que no resultan ajenas o arbitrarias. Por eso es fundamental que el proyecto a realizar sea de interés para el grupo.

Las etapas en el desarrollo de un proyecto incluyen:

- la propuesta del tema, problema o aspecto sobre el que se trabajará y el producto al que se arribará;
- el estudio preliminar o diagnóstico;
- el diseño de las actividades necesarias;
- la ejecución o realización de lo planeado;
- la evaluación y comunicación de lo aprendido.

El docente realiza una serie de propuestas de posibles proyectos que permitan enseñar los contenidos curriculares que ha seleccionado, tomando en cuenta los conocimientos de los estudiantes y sus posibilidades para resolver y llevar adelante las diferentes tareas que podrían estar involucradas. A partir de las propuestas, el grupo de estudiantes elige el tema o el producto a realizar y participa del diagnóstico y de la planificación de las tareas. Por ejemplo, en un proyecto de investigación, guiados por el docente, los chicos formulan interrogantes para definir los ámbitos de estudio, elaboran hipótesis, forman grupos de trabajo y distribuyen las tareas para cada grupo. El rol del docente es fundamental: coordina y orienta la tarea y garantiza la factibilidad y pertinencia de las propuestas de los estudiantes. Durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes aprenden los diferentes contenidos al tiempo que ponen en juego diversas capacidades. Además, se van realizando encuentros en los que cada grupo puede socializar sus avances, las dificultades encontradas y, entre todos, definir si es preciso ajustar lo planeado.

En algunos proyectos, la comunicación de lo aprendido puede coincidir con el producto final. Por ejemplo, en uno de intervención artística, la comunicación puede consistir en una muestra en la que los estudiantes expongan sus trabajos; tanto su armado como su contenido –serán lo que guíe. Además de lo que se ha estudiado –una técnica fotográfica, la integración de diferentes lenguajes artísticos; el trabajo de un artista que ha inspirado la producción, etc.– el aprendizaje estará puesto al servicio de la organización de la muestra: qué trabajos seleccionar, cómo mostrarlos, a quiénes invitar, etcétera. La enseñanza por proyectos presenta varias ventajas. En primer lugar, al estar guiada por un propósito conocido y compartido por los estudiantes, posibilita un aprendizaje significativo, activo, interesante y colaborativo, que contribuye a la comprensión. Asimismo, permite integrar diferentes tipos de conocimientos, provenientes de disciplinas y áreas diversas, y tratar temas o problemas de relevancia social. Finalmente, da confianza y seguridad en el trato con problemas reales.

Es importante aclarar que no todos los contenidos se prestan a este tipo de tratamiento, pero es deseable que los estudiantes puedan experimentar esta forma de aprendizaje con una frecuencia mayor a la que habitualmente ocurre.

Sobre la planificación, el desarrollo y la evaluación de experiencias de integración en el marco del PCI

¿Qué propone la NES?

Las escuelas secundarias de la Ciudad se encuentran frente a una oportunidad para producir algunos cambios que proporcionen mejoras para la enseñanza y el aprendizaje. La implementación de nuevas propuestas de enseñanza demanda la articulación de miradas disciplinares diversas, la inclusión de otros formatos curriculares, la progresiva incorporación de espacios de elección para los estudiantes y el trabajo colectivo de los docentes.

Tal como se ha señalado, la NES requiere instalar en las escuelas una lógica de trabajo diferente entre los diversos actores e invita al desarrollo de formas de organización de los tiempos y espacios escolares en donde se supere la fragmentación.

En este sentido, las escuelas se encuentran en distintos puntos de partida, dado que cuentan con condiciones institucionales y recursos de muy diferente tipo para el desarrollo de proyectos en esta dirección. En cualquier caso, se requiere un trabajo sistemático –y al mismo tiempo flexible– de carácter institucional, particularizado y adecuado a las características propias del contexto de cada escuela.

La implementación de nuevas propuestas de enseñanza requiere de la identificación de condiciones necesarias para su desarrollo, anticipar la intervención de diferentes actores y/o equipos, habilitar acuerdos sobre los espacios en los que se abordará cada contenido y cómo se desarrollará una secuencia que articule distintas asignaturas y evite vacíos y superposiciones. Es necesario, asimismo, generar espacios de encuentro y de trabajo que serán planificados, anticipados e incluidos en el proyecto curricular institucional (PCI).

¿Quiénes asumen las funciones?

Para arribar a esos acuerdos, traducidos en un conjunto de tareas, se requiere de la conformación en las escuelas de equipos que asuman la planificación de su enseñanza, la articulación de criterios y la toma de decisiones que contemple los aportes de los docentes en su conjunto y las necesidades, intereses e inquietudes de los estudiantes. Conformar un equipo apuesta a encontrar modos operativos de garantizar la implementación de los contenidos transversales y la programación de los proyectos areales e interareales. Las instituciones cuentan ya con los consejos consultivos y las asignaciones de coordinadores de materias afines que, desde su constitución, están pensados para cumplir con estas tareas y funciones.

En este sentido, será una decisión de cada escuela, según su trayectoria y experiencia, los recursos y programas disponibles, quiénes asumirán estas responsabilidades. Es deseable que se contemple la inclusión de: los coordinadores de áreas, que portan sobre todo las miradas más disciplinares, propias de cada asignatura; el coordinador de tutorías o algún representante del equipo de tutores; el asesor pedagógico; y, de ser posible, algún miembro del equipo de conducción. En cada una de las instituciones se deberá definir cómo incluir a los estudiantes para que participen y así poder tener en cuenta sus inquietudes e intereses.

¿Cómo y cuándo?

Instalar en las escuelas una lógica de trabajo colaborativo requiere, entre otras cosas, anticipar diversos tipos de encuentros entre docentes y entre docentes y estudiantes, según los propósitos a atender.

Puede pensarse en diferentes tipos de agrupamientos:

- Reuniones del consejo consultivo; equipo de conducción, coordinadores de áreas, asesor pedagógico, coordinador de tutores.
- Reuniones generales de docentes; jornadas, capacitaciones.
- Reuniones de los coordinadores de áreas con sus respectivos docentes.
- Reuniones del equipo de tutoría; tutores y docentes, tutores y estudiantes, tutores docentes y estudiantes.
- Reuniones de estudiantes; estudiantes y equipo de conducción, estudiantes y docentes.
- Otras que las escuelas puedan llegar a definir.

Muchas escuelas de la Ciudad ya vienen transitando este camino hace varios años y disponen del desarrollo de tareas y funciones y de distintos espacios que contribuyen en la gestión de la enseñanza: reuniones sistemáticas del consejo consultivo, equipos de tutores con coordinación; departamento de orientación o gabinete psicopedagógico; docentes que realizan reuniones de educadores; asistentes técnicos del PFIEM; capacitaciones de EM en y fuera de servicio, plan de mejoras y otros recursos. Como se mencionó anteriormente, esto no tiene la misma relevancia en todas las escuelas, impacta de diferentes maneras y no siempre alcanza a responder al amplio y complejo abanico de demandas que suelen plantear las instituciones. Lo que es posible asegurar es que la intervención de estos actores en la definición del PCI, cuando están implicados y son convocados para la planificación colectiva de la enseñanza, contribuye a mejorar y potenciar el trabajo institucional.

El trabajo colectivo entre docentes o el del equipo definido para esta tarea tiene entre sus funciones:

- promover y acompañar las instancias de articulación entre docentes de diversas asignaturas y el abordaje de proyectos entre asignaturas;
- planificar talleres, laboratorios, seminarios u otras modalidades alternativas y generar las condiciones institucionales para que tengan lugar;
- definir los contenidos transversales (ECEOS) que se abordan prioritariamente en cada uno de los ciclos y años escolares;
- elaborar una secuencia para su tratamiento con cada vez mayor nivel de complejidad;
- analizar cuál puede ser el aporte de las tutorías al tratamiento de los contenidos y a la puesta en marcha de los proyectos;
- pensar modalidades apropiadas para la enseñanza en cada uno de los casos;
- elaborar criterios de evaluación y evaluar.

¿Por dónde empezar?

Los coordinadores de materias afines planifican el proyecto areal en el cual integran los contenidos y las planificaciones de cada una de las disciplinas, y definen junto a los docentes aquellos temas, problemas, proyectos y/o casos que pueden ser enseñados más allá de cada una de las asignaturas. Así también, priorizan las capacidades y aptitudes que se enfatizan durante el proceso, ya que resultan afines a los contenidos seleccionados.

Los docentes de una misma área dominan los contenidos disciplinares y la didáctica de la asignatura que enseñan, conocen los procesos mediante los cuales los conocimientos de su campo se vinculan con otras disciplinas, adecuan sus planificaciones a los lineamientos establecidos en los diseños curriculares y consideran las características individuales y grupales de los estudiantes. Para diseñar propuestas pedagógicas de las asignaturas y/o áreas, definen objetivos de aprendizaje, seleccionan y organizan contenidos. Es posible que planifiquen la presentación de los contenidos desde diversas perspectivas, con distintos alcances y en variados formatos para atender a las diferencias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La selección y la organización de los objetivos y los contenidos de las disciplinas para definir un proyecto entre asignaturas requieren la vigilancia epistemológica de cada uno de los campos disciplinares, la selección de aquellos temas y problemas que valga la pena trabajar en conjunto por su relevancia y significatividad, y una mirada transversal y longitudinal que advierta y anticipe posibles solapamientos o vacancias.

Algunas orientaciones para el trabajo en equipo son:

- definir un tema o un problema, identificar contenidos;
- seleccionar dos o tres aptitudes/capacidades para trabajar a lo largo de la propuesta, que sean afines a las asignaturas y contenidos seleccionados;
- contemplar la relevancia y la significatividad de los contenidos para el campo y para cada una de las disciplinas intervinientes;
- verificar que los contenidos seleccionados no reiteren contenidos ya trabajados u omitan los más relevantes del campo;
- contemplar que la selección o el recorte realizados admitan diferentes niveles de complejidad para su tratamiento;
- relevar recursos, materiales y bibliografía ya existente que aporte al desarrollo de la propuesta;
- programar actividades para la enseñanza por asignatura y en conjunto con otras, incorporando recursos y documentos ya existentes o nuevas propuestas;
- estipular momentos e instancias de trabajo individuales y colectivas para la planificación, el desarrollo y la evaluación del proyecto.

El armado de una secuencia de enseñanza supone, en términos de Nemirovsky, “...la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos”. Es decir, requiere un cierto grado de vinculación entre las actividades, que se presentan engarzadas unas con otras en un itinerario didáctico.

Tal como señala Astolfi, en la construcción de una secuencia puede predominar alguna de las siguientes alternativas:

- Una situación que hay que explotar, como una salida o visita, que trata de capitalizarse contextualizadamente.
- Una noción por adquirir, a la que se arriba a partir de trabajar ejemplos diversos.
- Un método que dominar o ciertos procedimientos a desarrollar.
- Un obstáculo que vencer, un nudo de dificultad en torno al cual se construye el dispositivo de aprendizaje.
- Un producto por lograr, es decir, que la propuesta se articula en torno a la elaboración grupal de una determinada producción, en la cual todos tienen responsabilidad. Este es el móvil del trabajo, y a propósito del cual se van poniendo en juego diversos saberes.

¿Qué y cómo evaluar?

Diseñar una estrategia de evaluación implica tomar un conjunto de decisiones referidas a qué información se precisa para ese fin, cómo obtenerla, con qué criterios valorarla, cómo medir los resultados obtenidos y cómo utilizarlos para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo colaborativo y conjunto entre los docentes de una misma área o distintas áreas puede proponerse: diseñar estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con los objetivos de aprendizaje, que guarden coherencia y consistencia con las propuestas de enseñanza; fijar normas y criterios de referencia acordes con los criterios y normas establecidos a nivel institucional; diseñar e implementar instancias de evaluación con diversos formatos (evaluación a cargo del docente, entre pares y autoevaluación).

Una vez definidos los proyectos entre asignaturas de una misma área o interareales, los docentes pueden responder a las siguientes preguntas, que resultan una orientación útil para diseñar e implementar estrategias de evaluación:

1. ¿Qué y para qué evaluar?
2. ¿Cómo evaluar el progreso de los aprendizajes y el logro de los objetivos?
3. ¿Cómo valorar la información obtenida en la evaluación, teniendo en cuenta que interviene varias asignaturas?
4. ¿Cómo implementar instancias de retroalimentación con los estudiantes, con miras a mejorar sus desempeños en el proceso de aprendizaje?
5. ¿Cómo analizar la información sobre el desempeño de los estudiantes y el desarrollo de la propuesta de enseñanza para revisar la planificación realizada?

Sin dudas, una propuesta de trabajo areal o interareal supone la participación de más de un docente en la toma de decisiones, tanto acerca de la enseñanza como de la evaluación. Debe resolverse si cada docente evaluará diferentes aspectos, con qué peso se considerará el proceso de trabajo y las producciones de los estudiantes, anticipar instancias de seguimiento del desarrollo de los proyectos, tanto de manera individual como grupal, prever situaciones de retroalimentación.

Es necesario contar con información sistemática y variada sobre la marcha del aprendizaje de los estudiantes y sobre sus logros. Esta tarea supone recoger información de diversos modos, a través del registro de observaciones en clase de los estudiantes, de sus respuestas a pruebas escritas, la resolución de trabajos prácticos, de su desempeño en presentaciones orales, de la elaboración de informes grupales, del registro de salidas u otros.

En ese sentido, tanto la utilización de rúbricas como de otros instrumentos de evaluación que requieran acordar criterios comunes entre docentes para ponderar desempeños y producciones de los estudiantes puede constituir una herramienta valiosa. En las propuestas de trabajo areal o interareal, la construcción de estos tipos de instrumentos será parte de la tarea del equipo de docentes y coordinadores. Deberá definir los criterios o aspectos que se desea observar en relación con la tarea en cuestión y una serie de grados o niveles de desempeño posibles de los estudiantes. Estos componentes conforman la matriz de doble entrada denominada rúbrica.

Notas

- 1 Tomado de Díaz Barriga, Frida. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGraw Hill, 2005.
- 2 Wasserman, S. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu, 1994.
- 3 Nemirovsky, M. “Secuencias didácticas” en *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*, Serie Maestros y Enseñanza. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- 4 Astolfi, Jean Pierre. *Aprender en la escuela*. Chile, Dolmen, 2000.



Vamos Buenos Aires