

Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías

Módulo 1





Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías

Módulo 1

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, Agosto de 2019.

Para citar este documento:

UNICEF, Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías.

Modulo 1, UNICEF, Buenos Aires, Agosto 2019.

El uso de un lenguaje no sexista ni discriminatorio es una de las preocupaciones de quienes concibieron este material. Sin embargo, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en castellano o/a para marcar la existencia de ambos sexos, hemos optado por usar el masculino genérico clásico, en el entendido de que todas las menciones en tal género representan siempre a varones y mujeres.

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. 3
--------------------	--------

Introducción

El sentido del acompañamiento pedagógico	pág. 3
--	--------

CAPÍTULO 1

1. La primera etapa del acompañamiento pedagógico	pág. 4
2. La construcción de una posición frente a la enseñanza	pág. 6
3. La evaluación de los aprendizajes	pág. 11
4. El fortalecimiento de la de lectura y la escritura a través de la biblioteca escolar	pág. 21
5. En síntesis.....	pág. 25

CAPÍTULO 2

1. La segunda etapa del acompañamiento	pág. 27
2. La organización del trabajo por proyectos en las SRTIC	pág. 28
3. Una pedagogía de la lectura de literatura en las SRTIC	pág. 33
4. La escritura como práctica social. Docentes y alumnos escritores	pág. 39
5. En síntesis.....	pág. 49

CAPÍTULO 3

1. La tercera etapa del acompañamiento pedagógico	pág. 50
2. Los sentidos de la evaluación	pág. 51
3. Las dimensiones de análisis: ¿qué evaluar?	pág. 53
4. La organización de la evaluación y el diseño de los instrumentos	pág. 62
5. En síntesis	pág. 69

A modo de cierre de los tres capítulos	pág. 69
--	---------

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.

Introducción

El sentido del acompañamiento pedagógico

¿Qué significa acompañar a las Secundarias Rurales mediadas por TIC, en el marco de la cooperación de UNICEF con los gobiernos educativos provinciales?

“Una vez implementada la **secundaria rural mediada por TIC** a nivel provincial, resulta fundamental realizar su seguimiento con el propósito de monitorear objetivos y principios, y diseñar las estrategias adecuadas para **mejorar** las necesidades estructurales y de procesos, así como **la calidad de la enseñanza y los aprendizajes.**”

Acompañamiento y seguimiento a las escuelas, Cap. 6, en Guía para la implementación de las Secundarias Rurales mediadas por TIC, UNICEF, 2017.

El **acompañamiento pedagógico** destinado a las Secundarias Rurales mediadas por TIC se presenta y se brinda como una instancia de desarrollo profesional docente situada, que impulsa la puesta en valor de la cultura institucional y las prácticas docentes de cada escuela. A la vez, propone vincularlas con **tres grandes objetivos** transversales a todas las SRTIC:

- **Fortalecer** los **componentes del formato escolar SRTIC** para la mejora de la gestión institucional y de los resultados de aprendizaje.
- **Asesorar** y **acompañar** en el diseño e implementación de **proyectos y propuestas integradas**, y en la inclusión de la **evaluación formativa** como parte de la enseñanza.
- **Asesorar** en el desarrollo de **las prácticas de lectura y escritura**, impulsando la **inclusión de los libros de la biblioteca escolar** en las propuestas para el aula junto con un uso de las TIC con sentido pedagógico.

En efecto, la observación y el análisis de algunos nudos críticos detectados en las SRTIC por los equipos provinciales y el equipo central de UNICEF permiten definir necesidades de mejora y las consecuentes líneas de trabajo:

- La **articulación** del trabajo entre los **profesores** disciplinares de la sede central y los **coordinadores** de las sedes rurales de modo de que se constituyan como **parejas pedagógicas con responsabilidades distribuidas**.
- La **adecuación de las propuestas de enseñanza al destinatario de las SRTIC** a partir de la identificación del perfil de los estudiantes adolescentes y jóvenes de las sedes rurales.
- Un encuadre de trabajo para el diseño de **propuestas de enseñanza integradas**, combinando contenidos del currículum y desarrollo de capacidades.
- La **lectura y la escritura entramadas con la oralidad** y como prácticas sociales y culturales promovidas **desde todos los espacios curriculares y por todos los actores institucionales**.
- La sistematización de **pautas institucionales** que impulsen la **evaluación formativa** y procesual de los estudiantes, para que ellos y sus familias cuenten con información periódica sobre sus aprendizajes y desempeños.
- El **trabajo colaborativo** entre los distintos actores de la escuela (directivos, docentes de la sede central y sedes rurales) como meta y rasgo distintivo de la SRTIC, en tanto formato organizacional y modelo pedagógico innovador.
- La **inclusión progresiva de las TIC con sentido pedagógico** en las propuestas formativas.

La identificación de regularidades en el funcionamiento de las SRTIC posibilita recortar campos de problemas, conceptualizarlos, producir conocimiento y generar propuestas para la mejora.

Capítulo 1.

■ CONTENIDOS:

La enseñanza en la SRTIC. La evaluación de los aprendizajes. El fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura a través de la biblioteca escolar.

1. La primera etapa del acompañamiento pedagógico

La primera etapa de acompañamiento pedagógico conlleva la intención de **movilizar a los equipos directivos y docentes para que revisen sus prácticas**. Reconociendo las condiciones del contexto, se busca promover una visión integrada sobre la escuela y las tareas específicas de cada actor en función del logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

En este capítulo se presentan los contenidos del primer taller diseñado para **iniciar un proceso de análisis crítico sobre la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes**. Además se comienza a caracterizar el trabajo por proyectos. Asimismo, se desarrolla una propuesta de trabajo por etapas con la biblioteca escolar de las sedes rurales de las SRTIC.

Objetivos generales

- Interrogar **posiciones frente a la enseñanza** para su renovación.
- Analizar las **trayectorias educativas de los estudiantes** a partir de la evaluación.
- Fortalecer las **prácticas de la lectura y la escritura** desde la biblioteca escolar.

Ejes del acompañamiento pedagógico

- *La construcción de conocimiento sobre la propia práctica*: definición de un horizonte de trabajo y caminos de intervención docente que generen la innovación en la enseñanza, a tono con las transformaciones necesarias en la educación secundaria. El trabajo en taller como un espacio de intercambio y producción entre colegas de las SRTIC.

- *El análisis crítico de los resultados de aprendizaje:* generación de un proceso reflexivo de carácter colectivo con foco en las formas de planificar la enseñanza y en los modos de evaluar los aprendizajes.
- *Las prácticas de lectura y escritura promovidas desde la biblioteca de las sedes:* las etapas de una propuesta que promueve la formación lectora de los estudiantes y la producción escrita.

2. La construcción de una posición frente a la enseñanza

¿Cómo contribuir a transformar la enseñanza desde el formato escolar de las SRTIC?

Actualmente la escuela secundaria se configura como la etapa final de la obligatoriedad y se encuentra abriendo sus puertas para todos los adolescentes y jóvenes, vivan donde vivan. Todos tienen que estar en la escuela. Tal es el caso de los adolescentes y jóvenes de la ruralidad más aislada que acceden al nivel con la llegada de las SRTIC en las provincias de Salta, Misiones, Chaco, Jujuy, Santiago del Estero y Tucumán. La transformación de la secundaria pone en tensión la mirada sobre los adolescentes y jóvenes, sobre las relaciones intergeneracionales y sobre el significado de “ser estudiante”.

En los espacios rurales esto se evidencia en la necesidad de superar el formato organizacional y el modelo pedagógico de la secundaria histórica y urbana: una escuela así no es posible en los parajes rurales aislados. De allí la necesidad de generar modelos alternativos como las SRTIC.

Dado que un modelo pedagógico comprometido con transformar la educación secundaria exige innovaciones en la organización institucional y en los modos de enseñar y aprender, durante las **jornadas de acompañamiento pedagógico** propuestas por UNICEF se propician decisiones y procesos para interpelar y modificar actitudes y posicionamientos frente a la enseñanza, movilizar ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas.

Se trata de favorecer la generación de respuestas adecuadas por parte de los equipos directivos y docentes de las SRTIC, y de garantizar las condiciones de igualdad con calidad educativa a todos los estudiantes de la ruralidad aislada, atendiendo a sus singularidades y contextos. Desde esta perspectiva, se tiende a que el modelo

pedagógico favorezca el protagonismo de los estudiantes al mismo tiempo fortalezca el papel de los directivos y docentes (profesores y coordinadores), en pos de construir colaborativamente el sentido de las SRTIC así como su inscripción en los sistemas educativos provinciales, a partir de la **definición de un régimen académico propio**.

A continuación se desarrollan algunos temas vinculados con un enfoque de la didáctica de la enseñanza que impulsa generar aprendizajes efectivos en los estudiantes de las sedes rurales, a partir del trabajo por proyectos, el diseño de actividades favorables al acceso al conocimiento a través de diversas vías o puertas de entrada, la elección de temas generadores que integren contenidos de las distintas disciplinas.

a. Algunas notas sobre el trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos es una metodología que se origina en el siglo pasado. Sin embargo en la actualidad suele referirse a ella como una novedad o moda, y tanto la palabra como el concepto proyecto suelen aplicarse, con frecuencia, a propuestas de distinto tipo.

El trabajo por proyectos fue propuesto por William Kilpatrick en 1918, creador de la escuela activa, quien –influenciado por los aportes de John Dewey (estadounidense, 1859-1952)– sostenía que se aprendía haciendo. En efecto, ya hacia fines del 1800 Dewey había señalado la necesidad de considerar los intereses de los alumnos como puntos de partida para la enseñanza. Además había planteado que era importante que el “hacer” pusiera a los estudiantes en contacto con la realidad a través de experiencias directas.

En su libro *Experiencia y Educación* (1938: fecha de publicación original; 1958: fecha de publicación en español) John Dewey, escribe: “El método de proyectos no es una sucesión de actos inconexos, sino una actividad coherentemente ordenada, en la cual un paso prepara la necesidad del siguiente y en la que cada uno de ellos se añade a lo que ya se ha hecho y lo trasciende de un modo acumulativo.” Es decir que las secuencias que configuran un proyecto se encadenan en una sucesión de reciprocidad y solidaridad donde el punto de partida claramente orienta hacia el punto de llegada, y así en cada una de las etapas.

Por su parte, Kilpatrick fundamenta la metodología del trabajo por proyectos en la convicción de que los intereses de los niños y jóvenes deben ser la base para realizar proyectos de investigación y que estos deben ser el centro de los procesos

de aprendizajes. También afirma que el aprendizaje se vuelve más relevante y significativo si parte del interés del estudiante. Según Kilpatrick, hay cuatro fases en el diseño de un proyecto: la propuesta, la planificación, la elaboración y la evaluación; y es el estudiante quien debe llevar a cabo estas cuatro fases y el profesor quien orienta y acompaña en ese proceso.

Desde esta perspectiva, los proyectos contribuyen a la comprensión y a la construcción del conocimiento, y por eso son los alumnos quienes los definen, persiguen una meta, planifican acciones para cumplirla, llevan adelante una diversidad de actividades, eligen caminos alternativos y toman decisiones en las distintas etapas.

Se trata de una forma de favorecer desde la enseñanza el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, y de prepararlos para la vida ciudadana en la que se enfrentarán a problemas, búsqueda de soluciones y decisiones de distinto orden.

En síntesis, desde el Acompañamiento Pedagógico se impulsa a los equipos docentes de las SRTIC para que planifiquen la enseñanza a partir del diseño de proyectos en los que los estudiantes de las sedes rurales se involucren progresivamente, planeando sus distintas etapas y tomando decisiones. En este sentido, cabe aclarar, que los diseños tienen que plasmarse como hojas de ruta claras y también flexibles, y que la adopción de esta metodología de enseñanza no excluye el trabajo por secuencias didácticas específicas, por fuera del trabajo por proyectos.

Tipos de proyectos

Existen diferentes tipos de proyectos en función de los propósitos y resultados que se espera obtener o del tipo de tema que se quiera desarrollar por ciclos (ciclo básico y ciclo orientado).

De producto: El desafío es realizar algo concreto. Por ejemplo, en el espacio curricular Tecnología se propone a los alumnos de 3° año que lo cursaron durante tres años **la construcción de un objeto original que resulte útil e integre los conocimientos de la disciplina**. Los alumnos deben presentar el boceto del proyecto en planos, explicar los fundamentos de su construcción y, una vez terminada esa fase, construirlo y presentarlo a sus compañeros. Así, un estudiante involucrado en ese proyecto diseña y produce un tacho de basura a control remoto que integra conocimientos de mecánica, electricidad, dibujo técnico y física.

De resolución de problemas: Implica el análisis de una situación y alguna o varias recomendaciones de solución. Por ejemplo, se plantea a los estudiantes que es importante diseñar un puente en una Ruta X para que las personas puedan cruzar de un extremo a otro sin correr riesgos y llegar a sus poblados. **Los**

alumnos deben decidir cuál es el lugar más apropiado para la construcción del puente y deberán hacer un informe con recomendaciones para las autoridades de la Municipalidad de ambos pueblos.

De elaboración de propuestas: Solicita la puesta en marcha, el uso de un procedimiento, entre otras posibilidades. Por ejemplo, **para el desarrollo el tema nutrición se propone a los alumnos diseñar una campaña para promocionar hábitos alimenticios más saludables en la escuela.** Dentro de las acciones del proyecto los alumnos diseñan y elaboran un folleto con sugerencias para distribuir entre las familias de la comunidad.

De investigación: En este caso se trata de profundizar conocimientos. Por ejemplo, para **problematizar y ahondar sobre el uso racional del agua** se propone a los alumnos que investiguen de dónde se la obtiene en forma potable en diferentes regiones del país, y qué problemas presentan estas regiones en el uso del agua para el riego y el uso doméstico.

¿Disciplinar o multidisciplinar?

Cualquiera de esos tipos de proyectos puede ser **disciplinar o multidisciplinar**: es decir, específico de una disciplina o que involucre varias. Eso dependerá del tema elegido y del recorte disciplinar que posibilite desplegar contenidos y capacidades. Describimos un caso:

- Por ejemplo, los docentes de Matemática, Computación, Biología y Ciencias sociales proponen a los alumnos investigar sobre **los modos de producción agrícola en la Argentina.**
- Los estudiantes guiados por los docentes hacen por equipos un recorte particular del tema y deben integrar en su estudio análisis demográficos, la presentación de cuadros estadísticos utilizando programas de computación, el trabajo sobre temas relativos al campo, la investigación de diferentes sistemas de producción, etc.
- Para evaluarlo se toman en cuenta dos momentos: la **revisión continua** a través de la toma de decisiones en las distintas etapas del proyecto, y el **momento final** que implica una reflexión sobre el producto logrado y el proceso desarrollado.

b. Vías de acceso al conocimiento

Howard Gardner – psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, conocido en el ámbito científico por sus investigaciones en el análisis de las capacidades cognitivas– señala que para garantizar la comprensión de cualquier concepto se pueden ofrecer como mínimo cinco modos de acercamiento.

Y para transmitir su idea Gardner propone la siguiente imagen: la de una habitación con al menos cinco puertas de acceso. Así se podría pensar que cada puerta representa una vía diferente de acceso al conocimiento. Es decir que no se trata de pensar un camino homogéneo y único para el aprendizaje, sino de atender y dar respuesta a la diversidad de estilos para aprender que pueden presentar los estudiantes.

Estos cinco modos de acceso están vinculados con su teoría de las inteligencias múltiples desarrollada en 1983, en la que postula que las personas tenemos más de una inteligencia.²

A manera de ejemplo, para desarrollar el concepto de democracia se puede ofrecer a los estudiantes cinco vías de acceso:

- **Acceso narrativo:** se puede presentar un texto narrativo proveniente de la historia o un cuento vinculado con el concepto elegido para trabajar. Por ejemplo, se puede proponer la lectura de un corpus sobre la historia de la democracia desde sus inicios en la Grecia Antigua, o la lectura del cuento “La autopista del sur” de Julio Cortázar en el que se ponen en juego algunas características del ejercicio de la democracia.
- **Acceso lógico-matemático:** recurrir a consideraciones de orden numérico o procesos de razonamiento deductivo. Siguiendo con el mismo concepto, pueden examinarse modelos de votación en el Congreso o analizar los argumentos con los que se defiende el sistema democrático desde distintas posiciones políticas.
- **Acceso fundacional:** examinar facetas filosóficas y semánticas del concepto. Por ejemplo, analizar la etimología de la palabra democracia y su relación con los tipos de gobierno y modos de toma de decisiones en

2. La teoría de las Inteligencias Múltiples puede resumirse así: cada persona tiene entre siete y ocho inteligencias o habilidades cognitivas. Estas inteligencias trabajan juntas, aunque como entidades semiautónomas. Cada persona desarrolla unas más que otras. Diferentes culturas y segmentos de la sociedad ponen un énfasis distinto en cada una de ellas (lingüística, lógico-matemática, visual, musical, corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista.)

diferentes países: democracias parlamentarias, democracias participativas, democracias participativas, socialdemocracias, entre otros ejemplos.

- **Acceso estético:** enfatizar rasgos sensoriales que resulten atractivos para los estudiantes y que pueden favorecer la adopción de una postura artística o la recuperación de experiencias vivenciadas. Por ejemplo, se puede vincular el concepto de democracia con la escucha de grupos musicales que se caracterizan por la inclusión de distintos instrumentistas que interpretan una obra conjuntamente sin la presencia de un director, o bien lo hacen bajo la guía de un único individuo, como un cuarteto de cuerdas o una orquesta.
- **Acceso experimental:** implica una actividad de simulación y la experimentación con el objeto de estudio. En este caso se puede proponer la formación de grupos que han de tomar decisiones de acuerdo con diferentes procesos gubernamentales, observando los pro y los contras de la democracia en comparación con otras formas de gobierno.

En definitiva, se trata de diseñar actividades que favorezcan la comprensión. Esto implica tomar la decisión de ofrecerles a los estudiantes distintas puertas o vías de acceso al conocimiento, a partir de la consideración de que hay diversos estilos para aprender.

c. Temas generadores

La selección de los contenidos es un problema central ya que el modo de resolver esa selección puede facilitar u obstaculizar la comprensión de los diferentes temas.

Los temas generadores permiten diseñar actividades que facilitan la tarea de enseñar a comprender a los estudiantes.

Según Gardner y Perrone en sus desarrollos sobre la enseñanza para la comprensión, son tres las condiciones que deben reunir los temas generadores:

- ➔ **CENTRALIDAD:** ocupar un lugar destacado en la disciplina o en el curriculum.
- ➔ **ACCESIBILIDAD:** generar actividades de comprensión tanto en docentes como estudiantes de manera significativa.
- ➔ **RIQUEZA:** promover un juego interesante de extrapolaciones y conexiones.

Ejemplos:

En **Ciencias Naturales**: la evolución es un tema que permite describir y explicar los mecanismos de selección natural en Biología y, además permite su aplicación en otros ámbitos, por ejemplo en la música, la moda, la evolución de ideas.

En **Ciencias Sociales**: los orígenes del concepto de gobierno posibilita preguntarse dónde, cuándo y por qué surgieron las diferentes formas de gobierno.

En **Matemática**: la demostración, pone el acento en distintas maneras de probar que algo es “verdadero”, sus ventajas y desventajas.

En **Literatura**: la forma y la liberación de la forma favorece investigar tanto los autores que adoptaron ciertas formas (unidades dramáticas, los sonetos, la métrica regular, etc.) y los que conociéndolas eligieron transgredirlas para crear otras nuevas formas (versos libres, prosa poética, escribir sin puntuación, etc.).

Como se puede observar en los cuatro ejemplos, en cada espacio curricular se seleccionaron contenidos que permiten establecer conexiones conceptuales en las que se ponen en juego las capacidades para comparar, relacionar, describir, oponer, contrastar.

La idea promovida desde el Acompañamiento Pedagógico es que los equipos docentes acuerden temas generadores en torno de los cuales desarrollar los contenidos de sus disciplinas, propiciando de esta manera aprendizajes efectivos y desarrollo de capacidades que favorecen la comprensión de los temas.

3. La evaluación de los aprendizajes

En este apartado se presentan conceptualizaciones sobre la evaluación de la enseñanza, una clasificación sobre tipos de evaluación y ejemplos de instrumentos posibles a ser aplicados en distintos momentos del proceso de aprendizaje; asimismo se describe la metacognición y se ofrecen ejemplos para promoverla; también se desarrolla la función de la devolución en el marco del proceso retroalimentación entre docentes y estudiantes.

Se trata de una perspectiva de la evaluación puesta en discusión con los equipos docentes de las SRTIC durante las primeras jornadas de acompañamiento pedagógico.

gico, y como una instancia de sensibilización sobre un modo de entender la evaluación de los aprendizajes como parte de la enseñanza.

Parte 1: Conceptos e instrumentos

Algunas tensiones derivadas de la necesidad de atender exigencias contrapuestas en el marco de las SRTIC...

- 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.
- Objetividad/subjetividad

La problematización de estas tensiones permite superar una visión de la evaluación como instancia exclusiva de calificación para la acreditación. También, descubrir que existen modos diversos de incluirla durante el desarrollo de las propuestas de enseñanza, y que para que se inscriba dentro de los parámetros de la “justicia educativa” debe ser periódica y a partir de la recolección de evidencias del aprendizaje que permitan construir información objetiva sobre los desempeños de los estudiantes y comunicarla a ellos y sus familias.

Problemáticas vinculadas con la evaluación conjunta entre profesores y coordinadores...

- 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.

Se trata de problemas que permiten indagar sobre aspectos de la evaluación que para el modelo escolar de las SRTIC exige pensarse de manera conjunta entre profesores y coordinadores, y con responsabilidades distribuidas y complementarias.

Algunos interrogantes...

- ¿Es posible pensar a la evaluación como una instancia de aprendizaje?
- ¿Cuáles deberían ser las condiciones y requisitos de la evaluación en ese caso?
- ¿De qué manera la evaluación puede constituirse en una herramienta que sirva para construir conocimiento necesario y significativo para profesores, coordinadores, estudiantes y sus familias, más allá de su función de acreditación?

Estas preguntas se responden con la construcción y la adopción de nuevas formas de evaluar a ser consensuadas y sostenidas institucionalmente.

Hacia un concepto compartido sobre la evaluación...

“Evaluar consiste, en principio, en emitir juicios de valor acerca de algo: objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad. La evaluación no tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso.” (Camilloni, 1998)

“(...) es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento, en especial para los profesores y los alumnos, si se toman en consideración algunas cuestiones...” (Celman, 1998)

De acuerdo con esos conceptos, en las SRTIC la evaluación es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor, alumno y coordinador. En ese sentido cumple con una función de regulación en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en sus distintas instancias.

La particularidad de las mediaciones que se ponen en juego entre los actores institucionales que diseñan la enseñanza (profesores disciplinares) y la imparten en las sedes rurales (coordinadores y auxiliares docentes) obliga a la generación de un encuadre que posibilite llevar a cabo de la evaluación con criterios consensuados institucionalmente.

El proceso de evaluación

Se trata de un proceso que se inicia con el planteo de preguntas que lo orientan:

- ¿Para qué vamos a evaluar? ¿Qué decisiones hay que tomar? (Propósitos/ funciones de la evaluación.)
- ¿Qué información se necesita relevar para tomar esa decisión? (Qué vamos a evaluar: contenidos, capacidades, habilidades.)
- ¿Cómo voy a obtener esa información? (Instrumentos de evaluación.)

Momentos y funciones de la evaluación

De acuerdo con los propósitos y momentos de la enseñanza se pueden definir tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

Evaluación diagnóstica

- Se lleva a cabo al comienzo de un proyecto, secuencia de enseñanza o una unidad didáctica.
- Permite caracterizar el punto de partida de los estudiantes (capacidades, predisposiciones, intereses, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, concepciones, otros).
- Permite relevar información para tomar decisiones en relación con la programación de secuencias de enseñanza, vinculadas con el alcance del contenido, su progresión, las formas de presentarlo, las estrategias y actividades propuestas.
- Cobra importancia en las propuestas constructivistas.

Evaluación formativa

- Es contemporánea con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y su propósito es la mejora de ambos.
- Permite determinar en qué punto del proceso de aprendizaje se encuentran los alumnos, es decir, relevar información sobre el progreso de los estudiantes.

- Ofrece información al estudiante respecto de en qué punto del proceso de aprendizaje se encuentra.
- Posibilita la toma de decisiones en cuanto ritmo de las secuencias de trabajo, grado de dificultad, necesidades de acompañamiento específico.

Evaluación sumativa

- Apunta a establecer un balance final de una secuencia de enseñanza, unidad didáctica o proyecto.
- Ofrece información respecto del logro total de un alumno en relación con algún área en particular y en un tiempo determinado.
- Está relacionada con las necesidades de calificar y acreditar/certificar ciertos aprendizajes.

Instrumentos de evaluación

Algunos de los instrumentos de evaluación que permiten observar el proceso de aprendizaje de los estudiantes son:

Listas de control o cotejo - Escalas de evaluación numéricas, conceptuales, descriptivas o gráficas - Matrices de valoración o rúbricas - Registros Anecdóticos.

A continuación se ofrecen algunos ejemplos de instrumentos. Son de aplicación sencilla puesto que se completan con una cruz y/o un breve comentario sobre el desempeño de cada estudiante.

Lista de cotejo /Ejemplo 1

Participación en clase	Si	No	Evidencias (ejemplos)	Acciones para mejorar
Formula preguntas pertinentes sobre el tema	X		La formulación es confusa.	Escribir y anotar preguntas sobre el tema de la clase.
Responde a la preguntas que se plantean en la clase				
Aporta materiales sobre el tema				
Permanece en silencio				

Lista de cotejo para monitorear un proyecto /Ejemplo 2

Indicadores	Realizado	Pendiente	Sin iniciar aún
Búsqueda de información	X		
Selección de información pertinente	X		
Otros		Integrar los aportes de sus compañeros de grupo.	

Preguntas para evaluar/ Ejemplo 3

Entrevista

- Tiene la forma de una conversación entre el docente y los estudiantes.
- Puede ser estructurada o no, oral o escrita.
- Es una herramienta valiosa para la evaluación con funciones diagnóstica y formativa.

¿Qué tipo de **información** se puede relevar a partir de un instrumento como la entrevista? Se trata de una herramienta que posibilita conocer, indagar e identificar información para la toma de decisiones respecto del diseño de las propuestas de enseñanza. Por ejemplo, averiguar:

- Ideas y opiniones acerca de un tema o asunto que interesa abordar.
- Intereses, preferencias, expectativas, dificultades en relación con algún proyecto escolar.
- Saberes previos.
- Puntos de vista y disposiciones acerca de diferentes aspectos de la vida escolar y grupal.

Rúbrica sobre resolución de problemas/ Ejemplo 4

Dimensiones	Desempeño alto	Desempeño logrado	Con necesidades de fortalecimiento
Definición del problema	Establece un problema dentro del contexto de una situación, basado en un análisis de planteos alternativos de problemas, y lo fundamenta.	Establece un problema central dentro del contexto de una situación, argumentando su importancia.	Establece un problema central.
Búsqueda de información	Sintetiza información seleccionada de múltiples fuentes. Identifica los supuestos de las fuentes. Relaciona el conocimiento y la información de las fuentes con el contexto global y específico del problema.	Analiza la información de múltiples fuentes y las relaciona con el contexto del problema.	Analiza la información de varias fuentes e intenta relacionarla con el problema.
Propuesta de solución	Analiza múltiples opciones de solución, fundamentando su recomendación. Identifica en el análisis los supuestos de cada solución dentro del contexto del problema.	Presenta múltiples opciones de solución, y da razones sobre las búsquedas (cita las fuentes) para escoger una.	Presenta una solución con fundamentos adecuados a partir de la búsqueda, prestando atención a la adecuación al contexto.
Reflexión grupal	Muestra una reflexión profunda acerca de cómo el conocimiento individual evolucionó a través del proceso grupal: sobre cómo obtuvieron la solución, la calidad de la interacción del grupo en la construcción del conocimiento.	Analiza los puntos centrales en el desarrollo grupal de la solución. Reflexiona sobre sus propias contribuciones al grupo.	Analiza cómo se desarrolló la solución a través del proceso de trabajo grupal.

Parte 2: La metacognición

Para que los estudiantes desarrollen la capacidad de descubrir cómo aprenden y reflexionen sobre lo que necesitan, les falta o van logrando mientras aprenden es necesario incluir actividades de metacognición en las propuestas de enseñanza.

La metacognición posibilita al estudiante...

- Generar un proceso reflexivo sobre su propio aprendizaje.
- Valorar sus producciones y el modo en que las ha encarado (estrategias).
- Asumir un rol protagónico en la construcción del conocimiento.
- Obtener mayor autonomía.

Implica tres saberes fundamentales...

- Saber desde el inicio qué está aprendiendo (contenidos y objetivos).
- Conocerse a sí mismo como sujeto que aprende (estilo de aprendiz).
- Saber cómo aprender y descubrir sus propios estilos y los de los otros estudiantes.

A continuación se ofrecen ejemplos de instrumentos que posibilitan la metacognición, y en algunos casos se brinda una simulación de completamiento. Son los estudiantes quienes completan o toman nota de las respuestas que se dan a sí mismos, de acuerdo con lo que observan y detectan sobre sus proceso y modos de aprender. Se trata de estimularlos para que ejerciten la reflexión, el hábito de la revisión y así acrecienten su autonomía.

Preguntas para encarar la tarea. Ejemplo1

FINALIDAD	¿Cuál es el propósito del problema planteado? ¿Qué tipo de problema es? ¿Qué conocimientos anteriores necesito poner en juego para resolverlo?
EXPECTATIVAS	¿Cuál es el producto esperado? ¿Qué necesito realizar? ¿En qué orden?
RESULTADOS	¿Qué criterios aplico para saber si lo estoy haciendo bien? ¿Detecto incoherencias o errores entre lo previsto y el resultado? ¿Cuáles pueden ser las causas?

Semáforo/ Ejemplo 2

Darse respuestas sobre la producción de un texto argumentativo	Descripción de lo que debería hacer	Luz	Estrategia
1.	Párrafos: ¿Los organicé correctamente, cada uno contiene una idea que se desarrolla? ¿Propuse un cierre al final del párrafo?	Amarillo	Tengo que reescribir la idea principal en cada párrafo.
2.	Argumentos: ¿Establecí relaciones lógicas? ¿Evité suposiciones y prejuicios? ¿Fundamenté cada idea?	Amarillo	Necesito incluir más contrargumentos y fundamentar mejor los propios. Que se noten las ideas contrapuestas.
3.	Vocabulario: ¿Usé palabras sinónimas para no repetir innecesariamente? ¿Empleé las palabras con sus significados adecuados al contexto?	Rojo	Repetí muchas veces las mismas palabras. Consultar un diccionario de sinónimos.
4.	Lenguaje apropiado: ¿Preferí las formas impersonales para adaptarme a un destinatario amplio? ¿O elegí la primera persona plural (plural de modestia intelectual)?	Verde	Mantuve la primera persona plural en todo el texto.
5.	Ortografía: ¿Puedo identificar errores ortográficos?	Amarillo	Verificar el uso correcto de la c y la s en algunas palabras que tengo dudas.

Una lista de cotejo/ Ejemplo 3

	Sí /No/ Ajustar- Ampliar	Evidencias
Describí qué es una erupción volcánica.	Sí	Explicué el antes, el durante y el después de la erupción.
Explicué por qué se producen las erupciones volcánicas.	Sí	Pude establecer las causas que las provocan.
Comparé dos erupciones volcánicas.	Ajustar	Tengo que aclarar la diferencia entre las distintas causas.
Explicué cómo la erupción volcánica puede modificar un espacio geográfico, sus habitantes, sus recursos.	Ampliar	Incluir ejemplos de erupciones en distintos continentes.

Parte 3: La retroalimentación

Una etapa fundamental para completar el proceso de evaluación es la retroalimentación entre docentes y estudiantes. Su sentido es el de orientar el ajuste y la revisión necesarios en los procesos de aprendizaje así como el de abrir la posibilidad de repensar, modificar, ampliar las oportunidades de aprendizaje a partir de actividades que amplíen, complementen o posibiliten profundizar los conocimientos y el desarrollo de capacidades.

La retroalimentación se constituye en el marco de la evaluación formativa...

Tiene que ser relevante, ser diagnóstica y prescriptiva: aporta la información necesaria para orientar el aprendizaje de los alumnos en sus distintas etapas.

Posibilita la autonomía cognitiva y se evidencia en...

- La resolución de nuevos problemas.
- La creación de nuevas producciones.
- La transferencia de información a otros contextos.

Requiere como condición transparentar los criterios de evaluación...

- Toda instancia de evaluación supone una **referencia**, es decir, desde dónde se construye un juicio de valor.
- Los **criterios de evaluación** permiten la construcción fundamentada de los juicios de valor. Orientan el análisis de los datos observados y favorecen la toma de decisiones.

Hay tres formas de definir el marco de referencia:

- i. evaluación con referencia a criterios (por ejemplo, por objetivos o por capacidades),
- ii. evaluación con referencia a la norma (por ejemplo, en relación con el grupo),
- iii. evaluación con referencia al propio alumno.

Algunas cuestiones a tener en cuenta...

¿Sobre qué impactan las retroalimentaciones?

¿Qué tipo de información resulta significativa para el alumno?

¿Cómo plantear esta información?

¿Cómo realizar una devolución de un trabajo o de una prueba?

Algunas claves

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

En síntesis, la evaluación contemplada como parte de las propuestas de enseñanza, en sus distintas etapas, tiene carácter formativo para el estudiante y permite ir monitoreando cómo se aprende a la vez que intensificando la calidad de los aprendizajes y la autonomía.

Dentro de la evaluación formativa son clave las actividades que se diseñen con esa finalidad, la selección de evidencias de los aprendizajes, los instrumentos que se elijan, el desarrollo de las capacidades de metacognición y la retroalimentación a partir de devoluciones periódicas al grupo de estudiantes y a cada uno de ellos.

Las vías de comunicación través de las cuales se concreten las devoluciones en el marco de las SRTIC pueden ser variadas: videoconferencias, mensajes de whatsapp, el uso de plataformas educativas, entre otras que faciliten sostener procesos de retroalimentación que construyan información objetiva sobre el aprendizaje de los estudiantes.

4. El fortalecimiento de la lectura y la escritura a través de la biblioteca escolar

La propuesta de trabajo con las bibliotecas escolares de cada una de las escuelas y sus respectivas sedes supone distintas etapas a ser desarrolladas, una vez que los equipos docentes de las SRTIC definen y seleccionan el fondo editorial, que se constituye con libros de estudio vinculados con las disciplinas y libros de literatura. Se trata de una estrategia que forma parte de la cooperación de UNICEF con las SRTIC de las distintas jurisdicciones.

Los destinatarios de la propuesta de fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura a través de la biblioteca escolar son en principio los referentes pedagógicos de las SRTIC y, a través de ellos, los coordinadores y auxiliares docentes a cargo de cada una de las sedes, quienes son los que concretamente llevarán a cabo distintas actividades.

Con esa finalidad, en el marco de las primeras jornadas de acompañamiento pedagógico realizadas en el año 2017, se planteó el trabajo dividiéndolo en etapas por trimestres del ciclo lectivo. Sin embargo esas etapas pueden desarrollarse en un cronograma de acuerdo con la llegada de los libros a las sedes rurales, para el caso de las SRTIC que comenzaron a funcionar en el año 2018.

ACTIVIDADES DEL PRIMER TRIMESTRE

Con el acompañamiento y asesoramiento de los referentes pedagógicos se impulsa que los coordinadores de las sedes diseñen distintas actividades que implican desde charlas sobre los libros que componen la biblioteca hasta producciones escritas y momentos lectura, así como la organización de la biblioteca, la catalogación del fondo editorial, entre otras.

a. La organización de la biblioteca escolar

La labor de los coordinadores en relación con la biblioteca comprende **tareas organizativas y administrativas** (funcionamiento) y **tareas de promoción de la lectura** (difusión, mediación, sensibilización).

La primera tarea administrativa es la clasificación y catalogación de los libros.

Una clasificación pertinente es la de libros de estudio y consulta (diccionarios, libros de texto, enciclopedias) y libros literarios (por género: cuentos, novelas, poesías, obras de teatro, antologías de cuentos, de poesías, etc.).

¿Cómo conviene hacer el catálogo?

En la web hay programas gratuitos que permiten catalogar los libros. Por lo general, estos programas permiten volcar los datos de los libros y sus posibilidades de uso: Título/Autor/ Género/Ubicación/Prestado/A quién/Fecha/Devolución. Hay muchos ejemplos sencillos de planillas de Excel para hacer la carga. Recomendamos que sea por orden alfabético.

También puede consultarse la web de la Biblioteca Nacional del Maestro para conocer AGUAPEY: el software de gestión integral para bibliotecas Aguapey, que permite automatizar procesos comunes como la catalogación, préstamos, consultas, estadísticas, entre otros. Ver:

http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/aguapey/

b. El funcionamiento de la biblioteca escolar

“Un nombre para la biblioteca”. Proyecto de trabajo para desarrollar entre coordinadores y estudiantes

Los coordinadores les solicitan a los estudiantes de sus sedes que propongan nombres para la biblioteca con el fin de elegir uno.

Las opciones para el nombre de la biblioteca que se pueden sugerir a los estudiantes son: escritores de la provincia o nacionales; nombres de ríos, plantas, flores, montañas, lugares de la provincia, etc. También se pueden proponer nombres provenientes de la cultura de los pueblos originarios y nombres inventados por los estudiantes.

Una vez armada una lista de hasta 5 nombres, podrán definir y organizar el día de la elección del nombre imitando las actividades propias de un acto eleccionario: confección del padrón (pueden decidir antes quiénes van a votar: los estudiantes, los coordinadores, los profesores, las familias); diseño y redacción de las boletas; constancia de voto y publicación de los resultados.

Además, como parte del proyecto se puede organizar y realizar la campaña de difusión de los nombres previa a la votación, confeccionar la urna y armar un “cuarto oscuro”. La campaña de difusión estará dirigida todos los que participen de la votación. También se puede hacer un sorteo para definir las autoridades de la mesa. Los profesores de las sedes centrales pueden enviar su voto por WhatsApp al coordinador para que éste los ponga en la urna.

Una vez finalizado el acto eleccionario, los estudiantes junto con el coordinador dan a conocer los resultados haciendo una cartelera, escribiendo mensajes a los profesores y comunicándolo a los alumnos y docentes de la escuela primaria, así como a sus familias.

También puede organizarse una jornada de inauguración de la biblioteca destinada a toda la comunidad del paraje, previendo algunas actividades de lectura en voz alta.

Se trata de un proyecto que implica un trabajo en equipo con tareas distribuidas entre todos los estudiantes. El coordinador puede pedir el asesoramiento para llevar adelante las actividades a los profesores de las sedes centrales: tanto a los profesores de Lengua como a los de Formación Ética y Ciudadana, y hacerlo extensivo al resto del equipo docente y directivo. Se trata de construir una comunidad lectora y que la escuela se configure como una “sociedad de lectura”.

Las normas de uso de la biblioteca y el carnet del lector

El reglamento de uso de la biblioteca también puede ser construido y redactado por los estudiantes eligiendo el formato de un boletín, librito o folleto, con la guía del coordinador y el asesoramiento del referente pedagógico y el referente TIC provincial.

¿Qué información debiera incluirse? ¿Cómo escribirla? Las respuestas a esas preguntas pueden buscarse en una discusión o debate con los alumnos de las sedes, promovido por el coordinador.

Una posible estructura organizativa de las normas:

- Destinatarios: alumnos de las SRTIC, alumnos de la escuela primaria, docentes, familias.
- Préstamos: en el aula, a domicilio (¿por cuánto tiempo?, posibilidad de renovación en la fecha de devolución, etc.).

- Recomendaciones sobre el cuidado de los libros
- Sanciones si no se cumpliera con alguna de las normas
- Otros

Un posible carnet del lector:

Junto con la decisión de las normas que integren el reglamento de uso de la biblioteca, también se puede confeccionar un carnet del lector.

Antes de empezar a organizarlo, recomendamos que los estudiantes guiados por preguntas del coordinador discutan qué información debería incluir el carnet: ¿consignar el título y el autor del libro que se retira?, ¿la fecha de préstamo?, ¿la fecha de devolución? (definir por cuántos días), ¿el tipo del libro (de estudio, literario?).

c. El lugar de los coordinadores como mediadores de lectura

- Como parte de la formación de los coordinadores, los referentes pedagógicos provinciales comparten con ellos el texto digitalizado La Gran Ocasión. La escuela como sociedad de lectura de Graciela Montes. Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96080/EL002208.pdf?sequence=1>

Si bien se recomienda la lectura completa del texto, la idea es que los referentes pedagógicos orienten a los coordinadores para que busquen y reflexionen sobre estos conceptos:

Leer es buscar sentidos en los textos.

La actitud de lector se construye.

Lecturas personales y no lecturas "oficiales" o correctas: o cómo favorecer la "lectio" entre los estudiantes (se llama así al resultado de la experiencia única de cada lector con el texto que lee)

Poéticas e Intervenciones 3: una propuesta de trabajo con el cuento "A LA DERIVA".

Escenas de lectura: círculos o comunidades de lectores en la escuela.

El texto de la escritora Graciela Montes y los comentarios de los coordinadores pueden estar disponibles en el Aula Tecnológica, en una plataforma o en una biblioteca digital, siempre que la SRTIC disponga de alguno de estas herramientas.

El coordinador, desde esta perspectiva, aparece como mediador: un “casamentero” entre los estudiantes y los libros, en palabras de Graciela Montes.

Estrategias de trabajo con los libros: trabajar con la anticipación lectora

La anticipación lectora es una estrategia que permite desarrollar en los estudiantes la capacidad para formular hipótesis que posibiliten imaginar el contenido de los libros y de los textos que se dan a leer. Algunos ejemplos:

- Exploración del paratexto (se llama así a toda la información que rodea al libro distribuida en sus diferentes partes: la tapa, la contratapa, las solapas, las ilustraciones, el índice, el prólogo o introducción, etc.).
- Preguntas para formular hipótesis o conjeturas sobre el contenido de un libro:

¿De qué tratará una novela/un cuento/un poema? Y luego confrontar con el contenido que anticipa o resume la contratapa del libro seleccionado.

ACTIVIDADES DEL SEGUNDO TRIMESTRE

Para comenzar a trabajar con la **producción de textos escritos**, los coordinadores pueden proponerles a los estudiantes actividades de promoción de la lectura y la escritura como estas:

- Juegos con el diccionario/ Tutti frutti de sinónimos, antónimos/Definiciones imaginarias.
- Reseñas del contenido de los libros imaginarias.
- Reseñas de opinión con recomendaciones.
- Confección de carteleras para difundir los libros de la biblioteca.

Antes de proponer la escritura de reseñas, se sugiere leer muchas reseñas para descubrir cómo se escriben.

Para sensibilizar y **promocionar la lectura**:

- Concursos de lectura en voz alta: trabalenguas, adivinanzas, poesías, refranes populares, leyendas regionales.
- Concursos literarios entre sedes de cada una de las SRTIC.
- Concursos abiertos a la comunidad.

Ferias del libro en las sedes

En articulación con las escuelas primarias de las sedes, se puede organizar una feria con los libros de las bibliotecas de los dos niveles, más los libros que puedan aportar otros lectores, familiares, docentes, vecinos.

El propósito es difundir la lectura entre todos los actores de la comunidad donde están insertas las sedes.

Para llevar a cabo esta actividad se pueden pautar tres momentos:

- **Antes:** diseño y preparación de la feria (productos: carteleras de difusión, invitaciones).
- **Durante:** distribución de roles y actividades (rondas de lectura en voz alta, exposición de trabajos de Plástica inspirados en las lecturas realizadas por los estudiantes, exposición de los ejemplares de la biblioteca escolar, etc.).
- **Después:** evaluación formativa de la actividad. Logros, resolución de dificultades, propuestas de mejora para próximas ferias.

La biblioteca de las sedes es una oportunidad para que los estudiantes tomen contacto con materiales impresos, en soporte papel, y para comenzar a construir y/o fortalecer hábitos lectores, el gusto por la lectura, la consulta de libros, la lectura por placer. Leer, hablar y comentar las lecturas realizadas y escribir imaginando historias que se relacionen o transformen las que se leen son maneras de acrecentar el universo cultural de los estudiantes. Y esa es una de las misiones irrenunciables de la escuela.

5. En síntesis...

En este capítulo se dieron orientaciones sobre el diseño de propuestas de enseñanza que favorezcan la comprensión. Esto implica prever en la planificación didáctica la inclusión de distintas puertas o vías de acceso al conocimiento, a partir de reconocer que hay estilos diferentes para aprender entre los estudiantes.

Por eso es recomendable que los equipos docentes discutan y acuerden temas generadores alrededor de los cuales desarrollar los contenidos de sus disciplinas, propiciando aprendizajes efectivos e integrados y el desarrollo de capacidades transversales que propicien la comprensión de los temas de estudio.

A su vez, en el diseño de propuestas diversificadas es importante incluir la evaluación como parte inseparable de la enseñanza en sus distintas etapas. De este modo, adquiere carácter formativo para los estudiantes dado que les permite monitorear cómo aprende cada uno, intensificar la calidad de sus aprendizajes y construir la autonomía.

Por su parte, el desarrollo de un proyecto de trabajo con la biblioteca de las sedes es una oportunidad para que los estudiantes conozcan y usen libros, adquieran hábitos lectores (el gusto por la lectura, la consulta de libros, la lectura por placer, leer y comentar las lecturas realizadas y escribir imaginando historias que se relacionen o transformen las que leen), y acrecienten su universo cultural.

En síntesis, el propósito del capítulo es instalar algunos ejes para pensar y definir la enseñanza, la evaluación y las prácticas asociadas a la lectura y la escritura como pilares para aprender en el contexto de las SRTIC, con la intencionalidad de fortalecer a los responsables de gestionar aulas que de por sí son heterogéneas.





Capítulo

2.

■ CONTENIDOS:

El diseño de proyectos areales e interdisciplinarios. Su organización y su implementación. La lectura extensiva en las sedes de la escuela. La producción escrita de docentes y estudiantes.

1. Una segunda etapa del acompañamiento pedagógico

La segunda etapa de acompañamiento pedagógico busca **robustecer las propuestas de enseñanza** diseñadas por los equipos docentes de las sedes centrales. Al mismo tiempo en ella se sostiene el propósito de **fortalecer la gestión de las clases en las aulas de las sedes rurales**. Allí es donde los coordinadores día a día están al frente de alumnos de los distintos años de la secundaria.

En este capítulo se presentan los contenidos del segundo taller diseñado para continuar problematizando las propuestas de enseñanza y las intervenciones docentes de modo tal que garanticen trayectorias estudiantiles efectivas. Esto es que cada uno de los estudiantes aprendan más y mejor en todas las SRTIC.

Objetivos generales

- Construir **criterios y modos de intervención** institucionales.
- Dar **respuestas a los problemas de enseñanza, aprendizaje y gestión del tiempo** en el modelo escolar SRTIC.

Ejes del acompañamiento pedagógico

- *Los proyectos en la planificación de la enseñanza:* el trabajo con casos reales de proyectos en marcha o en estado de definición; la vinculación de las propuestas de enseñanza con la planificación anual; la organización de las etapas de los proyectos y los ajustes de las secuencias didácticas.

- **La gestión del tiempo en el aula:** pautas para la organización del tiempo en las sedes, en particular para la implementación de proyectos areales o interdisciplinarios. Previsiones acerca de la regulación del tiempo para gestionar las propuestas de enseñanza en las sedes. Hacia una organización del trabajo en pluri-año consensuada institucionalmente. Condiciones necesarias y orientaciones para la intervención de los coordinadores y auxiliares docentes.
- **Las bibliotecas escolares:** estrategias para la intervención con la finalidad de fomentar la lectura por placer entre los estudiantes. Modelización de un trabajo con la lectura en las sedes, a partir de la selección de textos literarios de cada una de las bibliotecas de las distintas SRTIC.
- **La textualización de clases, proyectos, guiones e informes pedagógicos:** pautas que deben reunir los escritos producidos por los equipos docentes y destinados a los estudiantes, a los coordinadores, a los profesores (información relevante, formatos adecuados, organización, construcción del destinatario, registros apropiados, entre otros aspectos vinculados con las escrituras con finalidad didáctica). Resolución de problemas.
- **El perfil del estudiante de las SRTIC:** la construcción de una biografía en la que confluya la historia de vida y la trayectoria escolar de cada uno de los estudiantes de las sedes. Quiénes son nuestros estudiantes, dónde viven, con quiénes. Qué edad tienen. En qué año están matriculados, cuál es su trayectoria escolar hasta llegar al modelo SRTIC. Qué actividades extra escolares realizan, qué les gusta hacer. Entre otros aspectos que permitan conocer quiénes son los destinatarios de la enseñanza mediada por TIC, y así tenerlos presentes en las definiciones de las propuestas formativas.

2. La organización del trabajo por proyectos en las SRTIC

¿Areales o interdisciplinarios? ¿Cuál es la ayuda que brindan los mapas conceptuales para vincular contenidos y capacidades de las disciplinas? ¿Cuáles son los componentes didácticos de la propuesta a revisar?

a. Pensando nuestros proyectos de trabajo – Etapa I

*“El saber es una narración del mundo cuyos fragmentos pueden reunirse”
Mohamed Sinaceur*

Diseñar y planificar las etapas de un proyecto implica un proceso cuya meta es posibilitar a los alumnos la construcción de **síntesis integradoras de conocimientos**. Este camino generalmente comienza con la elección de un problema, una pregunta o un tópico que resulte de interés para los estudiantes.

Así, a través del trabajo por proyectos se busca:

- Abordar la realidad desde un **pensamiento complejo** para comprenderla desde múltiples dimensiones, es decir, desarrollar la capacidad de unir lo que está desunido, atomizado.
- Interpretar la vida humana como un fenómeno complejo, expresado en **poli-causalidades y lecturas diversas y con múltiples sentidos**.
- Superar una comprensión **simplificada, unidimensional, reduccionista o lineal** de los fenómenos humanos propuesta tradicionalmente por la organización curricular en la escuela.
- **Desarrollar valores** de apertura, curiosidad y diálogo como postura frente al conocimiento en sus múltiples formas.

A partir de ese encuadre es importante que los profesores disciplinares de las sedes centrales de las SRTIC –organizados por áreas o inter áreas (según los proyectos en curso o los que se propongan diseñar)– empiecen por revisar el **marco referencial** del proyecto, para luego avanzar hacia mayores niveles de concreción de diseño de la enseñanza.

El **marco referencial** es el conjunto de decisiones y acuerdos en relación con la **intencionalidad, el enfoque y los sentidos** que fundamentan el trabajo compartido, considerando tanto los aspectos a integrar como los específicos de cada disciplina.

¿Cuáles son los aspectos a discutir para poder realizar esa revisión y planificar el proyecto?

i. Características generales de la propuesta

¿Cuál es el problema/tema que dará origen al proyecto? ¿Y cuáles son los diferentes aspectos del problema a considerar? ¿Cómo serán abordados desde cada una de las materias a integrarse?

ii. ¿Qué enseñar?

Sobre la base de la planificación anual y lo que propone el diseño curricular de cada asignatura, un camino para dar respuesta a esa pregunta es realizar un mapa conceptual: en ese mapa de ideas es posible ver tanto los contenidos prioritarios por área o disciplina como sus posibles interrelaciones o conexiones. Esa primera representación gráfica opera como un ordenador y una síntesis de las decisiones sobre qué enseñar.

iii. ¿Para qué enseñar? ¿Qué nos proponemos que aprendan los estudiantes? ¿De qué manera van a ser presentados los contenidos?

Se trata de definir (o revisar en el caso de que se trate de un proyecto en curso) tanto los objetivos comunes como los diferenciados por disciplinas o asignaturas:

- ¿Cuáles son los objetivos generales del proyecto? (Son los compartidos por todas las asignaturas involucradas.)
- ¿Qué objetivos son específicos de cada materia, en función del/os objetivo/s común/es?
- ¿Qué capacidades se busca promover en los estudiantes? ¿Cómo se expresan las mismas en cada una de las materias?

Es importante que se formulen los objetivos de manera concreta para –posteriormente– buscar evidencias que faciliten la evaluación formativa.

b. Pensando nuestros proyectos de trabajo- Etapa II

“Si quieres llegar rápido, camina solo. Si quieres llegar lejos, camina en grupo”.
Proverbio Africano

Finalizada la primera etapa, la siguiente está orientada a definir la secuencia de actividades.

i. Programa de actividades

Habrá que diferenciar entre actividades comunes y otras específicas de cada espacio curricular. Y también, definir la función asignada a cada actividad:

¿Cuáles serán las estrategias de enseñanza que se van a poner en juego?

Para definir las, se puede consultar la sistematización realizada Cristina Davini³ acerca de la **familia de los métodos** inductivos, de instrucción, de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual, para la acción práctica en distintos contextos, de entrenamiento de habilidades operativas y para el desarrollo personal.

¿Qué estrategias resultan las más pertinentes considerando los componentes del proyecto previamente definidos?

Para el diseño de actividades puede ser de gran ayuda tener en cuenta las siguientes pautas:

- Estructurar tareas que estén algo más allá de las habilidades de los alumnos.
- Crear puntos focales para los estudiantes con comienzos y terminaciones claras.
- Plantear preguntas alrededor de situaciones y hechos enigmáticos.
- Estimular a los alumnos a ir más allá de lo obvio.
- Plantear problemas con muchas soluciones posibles y aceptables. Estimular la producción de soluciones alternativas.

...

3. DAVINI, M. C. (2008) , Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Santillana.

- Plantear problemas que admiten respuestas con distintos niveles de calidad.
- Plantear problemas que exigen una solución precisa y rigurosa.
- Disponer la elaboración de revisiones periódicas de lo ya realizado.
- Promover la autoevaluación y la evaluación cooperativa de resultados.
- Utilizar gran variedad de recursos didácticos.
- Promover la práctica de la transferencia de lo aprendido.
- Acentuar la importancia del manejo de la información.
- Favorecer la apreciación de la importancia de la carencia de información.
- Favorecer la organización y jerarquización de la información
- Orientar hacia el manejo de fuentes variadas de información.

Fuente: Camilloni, A. y Levinas M. (1994), *Pensar, descubrir y aprender*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, pág. 15-

La elección de las estrategias de enseñanza está ligada a los propósitos y al destinatario de los proyectos: adolescentes y jóvenes de la ruralidad de los distintos años de la secundaria, que comparten un tiempo y un espacio y cuyas edades pueden no coincidir con las trayectorias ideales. En ese sentido, es interesante pensar en distintas estrategias y en actividades iniciales que dialoguen con sus conocimientos previos, actividades intermedias y actividades de profundización y cierre, yendo de las más sencillas a las más complejas.

c. Previsiones para la gestión de los proyectos

¿Cómo organizar el tiempo para la gestión de la enseñanza en las sedes? ¿Qué deben tener en cuenta los profesores cuando diseñan los proyectos? ¿Cuáles son las necesidades de los coordinadores de las sedes?

i. Consideraciones en torno del trabajo en las sedes

En relación con este punto, las preguntas que siguen pueden orientar la reflexión sobre la organización del trabajo de los coordinadores en las sedes rurales:

- ¿Cómo está previsto en el diseño del proyecto el trabajo de los estudiantes junto a los coordinadores (profesores areales/profesores de apoyo, auxiliares docentes indígenas-aborígenes, según sea la SRTIC) en las sedes rurales?
- ¿Qué participación tendrán los profesores disciplinares para enriquecer el proceso de comunicación y retroalimentación?
- ¿Cuáles son las condiciones requeridas para el trabajo en proyectos? ¿Cuáles son irrenunciables para el logro de los mismos?

En función de las responsabilidades distribuidas entre profesores y coordinadores, habrá que considerar la duración de las actividades, la conformación de los grupos en el aula, la división del trabajo entre profesores y coordinadores y también al interior de los grupos de estudiantes.

ii. Organización del tiempo

Para una mejor organización del tiempo es esencial considerar tanto la duración total de proyecto como cada una de sus etapas (las que pueden estar distribuidas en semanas):

- ¿Cómo se organizará el tiempo en las sedes para realizar las actividades previstas (individuales y grupales)?
- ¿Cómo será la alternancia de cada uno de los actores (coordinadores, profesores, auxiliares)? ¿Qué tareas deberán llevar adelante en su tiempo en la sede rural cada uno de ellos?
- ¿Las actividades del proyecto se realizarán en simultáneo con otras?

En el caso de proyectos que requieran una investigación o indagaciones en la comunidad, ¿qué previsiones serán necesarias para su realización? ¿Cuál será la participación de los auxiliares comunitarios al respecto?

Duración de las actividades de aprendizaje

En este punto del diseño se trata de determinar la duración total del proyecto (dos semanas, tres semanas, etc.), qué actividades serán enviadas desde las sedes rurales para su corrección (es necesario especificar fechas de entregas o plazos) en la sede central, y en qué tiempo serán enviadas las devoluciones (una semana después de recibidas por los profesores, por ejemplo).

Diseño de un cronograma (formato sugerido)

Fecha	Tema	Actividad	Materia	Entrega	Devolución
-------	------	-----------	---------	---------	------------

El cronograma tiene que ser consensuado, conocido y sostenido por docentes y estudiantes, por consiguiente es importante asumir el compromiso de respetarlo. Ese compromiso es una garantía para que el proyecto se realice en los tiempos previstos y también considerando márgenes de flexibilidad, atendiendo, por ejemplo, a variables asociadas el clima y las inasistencias de los estudiantes.

d. Evaluación y acreditación



Fuente: SANTOS GUERRA, M. A. (2017) Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de las prácticas. Rosario, Argentina, Homo Sapiens Ediciones.

La imagen que ilustra este apartado es muy sugerente para reflexionar sobre la diferencia entre evaluación y acreditación. Es un punto de partida para definir una propuesta de evaluación formativa que visibilice el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde el inicio hasta el cierre del proyecto. Un camino posible es:

- i. **Discutir** entre colegas acerca del significado de la imagen. **Pensar** un título para esa imagen. Establecer relaciones sobre la escena representada y algunos de los riesgos posibles en cuanto a la evaluación de los proyectos. **Analizar** casos particulares por sede de la SRTIC.
- ii. Luego, teniendo en cuenta los proyectos diseñados o en curso, se puede **dar respuestas** a estas preguntas:

- ¿Qué evidencias del trabajo con los estudiantes se recuperarán?
- ¿Qué actividades serán resueltas en el marco del proceso de aprendizaje y cuales serán calificadas?
- ¿Qué actividades serán consideradas para el portafolio del proyecto? (individual o grupal)
- ¿Qué formas de devolución están previstas? ¿Cuáles serán sus características?
- ¿Cómo acreditarán los estudiantes su trabajo sobre el proyecto?

- iii. **Proponer un trabajo integrador** en el que se puedan visualizar las articulaciones conceptuales entre las áreas y las disciplinas involucradas.

En definitiva, se trata de prever que la evaluación permita conocer a cada estudiante cómo va aprendiendo, cuánto le falta, qué necesita profundizar, sabiendo desde el inicio del proyecto qué hacer, cómo hacerlo y cuáles serán los criterios que los docentes tendremos en cuenta para ponderar sus desempeños y definir una calificación.

3. Una pedagogía de la lectura de literatura en las SRTIC

a. La lectura de literatura entre docentes

*¿Cómo estimular a los docentes a leer y comentar textos literarios entre ellos?
¿Cuál es el valor del aprendizaje dialógico para leer y construir los sentidos de los textos?*

Leer y comentar lo que se lee es una experiencia formativa no solo para los estudiantes. También lo es si cuando se comparte la lectura de textos literarios con los equipos docentes y directivos. Proponer la lectura de cuentos y poesías entre los profesores y coordinadores, entre asesores y directivos y referentes de las SRTIC es una de las estrategias del acompañamiento pedagógico.

La lectura de cuentos y poemas de distintos autores con el único objetivo de comentar entre adultos lo que los textos seleccionados suscitan, apelando a su experiencia lectora por placer o interés personal (dejando de lado la pedagogización de la experiencia) se configura en una escena que comienza tímida y va creciendo a medida que se promueve la escucha atenta, y el intercambio sobre lo leído.

La actividad se enmarca dentro de los principios del aprendizaje dialógico, tal como los describe y desarrolla Ramón Flecha (1997) cuando relata la experiencia de colectivos de personas que aprenden a disfrutar de obras de la literatura universal sin haber pasado por instancias de formación, justamente porque se trata de una metodología fundamentada en teorías sociales sobre la comunicación humana, la afectividad y la superación de la exclusión académica:

Principios del aprendizaje dialógico

1. El diálogo igualitario
2. La inteligencia cultural
3. La transformación vs la reproducción
4. Reflexión: comprensión de argumentos ajenos y aporte de los propios
5. La creación de sentido
6. La solidaridad
7. La igualdad de las diferencias

Fuente: Flecha, R. (1997), *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós.

Los siete principios suponen que todas las personas –aunque no hayan pasado por instancias académicas de formación– pueden aportar desde sus diferentes trayectorias de vida a crear y compartir sentidos sobre lo leído, aprendiendo unos de otros, aún disintiendo pero fundamentando sus aportes e ideas sobre los textos. La igualdad de opiniones en la diferencia y la solidaridad son clave en esta perspectiva.

Es importante y esencial promover la lectura de literatura para conversar sobre lo leído entre docentes. Un gran puntapié para el bienestar entre colegas, para acrecentar su universo cultural y transformar su vida personal. La experiencia apunta a autorizar a los docentes de todas las disciplinas a hablar y conversar sobre literatura trascendiendo prejuicios y superando escenas de lectura tradicionales y escolarizadas en el peor de los sentidos. A todos los principios del aprendizaje dialógico se le puede sumar la autonomía del lector, una capacidad que se desarrolla cuanto más se lee y se relaciona lo que se lee con la biografía personal y colectiva. Por otra parte, los lectores adultos en la escuela pueden ser multiplicadores de escenas de lectura diversas y extensivas entre los estudiantes.

Algunos de los textos seleccionados para leer y compartir sus impresiones entre colegas en las distintas SRTIC, en el marco de las jornadas de acompañamiento pedagógico son:

CUENTOS

“A la deriva” de Horacio Quiroga

“Continuidad de los parques” de Julio Cortázar

“Un señor muy viejo con unas alas muy grandes” de Gabriel García Márquez

“Nos han dado la tierra” de Juan Rulfo

“El alfarero” de Héctor Tizón

POESÍAS

“Evangalina Gutiérrez” de Manuel J. Castilla

“Cuadrados y ángulos” de Alfonsina Storni

“Tristes guerras” de Miguel Hernández

“Una mujer y un hombre” de Juan Gelman

“Llorar a lágrima viva” de Oliverio Girondo

b. Un encuadre de trabajo para acciones de promoción de la lectura en las sedes rurales

¿Cómo promover la lectura en las sedes, a partir de la selección de textos literarios de cada una de las bibliotecas de las distintas SRTIC?

¿Cómo y por qué diseñar propuestas de inmersión en la lectura? ¿Cuál es la responsabilidad de los distintos miembros del equipo docente para el desarrollo de la lectura extensiva?

En este apartado se ofrecen orientaciones para el trabajo de los coordinadores con la promoción de la lectura. Es decir que el énfasis está puesto en contribuir con ideas que les permitan promover entre los estudiantes actitudes y hábitos positivos en relación con la lectura de literatura.

Espacios de lectura

Los espacios destinados a la lectura de literatura en la escuela, esto es, las situaciones de lectura que constituyen distintos escalones de la formación lectora de los estudiantes tienen que ser múltiples y variados.

Las lecturas compartidas pueden combinarse con lecturas silenciosas y lecturas extensivas, de distintos géneros literarios, de diferente complejidad, alternando autores clásicos y contemporáneos para constituir un canon plural, rico y variado.

La lectura extensiva es la actividad de leer textos extensos (novelas, antologías de cuentos, libros de poemas) de forma más “natural”, esto es, de una manera más parecida a como se lee fuera de la escuela, cuando leemos por interés o por placer e iniciativa propia.

Y aunque los ejercicios intensivos, a partir de fragmentos o textos cortos, desarrollan las habilidades lectoras de los estudiantes (principalmente las estrategias de comprensión lectora como reconocer las ideas principales o encontrar las palabras clave), los objetivos de la lectura extensiva son básicamente actitudinales:

- fomentar hábitos de lectura,
- desarrollar actitudes y sentimientos positivos hacia los libros de distintos géneros,
- ayudar a los estudiantes a definir sus gustos,
- aproximarlos al mundo del libro desde las bibliotecas y a través de ellos a los escritores e ilustradores.

Ahora bien, la lectura extensiva no se reduce a un listado de libros obligatorios (aunque en un listado los estudiantes puedan optar entre algunos, siempre hay un número determinado de libros que deben leer), ni a unos plazos para efectuar una comprobación de lectura: una reseña, un cuestionario sobre el argumento de la obra o una ficha de sus personajes.

Mucho más eficaz y estimulante es trabajar a partir de estrategias como:

- la anticipación del tema del libro que se va a leer,
- formular inferencias sobre sus personajes, el ambiente y la época en el que transcurren las historias,
- la propuesta de claves de lectura que ofrezcan pistas para interpretaciones posibles en las que los estudiantes puedan establecer relaciones con su mundo personal.

Para convertirse en buenos lectores de textos escritos en soportes impresos, es importante también acostumbrarlos a tocar los libros, a frecuentar las bibliotecas, a saber elegir los libros que más les interesan, a ver cómo otros lectores disfrutan con la lectura íntima, privada y personal de un libro, a conversar sobre los libros, a recomendar los que más les gustan y a escuchar recomendaciones por parte de otros lectores (estudiantes de otras sedes, los profesores, los coordinadores, el referente TIC, el referente pedagógico, etc.)

Y aunque en la actualidad muchos de nuestros estudiantes conviven con textos en pantalla surgidos a la luz de las nuevas tecnologías —las que sin duda están transformando las relaciones entre nosotros, las marcas escritas y las palabras—, la práctica de la lectura de textos literarios impresos en la escuela seguirá siendo indispensable e irremplazable, especialmente en los países de nuestra región donde no todos los adolescentes y jóvenes disponen con sus familias de libros a su alrededor, y mucho menos de computadoras y conectividad en sus casas.

En la vida cotidiana, los lectores adultos leemos de modos diferentes, y esto también conviene tenerlo en cuenta en la escuela. Nos interesamos por un libro, leemos su reseña en un periódico o lo adoptamos porque nos lo recomienda un amigo; lo buscamos en la librería o lo pedimos prestado en una biblioteca. Solemos tener una idea del tema y del autor, y hasta sabemos curiosidades de su vida. Durante la lectura, comentamos cierto libro con amigos y familiares, lo interpretamos, releemos fragmentos, salteamos o no las descripciones que retardan la acción y si no nos gusta, lo abandonamos sin ninguna culpa o cuestionamiento alguno. Entonces seguimos con otro libro y, finalizada su lectura, este pasa a formar parte de nuestro bagaje cultural y de la experiencia lectora individual. En definitiva, nos relacionamos con los libros con mucha libertad y de acuerdo con intereses personales.

De ahí la importancia de reconstruir desde qué representaciones de la lectura nos movemos como lectores, nosotros mismos, los docentes.

Desde esta perspectiva, consideramos que el trabajo con proyectos de lectura extensiva tiene que ser el eje de la programación en la biblioteca escolar, para que la lectura de literatura se parezca a la que se practica fuera de la escuela, junto con el plus de actividades complementarias diseñadas con el propósito de que los estudiantes puedan sortear las dificultades que se les presentan cuando todavía no han desarrollado hábitos ni gustos de lectura propios.

Para el trabajo con la lectura extensiva esbozamos estas sugerencias:

■ Antes de la lectura

Cada estudiante elige un libro de la biblioteca motivado por su interés y convencido de que le va a gustar. Las actividades previas de lectura están destinadas a guiar a los estudiantes en la elección de un texto para leer por completo, dentro de los libros de la biblioteca escolar, o también de los que docentes, compañeros, familiares, vecinos lectores, pudieran prestar o poner a disposición.

Se recomienda la lectura exploratoria de las contratapas de los libros, fijarse en las portadas, tener un tiempo para hojearlos, observar las ilustraciones.

Con estas actividades se trata de que obtengan información acerca de los temas, el género, los argumentos, los personajes, la trayectoria del autor, etcétera. El coordinador, los profesores de las sedes centrales y los compañeros de clase pueden aportar su experiencia lectora, recomendando un libro u otro.

■ Durante la lectura

Es probable que los estudiantes se encuentren con varias dificultades: palabras desconocidas, fragmentos que no comprenden, pasajes aburridos junto a otros más interesantes y entretenidos. El trabajo del coordinador consiste en asesorarlos sobre la resolución de los problemas que se les presenten, y en alentarlos para que sigan adelante con la lectura, sin perder el hilo del discurso, porque lo más seguro es que a medida que avancen ellos mismos encuentren la forma de reponer el sentido de alguna palabra o algún fragmento que poco antes no comprendieron. Al mismo tiempo es importante ayudarlos para que comenten las dudas, ambigüedades o cuestiones de interpretación entre compañeros.

Sugerirles a los estudiantes la práctica de la lectura "anotada", un hábito muy común entre los lectores de libros. Los estudiantes pueden anotar en alguna hoja o cuaderno todo lo que les llame la atención: una palabra, una situación, etc.

■ Después de la lectura

Los trabajos complementarios sobre la lectura pueden ser una continuación del proceso de construcción de sentido, y se diseñan con la intención de ayudar a los estudiantes a entender mejor y más profundamente el texto que hayan leído, a fijar la atención en algunos aspectos (la conformación de los personajes, algún capítulo en particular, los juegos de palabras con el lenguaje). La idea es tender a un trabajo creativo con la lectura que les permita a los estudiantes construir interpretaciones personales acerca de las obras.

Invitar a los estudiantes a hablar y conversar sobre el libro que hayan leído y a compartir con sus compañeros qué aspecto le resultó más interesante y por qué, y en qué medida se siente "transformado" por la historia (novela, cuento) o las poesías que leyó: qué le sugirió, qué le recordó, cómo relaciona la lectura con otras lecturas o con su propia experiencia.

La búsqueda de sentidos

Leer literatura en la escuela con la intención de que se convierta en una práctica duradera entre los estudiantes no depende únicamente de la cantidad de libros disponibles en las aulas y en las bibliotecas, ni tampoco de nuestro entusiasmo como docentes cuando proponemos los libros que más nos gustan o que nos parecen valiosos para dar a leer. Desde luego, no se puede enseñar a leer sin docentes interesados por la lectura y sin libros. Animar, promover, propiciar, fomentar son acciones necesarias a la hora de formar lectores de literatura.

La investigadora española Teresa Colomer sostiene que los alumnos recuerdan mejor la lectura de textos determinados si esta queda enmarcada en el recuerdo global de una actividad larga y con sentido propio. Por ejemplo, tiende a recordarse mejor la lectura de un poema a partir de su conexión con un itinerario de lectura o con un recital de poesías, que la lectura de un poema en particular, analizado un día en clase sin mayor contexto y desvinculado de una progresión pensada como parte de un proyecto a desarrollar en el aula durante tres o cuatro semanas, según lo programado.

Los proyectos de trabajo tienen la ventaja de llevar a una inmersión en el mundo del escrito en forma controlada, precisando y previendo objetivos motivadores en los cuales incluir actividades con un sentido identificable. En relación con el ejemplo anterior, podemos diseñar un proyecto de trabajo con la poesía con el fin de que los chicos descubran las particularidades del género y luego produzcan una antología con sus propios poemas.

Otra cuestión que debe pensarse en la programación de una educación literaria en la escuela es la selección de los libros que daremos a leer nuestros estudiantes. Uno de los criterios puede ser el de optar por lecturas que ofrezcan la fuerza y la contundencia de las repeticiones como es el caso de los relatos tradicionales, las coplas y las adivinanzas (repeticiones de estructuras, personajes, temas, palabras); y por lecturas que hagan visibles las particularidades y la complejidad de los distintos tipos de cuentos: de ciencia ficción, detectivescos, maravillosos, fantásticos.

Desde esta posición, cuando les damos a leer literatura a los estudiantes en el aula, nuestro propósito ha de ser acompañarlos en el disfrute de la creación y en el descubrimiento de la existencia de esos mundos simbólicos e imaginarios, diferentes del mundo real, que se originan en la ficción.

¿Cómo hacer para que los estudiantes “escuchen” lo que los textos tienen para decir, y así construyan sus diferentes sentidos?

Algunas preguntas posibles de formular en situaciones de lectura compartida son:

- ¿qué les sugiere este texto, sus personajes, su historia?, por ejemplo, y conversar con ellos sobre las diferencias y coincidencias que encuentran entre lo que el texto dice y lo que les pasó a ellos íntimamente **(intención: provocar una lectura social y afectiva)**;
- ¿qué palabra o expresión se reemplaza con tal o cual metáfora?, ¿qué tienen en común el elemento reemplazado y el reemplazante? **(intención: promover una lectura inferencial que les permita apreciar la textura de las palabras y la espesura del lenguaje literario, lo que conlleva la ventaja de ampliar su vocabulario)**;
- ¿cómo son los modos de vida que se desprenden de los distintos libros leídos?, ¿qué realidades describen? **(intención: estimularlos a considerar a la literatura como una experiencia que amplía la visión personal del mundo y del entorno conocido)**;
- ¿de qué manera aparece organizada tal o cual historia? **(intención: favorecer el aprendizaje de las formas prefijadas de la literatura, en un itinerario que incluya historias cada vez más largas y complejas, y distintos géneros, como leyendas, fábulas, cuentos maravillosos, entre otros)**.
- ¿cuántas voces aparecen narrando la historia?, ¿desde qué perspectivas? **(intención: guiar el descubrimiento de los distintos y posibles narradores y de las diferentes formas de contar)**.

Se trata de interrogantes o modos de hacer surgir en los estudiantes respuestas estéticas frente a los textos literarios, su multiplicidad de significados, porque también serán múltiples las interpretaciones a las que ellos puedan llegar durante su conformación como lectores. Algunos disfrutarán de los recursos expresivos y del sonido de las palabras, otros de las imágenes que crean en la mente, y otros de los sentimientos que pueden llegar a provocarles los libros que lean. Además, el descubrimiento de las estructuras, los recursos y los efectos del lenguaje literario les posibilitará su apropiación y su posterior empleo durante las producciones escritas.

Cabe aclarar que las propuestas de lectura resultan más contundentes y eficaces cuando guardan coherencia con el proyecto institucional diseñado en cada SRTIC. Por eso, la programación de proyectos de lectura en las sedes rurales es un buen itinerario para acrecentar y desarrollar la autonomía lectora de los estudiantes.

Asimismo es deseable que en las SRTIC se dé lugar a modalidades de trabajo diversas, siempre al amparo de una base de acuerdos mínimos que den continuidad a la formación literaria de los estudiantes.

La idea de multiplicidad de significados y sentidos de los libros que se lean puede enlazarse con la idea de espacios múltiples en los que llevar a cabo el acto de lectura y el encuentro con diversos textos.

El secreto, si lo hay, está en animarnos a mixturar los momentos de lectura íntima, silenciosa y personal con momentos de ruidoso intercambio sobre lo que nos pasa a cada uno, los estudiantes y los docentes, con la lectura de literatura.

Por otra parte, y a la par del trabajo con la lectura extensiva, es de esperar que los profesores disciplinares lleven adelante actividades vinculadas con la lectura intensiva, cuya finalidad es desarrollar las capacidades asociadas a la comprensión de los textos propios de cada disciplina asumiendo que el trabajo con la lectura de textos es una responsabilidad transversal.

4. La escritura como práctica social. Docentes y alumnos escritores

a. Docentes escritores

¿Cómo construir criterios y consensos respecto de la producción escrita de los docentes?

¿Qué tienen que tener en común las escrituras de los docentes (clases, guiones, informes, otros)?

El propósito de este apartado es ofrecer orientaciones para el proceso de redacción y edición de las producciones de los profesores destinadas especialmente a los estudiantes. Además, se ofrecen algunas pautas para escrituras de guiones, informes pedagógicos y devoluciones.

i. Algunas consideraciones de orden pedagógico y didáctico para observar las propias producciones

Con la finalidad de revisar crítica y reflexivamente las producciones escritas (clases, secuencias didácticas sobre un tema) que vehiculizan la enseñanza, se puede empezar por revisar si...

■ **Incluyen la formulación de buenas preguntas que posibiliten construir progresivamente el conocimiento acerca de un tema:** desde las más sencillas que suponen respuestas sencillas, a las más complejas que exigen interpretar, elaborar hipótesis, explicar los pasos realizados para resolver un problema, por ejemplo. Si se combinan preguntas cerradas o preguntas abiertas.

■ **Ofrecen los sostenes necesarios para que los estudiantes vayan progresando en la apropiación del conocimiento,** a partir de una secuencia de actividades de orden de complejidad creciente.

Ejemplo:

Si en Lengua se les va a proponer a los estudiantes que escriban cuentos de algún género en particular (de terror, policial, realista, etc.), es necesario que, en primer lugar, lean varios cuentos representativos de los

distintos géneros; después, que los comparen para descubrir sus características; además habrá que guiarlos para que identifiquen cuáles son los componentes de un cuento (narrador, tipos de narrador, acciones que hacen avanzar la historia, descripciones de los personajes, información sobre el tiempo y lugar donde transcurren las acciones, indicios que anticipan o sugieren algún dato...).

- **Es importante que las consignas soliciten a los estudiantes solo aquello que se les haya enseñado y para lo cual se hayan ofrecido los andamiajes necesarios y suficientes. Los sostenes se pueden “retirar” solo cuando se haya trabajado un contenido en profundidad y a partir de distintas estrategias.**

Entonces, si se propone la escritura de un cuento, luego de haber leído unos cuantos, se pueden ofrecer distintas consignas breves que impliquen:

- 1) decidir el tipo de narrador,
- 2) elegir los personajes y describirlos: quiénes son, cómo se llaman, qué hacen,
- 3) describir dónde viven, cómo son los lugares donde transcurre la acción,
- 4) cuál es el problema o conflicto que va a desencadenar las acciones,
- 5) cómo se resolverá o no ese problema.

Y luego de estas micro actividades se solicita la escritura del primer borrador del cuento.

- **¿Están previstas cuáles serán las evidencias formales e informales (provenientes de diferentes fuentes) para obtener información sobre el aprendizaje de los estudiantes?** Para el caso de la escritura de un cuento, las evidencias pueden ser las micro actividades en las que se toman las primeras decisiones (narrador, personajes, lugar, tiempo, conflicto o problema), dos borradores y su versión final.
- **¿Está definido desde el inicio de un proyecto o secuencia didáctica cuánto es el tiempo previsto y aproximado para su concreción?**, como así también ¿cuánto es el tiempo aproximado que insumen las actividades de cada semana, lo que dependerá de un número de actividades estimado? Quizás una medida posible sea establecer un límite de tiempo de 2 a 4 semanas...

ii. **Algunas recomendaciones sobre la textualización de proyectos/clases: qué recaudos y previsiones son necesarios cuando se producen los textos escritos que recibirán los estudiantes**

En primer lugar, como el texto que leen los estudiantes es la “voz” del docente o los docentes, el escrito (la clase, el proyecto, una secuencia de actividades) tendrá las características de una “conversación” en tiempo diferido: cuando el receptor/lector lea lo que escribió el emisor/profesor ninguno de los dos estará frente al otro para hacer preguntas, formular aclaraciones, expresar dudas, etc. Esto vale tanto para los estudiantes como para los coordinadores.

Por lo tanto, en el texto escrito/conversación se deberán evitar los implícitos o los supuestos: habrá que ser muy claros y precisos en la construcción de las consignas y en las indicaciones para su realización.

Dicho esto, es recomendable que siempre se comience por una **introducción** que deje en claro el recorrido a los estudiantes. En su formulación, es importante que estén presentes estos componentes:

■ **Tema, propósito y objetivos** para lograr ese propósito (qué tema y contenidos se van a desarrollar, qué se va a hacer concretamente, desde dónde se parte y a dónde se quiere llegar).

Por ejemplo, si el propósito de un proyecto es hacer entre todos los alumnos de las sedes una cartelera informativa con las novedades de la biblioteca escolar, los objetivos van a estar ligados a lo que cada disciplina (si se trata de un proyecto compartido por varias disciplinas) quiere aportar para ese propósito. Por ejemplo, en Matemática el objetivo puede ser que los estudiantes calculen los porcentajes de libros de estudio y libros de literatura; dentro de los de estudio el porcentaje de libros disciplinares, diccionarios, enciclopedias etc.; dentro de los literarios porcentajes de novelas, obras de teatro, antologías de poesías, etc. En el caso de Lengua el objetivo puede ser que los estudiantes aprendan a hacer una breve reseña sobre el contenido de cada libro, empezando por descubrir desde la lectura qué información se ofrece en las contratapas, comparando varias reseñas de contratapa, etc.

■ **Destinatarios** (alumnos del primer ciclo, alumnos del ciclo orientado).

■ **Si la extensión de una clase lo requiere, indicar los distintos puntos con letras o números** (que haga evidente la organización del proyecto/clase, secuencia de actividades), para que sea posible remitir de una parte a la otra.

- **Tiempo aproximado de realización total** (dos semanas, tres semanas, etc.) e indicación precisa de qué actividades serán enviadas para su corrección (especificar fechas de entregas o plazos: en una semana deberán estar resueltas las actividades 1, 2 y 3, por ejemplo); y en qué tiempo serán enviadas las devoluciones (una semana después de recibidas por los profesores, por ejemplo).
- Las **actividades de inicio** tienen que recuperar los **conocimientos previos** de los estudiantes, necesarias para anclar los nuevos aprendizajes. Las **actividades intermedias** permiten adentrarse en los contenidos de manera progresiva, y las **actividades de finalización** son las que profundizan los conocimientos y posibilitan establecer relaciones hacia adelante.
- **Cómo se señalarán gráficamente las actividades de resolución grupal** (por ejemplo, con algún ícono que se mantenga a lo largo del texto, o con un tipo de letra diferente) y las de resolución individual. Lo que se decida al respecto, mantenerlo porque eso contribuye a la anticipación lectora y a la visualización espacial: si los estudiantes identifican que las consignas están escritas en cursiva, reconocerá que son las partes del texto en las que ellos tienen algo para hacer/resolver/ completar. **Desde luego en el contrato didáctico tiene que quedar establecido que para resolver las actividades los estudiantes necesitan leer el texto de la clase en forma completa.**
- **Cómo se señalarán gráficamente las actividades que les permitirán ir evaluando sus progresos**, su proceso de aprendizaje, cómo va aprendiendo, qué decisiones van tomando. Es decir, será necesario advertirles a los estudiantes que hay actividades que son prioritarias y que van a ser revisadas por los profesores de manera particular.
- También incluir en la **Introducción** algunos consejos o recomendaciones para el trabajo con la clase: lectura atenta de cada consigna, chequear con los compañeros y coordinador/a, si comprendieron lo que se les solicita o consultar dudas, si no entendieran las explicaciones. Recordarles cuáles son los acuerdos para hacer consultas a los profesores (horarios, medios: WhatsApp, empleo de la plataforma, otros).

Luego, si se trata de un texto (clase, proyecto, secuencia) que incluye contenidos y actividades de distintas disciplinas, en el que cada profesor va a escribir la parte que focaliza en su disciplina, antes es importante decidir entre todos algunos puntos en común: cómo dirigirse a los estudiantes, si en singular o en plural, y lo mismo en relación con el sujeto que enuncia (y revisar si esas decisiones se mantienen al lo largo del texto escrito):

- Si se decide escribir dirigiéndose a todos los alumnos destinatarios del texto (Ustedes...), usar siempre del plural “Ahora **respondan** a las preguntas.../ **Completen** el cuadro...”. De lo contrario, mantener el singular, si la decisión de todo el equipo de profesores es la de dirigirse a un Vos: “Completá el cuadro/ Respondé las preguntas...”. Es recomendable usar el plural porque contribuye desde la enunciación a pensar en un destinatario colectivo, y en un trabajo colaborativo entre estudiantes.
- Indicar que conversen entre ellos sobre un contenido o una consigna, que observen los puntos de vista sobre un tema.
- Parfrasear aquellas consignas o actividades que sean complejas: observar cuántas operaciones se solicitan, volver a decir de otro modo la misma pregunta o pedido usando “En otras palabras”, “Dicho de otro modo”.
- Pedirles a los estudiantes que ellos mismos formulen preguntas sobre un texto, enseñándoles la diferencia entre preguntas sencillas y preguntas más complejas, que requieran interpretación. Proporcionarles ejemplos.
- Ofrecerles las respuestas a unas preguntas que ellos mismos tengan que formular. Esta es una actividad que permite observar la comprensión de un tema, por ejemplo.
- En el caso de incluir en las clases/proyectos/ secuencias de material seleccionado en la web, controlar que el registro sea adecuado a nuestro contexto lingüístico (el de los hispanohablantes en Argentina): es decir, evitar que aparezcan en las actividades que se les propone a los estudiantes modismos que son propios, por ejemplo, del contexto de los hablantes en España o en otros países de la América Latina (“telediario”, “guardia civil”, “escoge”, “carro”, “gasolinera”, entre otras palabras y expresiones que no son de uso común entre quienes hablamos español en Argentina ni entre los estudiantes de los pueblos originarios).
- En cuanto a las indicaciones para que los estudiantes acudan a un material que está por fuera del texto de la clase, es conveniente aclarar dónde lo van a encontrar: “Miren el video que está guardado en la carpeta tal... de la plataforma...” o “Mirá/miren el video que te/les envié por whatsapp...”.

También hay que ser muy precisos al señalar qué consignas/actividades son para los estudiantes de un mismo año, y cuáles son para todos los del mismo ciclo:

- Si los destinatarios son los estudiantes de un mismo ciclo, pero en alguna parte del proyecto/clase/secuencia se presentarán actividades diferenciadas por año, hay que aclarar qué van a hacer los de 1er. año mientras los

de 2do. hacen otra tarea. Los dos deben saber qué hacer en cada etapa. Ser precisos indicando por ejemplo a qué número de consigna tienen que dirigirse.

Cuando el texto de la clase/proyecto/secuencia esté terminado o se considere que ya se llegó a su versión final, para ser enviada a las sedes, no dejar de **hacer una revisión** (incluso se le puede pedir a un colega que la lea):

- Revisar si las palabras que llevan tilde siempre la tienen (a veces suele pasar que se omita la tilde del adverbio de cantidad “más”, o en el verbo “gustó” que sin tilde es el sustantivo “gusto”. También revisar si no hay errores de tipeo que omitan una letra, por ejemplo “medicines” en lugar de “mediciones” o espacios que sobran. Esas son cuestiones que hacen a la edición del texto. Una buena edición contribuye aportando claridad y organización, dos componentes que influyen en la comprensión.
- En español los signos de exclamación e interrogación se usan tanto para abrir como para cerrar los enunciados. Es decir, es recomendable hacer una revisión de la producción que permita realizar los ajustes necesarios en la escritura. Los docentes somos formadores de los estudiantes y les transmitimos “**modos de hacer**”. Al ser cuidadosos con la escritura de los textos que les enviamos, les estamos enseñando que en la presentación de un escrito la forma y contenido son inseparables.
- Siempre es bueno indicar las fuentes cuando se transcriben fragmentos de textos expositivos o argumentativos. Esto posibilita que los estudiantes tengan pistas sobre el proceso de producción y edición de una publicación: quién es el autor, cuál es el título del libro, lugar y fecha de publicación si se trata de un capítulo, de qué editorial, si hay una imagen o ilustración de dónde proviene, quién la produjo, etc. Enseñar a citar fuentes, es una actividad que se debe proponer a los estudiantes de los años superiores.
- Desde luego, es más que interesante que las clases incluyan recursos que potencien la enseñanza, que le otorguen un plus al aprendizaje de un tema: por ejemplo, la inclusión de imágenes (gráficos, líneas del tiempo, fotografías, reproducciones de cuadros, esculturas, etc.) y videos que signifiquen desafíos cognitivos para los estudiantes. ¿Qué información aporta una imagen? ¿A través de qué recursos? Solicitar la comparación de imágenes, sus semejanzas y diferencias; analizar qué agregan a la información proveída por un texto explicativo.
- Si se incluyen links a páginas web, a videos u otros recursos multimediales, chequear siempre que estén vigentes y no hayan caducado.

iii. **Algunas recomendaciones sobre los guiones de las clases que los equipos docentes producen para los coordinadores y sobre los Informes pedagógicos de los coordinadores destinados a los profesores**

Los coordinadores de las sedes rurales suelen ser perfiles generalistas o profesores de distintas disciplinas, por lo tanto necesitan algo más que sugerencias o recomendaciones para la gestión de las clases entre sus estudiantes.

Para empezar, es recomendable que accedan a las clases y a los **guiones** con cierta antelación para poder disipar dudas antes de presentar las clases/proyectos/secuencias de actividades a los estudiantes.

Si en el cuerpo de la clase se les indica a los estudiantes que den ejemplos de algún tipo o señalen las ideas principales de un texto, en el **guion** deben ofrecerse ejemplos de las ideas principales, de modo de facilitarle el trabajo al coordinador. Desde luego hay que tomar los recaudos para que esa información no llegue a los estudiantes, dado que se trata de un material de un apoyo para la gestión de la clase.

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.

Los profesores por lo general saben o pueden anticipar cuáles son las dificultades más frecuentes que presentan algunos temas: sería **recomendable tener una batería de actividades de refuerzo** para los casos en que los coordinadores detecten necesidades de mayor ejercitación o ampliación de explicaciones.

En síntesis, los guiones...

- Son instrumentos que favorecen que los profesores comuniquen sus intenciones y el sentido de las propuestas a los coordinadores.
- Describen los objetivos de aprendizaje.
- Proporcionan orientaciones a los coordinadores respecto de los contenidos que se abordan.
- Brindan sugerencias en relación con el abordaje del contenido y el desarrollo de las actividades.
- Establecen tiempos previstos para la realización de las actividades.

- Incluyen criterios para que los coordinadores puedan evaluar algunos aspectos de las producciones y las respuestas de los estudiantes.
- Ofrecen algunas respuestas “modelo” de ciertos ejercicios para resolver las dudas que puedan surgir en torno de ciertos contenidos y actividades.

En cuanto a los **Informes pedagógicos** que escriben los coordinadores, estos deberían organizarse según lo acordado con los profesores en cuanto a la relevancia de la información que necesitan para el seguimiento grupal e individual de los estudiantes. Juntos profesores y coordinadores, con el asesoramiento y el encuadre institucional, deben decidir cuál es la estructura y los ítems que mejor transparenten la información requerida sobre el grupo de estudiantes y cada uno de ellos.

Uno de los recaudos para la escritura de los **informes pedagógicos** es que sus distintos ítems brinden información lo más objetiva posible sobre los desempeños de los estudiantes, evitando juicios de valor o expresiones que los estigmaticen.

Se requiere de mucha prudencia sobre lo que se perciba como dificultades, las que se recomienda sean compartidas con el referente pedagógico y los equipos directivos para que los problemas –en el caso de que haya evidencias de que lo son– se aborden de manera institucional.

Los **informes pedagógicos**...

Son instrumentos que producen los coordinadores para comunicar a cada profesor el desarrollo de las propuestas de enseñanza y los resultados de aprendizaje alcanzados.

Pueden ser estructurados o flexibles, semanales o quincenales.

Además pueden incluir:

- a. Enumeración de las tareas que se han llegado a realizar de cada espacio curricular.
- b. Descripción las tareas que no se han llegado a realizar (indicando quiénes fueron los estudiantes) junto con los motivos.
- c. Registro semana a semana las asistencias e inasistencias y sus motivos (sobre todo si son prolongadas)

Los motivos de las inasistencias serán categorizados de las siguiente forma: embarazo, enfermedad, responsabilidades familiares, viaje a otra localidad, tra-

bajo, abandono con pase a otra institución, otros no hubo clases por razones climáticas o por enfermedad del coordinador, otros motivos

d. Información relevante sobre la enseñanza y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La grilla siguiente ofrece algunas pistas para construir información sobre la recepción de las clases y las actividades por parte de los estudiantes:

Preguntas	Ciencias Sociales	Lengua	Ciencias Naturales	Matemática	Inglés
¿Con qué actividades los/las estudiantes presentan mayor dificultades?					
¿Cuáles fueron estas dificultades?					
¿Hubo actividades que le resultaron difíciles de implementar en el aula? ¿Por qué?					
¿Hubo casos particulares de estudiantes que hayan presentado una dificultad significativa para realizar las actividades o que presenten alguna situación personal que considere importante que los profesores tengan en cuenta?					
¿Quiénes son estos/estas estudiantes?					
¿Qué situación personal o dificultad presentan?					

iv. Devoluciones a los estudiantes sobre sus aprendizajes

Otras escrituras a cargo de los profesores son las **devoluciones a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje**. Se recomienda realizar devoluciones grupales (por ejemplo a los estudiantes de un mismo año escolar) y también devoluciones individuales.

Tanto unas como otras podrán realizarse en distintos momentos del trimestre (después del primer mes, en la mitad del trimestre, al final). La intencionalidad es que más allá de la calificación de cierre de final de cada trimestres, el estudiante vaya obteniendo información sobre sus progresos y sobre aquellos aspectos por mejorar.

Estas devoluciones también pueden ser una guía orientadora para los coordinadores de sede, para que puedan estar atentos al proceso de aprendizaje que realiza cada estudiante, de modo de poder observar y comunicar a los profesores de la sede central necesidades específicas de acompañamiento en cada caso (si el estudiante necesita explicaciones ampliatorias sobre un tema, o mayor ejercitación, por ejemplo, a partir de actividades de refuerzo).

b. Estudiantes escritores

*¿Cómo conocer a los estudiantes a partir de sus producciones escritas?
“Antes de enseñar cualquier cosa a quien sea, al menos es necesario conocerlo.”
Michel Serres, en Pulgarcita*

Tanto los coordinadores como los profesores tienen la responsabilidad de acompañar a los estudiantes en la realización de sus producciones escritas. De hecho el modelo pedagógico de la SRTIC supone instancias de escrituras múltiples vehiculizadas por las TIC en un “viaje” de ida y vuelta que incluye las propuestas que diseñan los profesores disciplinares en las sedes centrales, y la resolución de las actividades que hacen los estudiantes con el acompañamiento de los coordinadores en las sedes rurales.

Esas escrituras implican responder cuestionarios, formular definiciones, describir procesos, inventar historias, resolver problemas, entre otros textos que surgen de las consignas de las distintas actividades que forman parte de proyectos o secuencias. Todas permiten conocer cómo escriben los estudiantes, cómo expresan sus ideas, si emplean el vocabulario propio de las disciplinas, si pueden diferenciar los usos formales e informales del lenguaje, si distinguen que se escribe con distintos propósitos.

Entre esas consignas, una posible es la que invita a los estudiantes a escribir una biografía personal para darse a conocer en primera persona. Los lectores de esas biografías pueden ser sus compañeros, sus profesores, sus familias.

¿Cómo se puede alentar la escritura de las autobiografías de los estudiantes de las SRTIC? ¿Qué tendrán para decir sobre sus trayectorias escolares y sus trayectorias de vida?

El desafío de escribir con ese propósito se realiza con el acompañamiento de los coordinadores. Y para hacerlo se presenta una consigna que tiene varios pasos. La consigna es una puerta de entrada, una invitación para empezar a escribir a partir de un rumbo definido...

Antes de poner “manos a la obra” se les puede pedir a los estudiantes que conversen e intercambien ideas para llegar a una definición de la palabra “biografía”. ¿De qué tratan los textos que se llaman biografías? ¿Leyeron biografías alguna vez? ¿De quiénes? ¿Conocen las biografías de algunas personas en particular? ¿Vieron alguna vez documentales que cuentan la vida de distintas personas? ¿Y qué contarían de sí mismos?

Se pueden buscar biografías entre los libros de la biblioteca para leer y comentar con los estudiantes, y observar cómo se organizan, qué cuentan de las personas, y hacer la distinción entre biografía y autobiografía.

Los pasos de una escritura autobiográfica

- a. Para animar a los estudiantes a escribir se pueden ofrecer tres grupos de frases para completar: el objetivo es que piensen en aspectos de su propia vida, personal y escolar, es decir, que puedan expresar quiénes son dentro y fuera de la escuela:

Me presento...

Mi nombre es ...

Tengo.... años de edad

Nací en...

Mi familia está compuesta por...

Fuera de la escuela...

Las cosas que más me gustan hacer fuera de la escuela son...

Habitualmente me ocupo de...

Mis sueños son...

Un deseo para mi comunidad es...

Un deseo para mi país es...

Un deseo para el mundo es...

Después de terminar la escuela secundaria me gustaría...

Dentro de la escuela...

Decidí hacer la secundaria en la SRTIC porque...

En la escuela me gusta mucho...

Las materias que más me interesan son...

Las materias en las que me tengo que esforzar mucho son...

Prefiero resolver las actividades... (solo/a, con mis compañeros, de las dos formas)

En la escuela me gustaría que... (algo que quisiera sugerir, proponer)

De la escuela cambiaría... (algo que quisiera que fuera diferente)

- b.** Una vez completadas, leídas y comentadas las frases entre compañeros, los estudiantes pueden comenzar a escribir un texto en primera persona de no más de dos carillas.

En la producción escrita los estudiantes pueden emplear, si lo desean, la misma información de las frases pero empezando el texto de su propia historia por dónde más les guste o interese.

- c.** El siguiente paso puede ser “engordar” la biografía personal con personajes o situaciones imaginarias, que permitan transformar el primer texto en un texto de ficción o inventado.
- d.** Al finalizar, podrán elegir un título que le dé nombre a su texto.
- e.** Toda escritura requiere de revisión y ese proceso de ir chequeando si lo que se quiso decir es claro y comprensible puede realizarse con la ayuda del coordinador y de los compañeros.

Estas escrituras pueden ser el punto de partida para escribir la historia de vida de alguna persona de la comunidad que valga la pena conocer, de algún familiar de los estudiantes que tenga un oficio en particular o tenga alguna enseñanza para transmitir. Narraciones sobre vidas reales o narraciones imaginarias...

Se trata de promover la escritura para que los estudiantes se apropien de las palabras y las hagan hablar de ellos mismos y de otros, de lo que saben, de lo que les gustaría saber, de lo que imaginan...

5. En síntesis...

En este capítulo el foco está puesto en la elección de las estrategias ligadas a los propósitos de los proyectos de enseñanza y a sus destinatarios: adolescentes y jóvenes de la ruralidad de los distintos años de la secundaria, que comparten tiempo y espacio y cuyas edades pueden no coincidir con las trayectorias ideales. En ese sentido, interesa seleccionar distintas estrategias y definir actividades iniciales que indaguen sus conocimientos previos, actividades intermedias que ligen lo conocido con lo nuevo y actividades de profundización y cierre, combinando desde las más sencillas hasta las más complejas.

Asimismo, se trata de orientar a los docentes en decisiones sobre la evaluación para que cada estudiante descubra cómo va aprendiendo, cuánto le falta, qué necesita profundizar, sabiendo desde el inicio de cada proyecto qué se le propone hacer, cómo concretarlo y cuáles son los criterios para ponderar sus desempeños y definir una calificación.

Además, en este capítulo se ofrecen algunas estrategias para el trabajo de los coordinadores con la promoción de la lectura a partir de aprovechar el fondo editorial de bibliotecas de las sedes. Así se presenta un abanico de ideas para generar actitudes y hábitos positivos en relación con la lectura de literatura entre los estudiantes.

Por último, se presentan pautas para la redacción y edición de las producciones de los profesores destinadas a los estudiantes. También, se brindan sugerencias para la escritura de guiones, informes pedagógicos y devoluciones.

Capítulo

3.

■ CONTENIDOS:

La autoevaluación institucional, dimensiones y variables de análisis, definición de instrumentos, la construcción de un cronograma de implementación, la importancia de la sistematización e información de los resultados.

1. La tercera etapa del acompañamiento pedagógico

En continuidad con lo trabajado en los talleres anteriores, la tercera y última etapa del primer tramo del Acompañamiento Pedagógico desarrolla una propuesta de **autoevaluación institucional**, y la promueve como una oportunidad para **revisar lo realizado** por cada escuela y reflexionar sobre logros, posibilidades y desafíos. De esta manera la **autoevaluación** se constituye en un proceso que incluye sedes y actores de las SRTIC.

En este capítulo se presenta una selección de contenidos que posibilitan vertebrar la **evaluación institucional focalizada**, partiendo del análisis de ejes a ser redefinidos de acuerdo con la realidad de cada escuela.

Objetivos

- Promover un proceso de **reflexión crítica** por parte de todos los actores institucionales sobre la experiencia desarrollada en las SRTIC, en torno de la enseñanza y el aprendizaje.
- Garantizar la **comunicación** de lo realizado al conjunto de los actores institucionales, para fortalecer los vínculos, especialmente entre profesores, coordinadores y auxiliares docentes.
- Revisar la **situación actual** como punto de partida para el diseño de **acciones de mejora futuras**.
- Analizar los **efectos esperados e inesperados** registrados a lo largo del proyecto formativo de las SRTIC.
- Explorar los **resultados obtenidos y los procesos desarrollados** con el objetivo de establecer una valoración de los mismos y su significatividad en términos de continuidades, profundización o cambios, con especial énfasis en:

Ejes del acompañamiento pedagógico

- *La reflexión crítica por parte de todos los actores institucionales:* la experiencia desarrollada en las SRTIC, teniendo en cuenta las particularidades del formato escolar.
- *La autoevaluación como una práctica valoración:* el análisis de los propios actores institucionales de los procesos y resultados obtenidos, considerando su experiencia y los sentidos que le asignan.
- *La construcción de conocimiento alrededor de las prácticas institucionales y pedagógicas:* la definición de **acciones que mejoren** los resultados alcanzados a partir de la revisión de la idea tradicional de evaluación; la interrogación profunda acerca del accionar educativo; la generación una mejora en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de todos los estudiantes.

2. Los sentidos de la evaluación

¿Qué es la evaluación institucional? ¿Cómo explorar sus significados desde distintas perspectivas? ¿Cómo llevar a cabo un proceso de reflexión crítica sobre la experiencia desarrollada en las SRTIC? ¿Por qué es importante revisar las decisiones de enseñanza y los aprendizajes logrados? ¿Es posible considerar la evaluación como experiencia?

a. Una primera indagación

Antes de la discusión presencial con los equipos docentes y directivos, **a cada uno de los actores se les propone** el completamiento (directivos, profesores, coordinadores y auxiliares) de un cuestionario usando la herramienta del Google Drive:

¿Qué cuestiones le preocupan más del trabajo institucional? (Desplegable con opciones: la comunicación, lo organizacional, el vínculo entre profesores y coordinadores, el liderazgo del equipo directivo, la comunicación con la familia).

En lo pedagógico-didáctico, ¿qué aspectos hay que reforzar? (Desplegable: clases, seguimiento, uso de recursos, la falta de trabajo interdisciplinario, otro.)

Enumere los 3 problemas más urgentes a resolver en el marco de la SRTIC para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Escríbalos en orden de importancia:

- 1)
- 2)
- 3)

Cada referente jurisdiccional sistematiza los resultados para ser analizados en el marco del encuentro presencial.

b. La construcción de un encuadre en común

Antes del encuentro presencial, y con el propósito de compartir algunos supuestos teóricos sobre la evaluación se propone una lectura bibliográfica:

Nirenberg, O.; Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000), **Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos**, Capítulos 1 y 2, Buenos Aires, Paidós. Disponibles en:

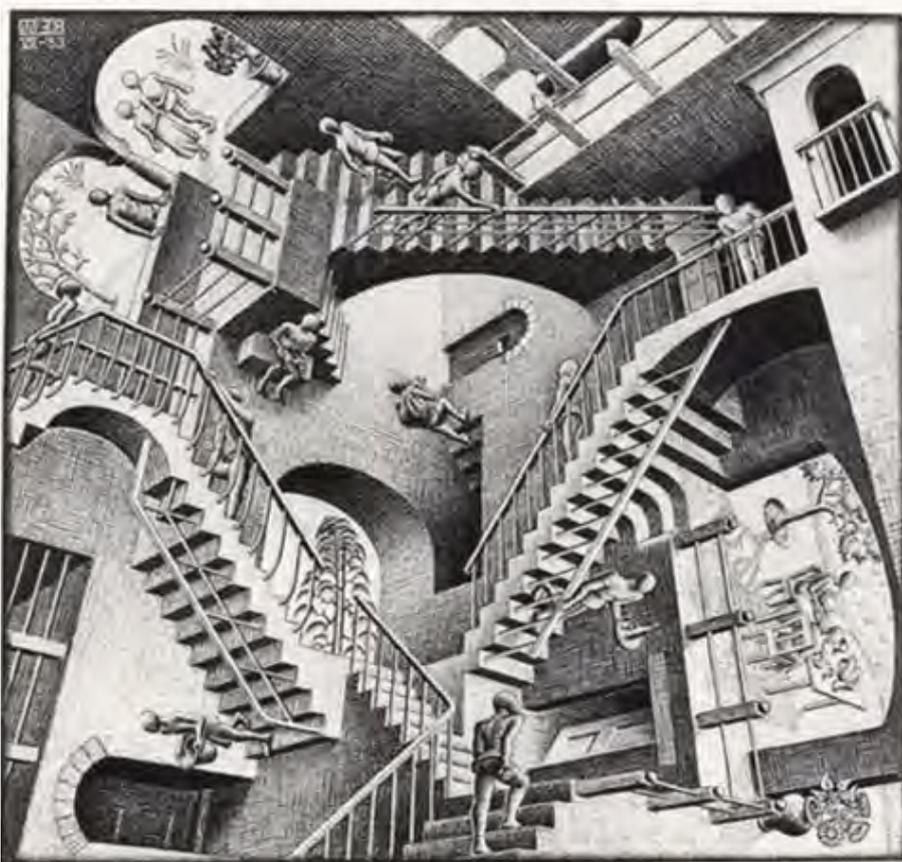
[http://www.top.org.ar/mdc_gps/Nirenberg%20O.,%20Brawerman%20J.%20y%20Ruiz%20V.%20\(2000\)%20Cap%201,%202%20y%203.pdf](http://www.top.org.ar/mdc_gps/Nirenberg%20O.,%20Brawerman%20J.%20y%20Ruiz%20V.%20(2000)%20Cap%201,%202%20y%203.pdf)

c. Las representaciones sobre la evaluación

Como disparador para promover la discusión sobre las representaciones de cada actor institucional acerca de la evaluación, se proyecta la imagen del cuadro de

“Relatividad” de Escher (1953), omitiendo el nombre. La consigna es: “¿qué ven en el cuadro?”.

Los distintos planos del cuadro, las diferentes dimensiones y posiciones que son posibles observar, las figuras “humanas” desplazándose en direcciones diversas y contrarias permiten alentar el debate acerca de la dimensión subjetiva de la evaluación, los sentimientos que despierta, las definiciones que encierra para cada actor respecto de para qué se evalúa, qué se evalúa y cómo se evalúa.



M. C. Escher, “Relatividad” (1953)

Las voces de todos los actores confluyen en la necesidad de arribar a una categorización de la evaluación que visibilice lo particular y lo común en clave institucional.

Primeras conclusiones sobre la evaluación institucional

- Es un proceso sistemático.
- Requiere de la construcción e interpretación de información producida.
- Tiene como meta, a corto plazo, conocer, comprender y poner en valor lo que se realiza en la institución, tanto procesos como resultados.
- Es una actividad de grupo que implica a los participantes en un proceso colectivo.
- Posibilita el intercambio de iniciativas de cambio de prácticas, ideas, percepciones o valoraciones sobre la situación presente, así como fomenta la auto-crítica, la reflexión y la elaboración de conocimiento para justificar las propias decisiones y acciones.
- Conduce a una puesta en acción.
- Su propósito es la institucionalización de una cultura evaluativa.
- Tiene una finalidad propia: debe ser vista como un proceso que apunta a mejorar la tarea y sus resultados.

Todo proceso de autoevaluación supone un contraste entre lo ideal y lo real, es decir, entre una situación deseada y la valoración sobre en qué punto nos acercamos o alejamos de ese horizonte.

Para el caso de las SRTIC es esencial revisar las representaciones y decisiones acerca de la enseñanza, a través de la interrogación de estos focos o ejes:

- El estudiante de la SRTIC y el seguimiento de sus trayectorias formativas.
- La propuesta de enseñanza: el diseño de las clases y el trabajo interdisciplinario por proyectos.
- La lectura y la escritura y su articulación con la biblioteca escolar.

3. Las dimensiones de análisis: ¿qué evaluar?

Para caracterizar dimensiones y variables de análisis, se tomó como referencia la edición disponible en la web del instrumento elaborado por UNICEF, “AUTOEVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN ESCUELAS SECUNDARIAS. Un camino para mejorar la Calidad Educativa en escuelas secundarias –IACE.

https://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_IACE_SECUNDARIA2013.pdf

A continuación se las presenta y describe. Cada una de ellas se discute y analiza entre colegas de los equipos directivos y docentes de las SRTIC.

¿Cuánto “dialogan” esas dimensiones con el formato escolar SRTIC?

Para encarar un proceso de indagación sobre el funcionamiento de las SRTIC es necesario adecuar las dimensiones a la realidad de cada escuela, considerando sus rasgos de identidad.

a. Las dimensiones y variables de la calidad educativa

DIMENSIÓN I:

Resultados (logros) en el aprendizaje y las trayectorias educativas de los alumnos.

DIMENSIÓN II:

Gestión pedagógica, perfiles y desempeños de los planteles docentes.

DIMENSIÓN III:

Desempeño y gestión institucional.

Dimensión I: Incluye variables referidas a los impactos de la educación en los adolescentes. Se ocupa no sólo de sus logros en el aprendizaje de las materias básicas (matemáticas, biología, física, química, lengua, literatura, historia, geografía, etc.) y en la especialidad u orientación que brinda cada escuela, sino también de otros aspectos. Así, toma en cuenta la incorporación de capacidades y actitudes favorables para el estudio; la preparación orientada

a la continuación de estudios superiores y a una mejor inserción posterior en el mundo laboral. También considera los logros en la adquisición de valores y capacidades para el desarrollo personal y la vida en sociedad, para el ejercicio de la ciudadanía y la adquisición tanto de información como de hábitos para una vida saludable. Se consideran, asimismo, variables tales como el ingreso tardío, el ausentismo, la repitencia, el abandono, la maternidad/paternidad tempranas y el trabajo, que dan forma –positiva o negativa– a las trayectorias educativas específicas de los alumnos.

Dimensión II: Se refiere a variables relacionadas con lo pedagógico, como la adecuación del currículo, la formación inicial y continua del plantel docente, sus desempeños y la satisfacción por el rol que cumplen, las articulaciones y estrategias de trabajo conjunto entre el plantel y los directivos, las metodologías de enseñanza que utilizan (enseñar para la comprensión, aprendizaje por descubrimiento), las estrategias inclusivas, de apoyo y contención de los alumnos, la consideración de la diversidad, la realización de actividades extracurriculares (con sentido formativo), el rol protagónico de los preceptores y las modalidades utilizadas para la evaluación y promoción de los alumnos.

Dimensión III: Se ocupa de variables vinculadas a la gestión institucional, particularmente la existencia en cada escuela de una misión compartida por sus diferentes integrantes; el estilo de la conducción, más o menos democrático y promotor de la participación (de docentes, del personal no docente, de alumnos y sus familiares); el clima imperante, en términos de los vínculos que se establecen entre los diferentes actores involucrados; la comunicación e información que el establecimiento brinda acerca de la gestión institucional (tanto dentro como fuera de la escuela); la generación de un entorno protector y promotor de los derechos de los adolescentes; la articulación con otros niveles educativos, con otras instituciones sectoriales y con organizaciones locales diversas. Se consideran también variables estructurales relacionadas con la planta física, los mobiliarios y los equipamientos.

b. Variables e indicadores de cada dimensión de la calidad educativa

Considerando la redefinición de las dimensiones descritas en el punto a., el paso siguiente para los equipos de las SRTIC es realizar los ajustes correspondientes a cada una de las variables y sus indicadores (recordar y vincular con la bibliografía indicada para construir un encuadre común).

¿Qué variables e indicadores priorizan los equipos directivos y docentes de las SRTIC en cada una de las dimensiones?

DIMENSIÓN I:

Resultados (logros) en el aprendizaje y las trayectorias educativas de los estudiantes

¿Cuáles variables vinculadas con el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes es conveniente observar en las SRTIC?

N°	VARIABLES	INDICADORES
1	Resultados del aprendizaje en las materias básicas y en la especialidad u orientación que brinda la escuela.	Resultados de aprendizaje de los estudiantes en los últimos tres años, en las áreas o disciplinas: <ul style="list-style-type: none">• Matemática.• Lengua, literatura.• Ciencias Naturales: biología, física, química.• Ciencias Sociales y Humanidades: historia, geografía...• Otras materias.• La(s) especialidad(es) / orientación(es) que brinda la escuela
2	Preparación / desarrollo de capacidades para el estudio.	Valoración de la importancia de aprender. Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas escolares. Habilidades para la búsqueda, organización, procesamiento y análisis de información en distintos soportes. Utilización de las TIC. Fortalecimiento en metodologías para el estudio. Desarrollo y aplicación de pensamiento lógico. Capacidad para la expresión oral y escrita. Hábito de lectura.

<p>3</p>	<p>Construcción de valores y capacidades para el desarrollo personal y la vida en sociedad.</p>	<p>Proyección futura de sí mismo. Comprensión y valoración de la diversidad (social, cultural, étnica, religiosa, racial, ideológica, política, sexual). Presencia–ausencia de conductas discriminatorias de todo tipo. Capacidades para la resolución de conflictos (uso de la palabra o del diálogo en lugar de conductas violentas). Comprensión de los problemas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sus pares. • su comunidad. <p>Conocimiento de las distintas realidades del país y la región. Conductas de cooperación (en la escuela y la comunidad).</p>
<p>4</p>	<p>Preparación / desarrollo de capacidades para la inserción en el mundo laboral.</p>	<p>Percepción de la importancia de los conocimientos en las materias básicas para la inserción en el mundo laboral. Capacidad para el trabajo en equipo. Comprensión del funcionamiento de las instituciones del mercado. Capacidades de vinculación en los ámbitos laborales. Comprensión y conocimiento de los derechos, obligaciones, responsabilidades y condiciones laborales. Conocimiento de la producción y la oferta laboral local y regional. Habilidades en el uso de herramientas para acceder al mercado laboral (ej.: armado del CV).</p>
<p>5</p>	<p>Preparación / desarrollo de capacidades para la inserción en la educación superior.</p>	<p>Percepción de la importancia de los conocimientos en las materias básicas para la inserción en el nivel de la educación superior. Conocimiento sobre la oferta de educación superior de la zona/ región (universidad, terciarios, centros de formación). Capacidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comprensión del funcionamiento de los establecimientos de educación superior. • Precisar su orientación vocacional. • El ingreso y la inserción en establecimientos de educación superior.
<p>6</p>	<p>Preparación / desarrollo de capacidades para la participación y para el ejercicio de ciudadanía.</p>	<p>Comprensión y valoración de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El concepto de ciudadanía. • La propia responsabilidad en la construcción de la sociedad. • El estudiante como sujeto de derecho. <p>Conocimiento sobre derechos y obligaciones ciudadanas. Participación de alumnos en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El consejo de convivencia. • El centro de estudiantes (si existiera) u otras organizaciones estudiantiles.

	Preparación / desarrollo de capacidades para llevar a cabo una vida saludable.	<p>Conocimientos y comportamientos relativos a promoción de salud y prevención de enfermedades, específicamente en cuestiones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salud sexual y reproductiva (embarazo/s en la adolescencia e infecciones de transmisión sexual). • Hábitos saludables (alimentación, deportes, actividades al aire libre). • Adicciones (consumo de alcohol, tabaco u otras drogas). • Salud mental (depresión y suicidio). • Accidentes.
8	Trayectorias escolares.	<p>Proporción de alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repitentes. • Con ingreso tardío. • Con sobreedad. • Con reingreso. • Con pase de turno. • Con pase de escuela. • Que abandonan la escuela (total, según año y según sexo). • Que tienen ausentismo en las clases. • Que trabajan. • Que son madres / padres. Articulación.

DIMENSION II:

Gestión pedagógica, perfiles y desempeños de los planteles docentes.

¿Qué variables de la dimensión pedagógico-didáctico priorizar en las SRTIC y por qué?

N°	VARIABLES	INDICADORES
9	Adecuación / actualización del currículo.	<p>Relevancia / carácter significativo de los contenidos curriculares que se enseñan.</p> <p>Estrategias de contextualización curricular en función de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las exigencias complejas y cambiantes de la sociedad en general y en el ámbito local. • Las necesidades y expectativas de los alumnos. <p>Inclusión de contenidos relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salud sexual y reproductiva. • Alimentación saludable. • Adicciones. • Salud mental. • Educación vial. • Inserción en el mercado de trabajo. • Formación en valores. • Construcción de ciudadanía. • Campos artísticos y culturales. <p>Inclusión de modalidades interculturales y bilingüismo en escuelas que atienden alumnos de pueblos indígenas.</p>
10	Formación básica de los profesores y procedencia institucional.	<p>Formación de los profesores: disciplina, terciaria, universitaria, posgrados realizados, pública, privada, otras.</p> <p>Proporción de profesores que son ex alumnos del establecimiento.</p> <p>Proporción de profesores formados en el instituto superior de la zona.</p> <p>Proporción de profesores que provienen de ámbitos universitarios.</p> <p>Proporción de profesores que tienen título habilitante y de profesores con título para la materia que dictan. Relación entre el título del docente y la materia que dicta (incumbencias).</p>
11	Actualización / capacitación docente / investigación en los últimos cinco años.	<p>Asistencia a cursos capacitación y actualización en los últimos cinco años:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenciales / a distancia (con o sin puntaje). • En servicio (con o sin puntaje). <p>Participación en foros o redes virtuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De carácter personal. • De carácter profesional o institucional. <p>Producciones científicas y participación en investigación.</p> <p>Espacios donde se realizó la capacitación y la actualización en los últimos cinco años.</p>

12	Satisfacción con el rol docente y sentido de pertenencia a la escuela.	<p>Satisfacción con el ejercicio de la docencia. Percepción de la trascendencia de su intervención en la formación y preparación de adolescentes. Sentido de pertenencia a la escuela: participación en proyectos específicos, asistencia a reuniones, vínculos con otros colegas del plantel. Proporción de ausentismo docente. Cantidad promedio de escuelas en las que trabajan los profesores y concentración horaria en esta escuela. Conocimiento de la conformación del plantel docente. Satisfacción del profesor en el establecimiento.</p>
13	Desempeño docente en relación a los contenidos y metas institucionales en los últimos cinco años	<p>Desarrollo de los contenidos previstos de las materias (gestión curricular a nivel del aula). Desempeño docente (cumplimiento de objetivos) en relación a los contenidos de la especialidad de la escuela. Desempeño docente en relación a las metas del establecimiento (Expresas o implícitas). Porcentaje de contenidos que el docente desarrolló efectivamente y cómo los desarrolló. Selección, adecuación, secuenciación y reorganización en el desarrollo de contenidos. Innovaciones metodológicas vinculadas al abordaje de contenidos específicos de la materia. Innovaciones en la didáctica de la disciplina.</p>
14	Articulación de los docentes entre sí, con los directivos y con familiares de los alumnos.	<p>Estrategias de trabajo conjunto entre los profesores de cada área: • Coordinación entre los profesores de las distintas áreas o departamentos. • Trabajo en equipo interdisciplinario. Trabajo conjunto entre profesores y directivos. Reuniones del jefe de departamento con los profesores de su área. Frecuencia, temas que abordan. Existencia de un ámbito de coordinación de las distintas áreas (formalizado o no); qué funciones cumple y quiénes participan. Vínculos de los profesores con los familiares sobre el rendimiento de los alumnos (modo de notificación, encuentros presenciales, periodicidad).</p>

<p>15</p>	<p>Metodologías de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Estrategias para “enseñar a aprender” (enseñar para la comprensión, aprendizaje por descubrimiento). Enseñanza de metodologías de estudio (fi chas, resúmenes, cuadros sinópticos, etc.) Estrategias con foco en resolución de problemas y no sólo en contenidos. Utilización de la biblioteca en el proceso de enseñanza. Utilización del gabinete de ciencias y del laboratorio. Producción de materiales de enseñanza interactivos. Articulación de contenidos entre distintas áreas. Existencia de pasantías laborales. Utilización de TIC como estrategia instrumental en las diferentes materias (más allá de la materia en sí) y como modalidad comunicacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedido de trabajos escritos en PC. • Pedido de elaboración de trabajos en planillas de cálculo. • Pedido de elaboración de presentaciones (PowerPoint). • Pedido de búsquedas en Internet. Orientaciones para la selección y organización del material. • Comunicación por chat, foros o mail. • Envío de trabajos vía mail. <p>Existencia y accesibilidad (por parte de los alumnos) de gabinete informático. Utilización de distintas fuentes y medios de comunicación. Producción de materiales comunicativos e informáticos (cuentos, maquetas, revistas, obras de teatro) que articulen contenidos. Otros proyectos que articulen contenidos (con impacto en los aprendizajes). Trabajos en relación con la realidad contextual.</p>
<p>16</p>	<p>Apoyo / contención de los alumnos, estrategias inclusivas y consideración de la diversidad.</p>	<p>Implementación de estrategias pedagógicas de apoyo y de contención para la promoción de los alumnos y para evitar la repitencia y deserción. Estrategias para captación y reinserción de alumnos que abandonaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existencia y rol de tutores. • Clases de apoyo (en horario escolar o contra turno). • Escuela de sábados. • Articulación con ONG que brindan apoyo escolar. • Articulación con programas del Estado (nacional, provincial o local) que realizan apoyo escolar. • Becas de estudios. <p>Acceso que tienen los estudiantes a esas estrategias. Cantidad de alumnos cubiertos por cada estrategia. Eficacia y suficiencia de esas estrategias. Trabajo docente en la diversidad (considerando los ritmos de aprendizaje y los intereses de los alumnos). Implementación de estrategias inclusivas y de contención de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adolescentes embarazadas o madres. • Adolescentes padres. • Adolescentes de pueblos originarios. • Adolescentes migrantes. • Adolescentes con capacidades especiales.

17	Imagen predominante del “otro” (de los profesores sobre alumnos y viceversa)	<p>Atributos que debería reunir un “buen alumno” de escuela secundaria, desde la perspectiva del plantel docente. Caracterización, por parte de los integrantes del plantel, de los “alumnos reales” en sus escuelas.</p> <p>Atributos que debería reunir un “buen profesor” de escuela secundaria, desde la perspectiva del alumnado. Caracterización, por parte del alumnado, de los “profesores reales” en sus escuelas.</p>
18	Evaluación escolar.	<p>Modalidades de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos. Relación (adecuación, pertinencia) de la evaluación con las modalidades pedagógicas. Indicadores de progreso del estudiante de un año a otro. Meta evaluación = Evaluación de las evaluaciones: existencia de propuestas de revisión de las pruebas que se toman. Análisis de las mismas. Percepción sobre el sistema de evaluación si existiera. Evaluación del desempeño docente: instancias y tipo de instrumentos.</p>
19	Desempeño y rol de los preceptores.	<p>Formación con que cuentan. Proporción de ex-alumnos del propio establecimiento. Percepción de su rol pedagógico en el acompañamiento de los alumnos y su impacto en el desarrollo integral de los mismos. Incidencia en el clima escolar. Sentido de pertenencia a la institución.</p>
20	Realización de actividades extracurriculares.	<p>Promoción/realización de actividades extracurriculares en la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deportivas. • Artísticas • Culturales. • Sociales. • Políticas. • Solidarias. <p>Involucramiento en actividades extracurriculares por parte de diferentes actores de la escuela: profesores, preceptores, alumnos, familiares.</p>

DIMENSION III:

Desempeño y Gestión Institucional

¿Cuáles variables relacionadas con la gestión institucional pueden arrojar información par la mejora de la toma de decisiones en las SRTIC?

N°	VARIABLES	INDICADORES
21	Misión institucional.	Existencia de una misión formal y escrita, de la escuela, conocida por los distintos actores. Existencia de características que identifican y diferencian la propuesta pedagógica de la institución. Identificación/compromiso de los distintos actores con la misión institucional. Coincidencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Grado de coherencia entre lo que está escrito y lo que efectivamente se hace.
22	Visión sobre el rol de la escuela secundaria en la sociedad.	Sentidos atribuidos a la escuela por parte de los distintos actores como formadora para: <ul style="list-style-type: none"> • ingresar al nivel superior. • ingresar al mercado de trabajo. • El ejercicio de la ciudadanía. Consideración de la escuela (por parte de los distintos actores) como: <ul style="list-style-type: none"> • Espacio de construcción y adquisición del conocimiento. • Institución que comprende y atiende la problemática adolescente actual. Brechas existentes entre los “sentidos” atribuidos a la escuela por los distintos actores
23	Modelos de gestión institucional de la escuela.	Existencia de un estilo de gestión propio en la institución. Apertura de la dirección a los distintos actores. Tipo de conducción de la escuela (en un arco que va desde una conducción democrática hasta una de tipo autoritaria). Modalidad de toma de decisiones (en un arco que va desde una modalidad participativa, consultiva, hasta una de tipo vertical, aislada). Formulación habitual de objetivos comunes y compartidos para la mejora del rendimiento académico. Promoción de la participación de los distintos actores. Promoción de la participación de alumnos en clubes, teatros y otros espacios culturales y/o artísticos (como espacios formativos). Respeto a la diversidad cultural, étnica, de género, sexual y de capacidades diferentes.

24	Generación de un entorno protector y promotor de los derechos de los adolescentes.	<p>Difusión y conocimiento, por parte de los distintos actores, de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Convención de los Derechos de niños/as y adolescentes. • La ley 26.061 del 2005, de protección integral de los derechos de niños/as y adolescentes. • La ley jurisdiccional (Provincial) de protección integral de los derechos de niños/as y adolescentes (si existe). • La ley 25.673/05 de Salud Sexual y Reproductiva. <p>Detección y atención (per se o por derivación) de casos de vulneración de los derechos de los adolescentes (casos de maltrato o de carencias en: alimentación, atención de salud, vestimenta, entre otros).</p> <p>Respeto de los derechos de los adolescentes en la propia gestión escolar (por ejemplo, el derecho a réplica que debe tener un alumno cuando es sancionado/expulsado).</p>
25	Comunicación e información.	<p>Disponibilidad y utilización de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carteleros para profesores. • Libro de comunicación para los profesores. • Carteleros para alumnos. • Mecanismos para información a familiares sobre decisiones de la escuela y la situación de sus hijos en ella. <p>Utilización de mail para comunicación.</p> <p>Existencia y utilización de página web de la escuela.</p>
26	Clima escolar / vínculos entre los actores de la institución.	<p>Caracterización por parte de los profesores acerca de los alumnos propios del establecimiento en relación con el modelo de “buen alumno”. Percepciones que tienen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos acerca de los docentes. • Los preceptores sobre los docentes y los directivos. • Los directivos sobre los docentes y los preceptores. • Los docentes sobre los directivos y los preceptores. <p>Vínculos que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad escolar (docentes-alumnos, docentes-directivos, docentes entre sí, alumnos entre sí, docentes-familiares).</p> <p>Desarrollo de consejos de convivencia.</p> <p>Actividades que fomenten el debate y la escucha de diversas opiniones sobre los problemas de la escuela.</p> <p>Actividades que fomenten la búsqueda de acuerdos entre los actores.</p> <p>Utilización de sanciones o medidas disciplinarias.</p> <p>Existencia y modos de resolución de conflictos. Implementación de estrategias de mediación / negociación.</p>
27	Promoción de la participación de los actores de la comunidad educativa en cuestiones relativas a la gestión de la escuela.	<p>Generación de instancias de participación en las decisiones de gestión de la escuela (en especial en los consejos de convivencia):</p> <ul style="list-style-type: none"> • De los profesores. • De los preceptores. • De los alumnos. • Del centro de estudiantes. • De los familiares. • De la cooperadora y/o comisión de padres y/o ex alumnos. <p>Realización de actividades conjuntas de la escuela con el centro de estudiantes</p> <p>Involucramiento de los familiares en el proceso de aprendizaje de sus hijos.</p>

28	Articulaciones con otras instituciones educativas y del territorio.	<p>Relación de la escuela con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otros establecimientos educativos de nivel secundario. • Establecimientos educativos de nivel primario. • Establecimientos educativos de nivel superior. • Establecimientos de salud. • Instituciones vinculadas al mercado laboral. • Otras instituciones / organizaciones locales. <p>Uso del espacio físico de la escuela por otras instituciones y viceversa</p>
29	Dimensionamiento del plantel.	<p>Cantidad de profesores (total, titular, suplente e interina) y relación con la cantidad de alumnos.</p> <p>Existencia de coordinadores de áreas y/o departamentos por ciclos.</p> <p>Cantidad de preceptores y relación con la cantidad de alumnos.</p> <p>Cantidad de otros cargos docentes y equipos de orientación escolar</p>
30	Infraestructura y equipamientos.	<p>Adecuación de la infraestructura edilicia (suficiencia, mantenimiento e higiene).</p> <p>Estado de los sanitarios (suficiencia, mantenimiento e higiene).</p> <p>Existencia, estado y promoción del uso de la biblioteca.</p> <p>Adecuación del material de la biblioteca para el nivel y modalidad de la escuela.</p> <p>Estado del mobiliario (suficiencia y mantenimiento).</p> <p>Existencia, suficiencia y mantenimiento de los equipamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagógicos. • Materiales didácticos. • Audiovisuales. • Deportivos. • Informáticos (PC). <p>Conectividad adecuada a Internet.</p> <p>Adecuación del edificio a adolescentes con discapacidades.</p>

4. La organización de la evaluación y el diseño de los instrumentos

¿Cuáles son las etapas de la evaluación? ¿De qué manera conviene organizarla?

¿Con qué criterios seleccionar y construir los instrumentos? ¿Por qué es necesario visibilizar las voces de todos los actores institucionales, incluidos los estudiantes? ¿Cuáles son algunas alertas en relación con la construcción de los instrumentos? ¿Qué recaudos pueden tomarse antes de su aplicación? ¿Cómo organizar la lectura e interpretación de los resultados? ¿Y después qué?

a. Etapas de la evaluación

- i. Planificación del proceso de autoevaluación
- ii. Desarrollo del proceso de autoevaluación
- iii. Elaboración de sugerencias y propuestas
- iv. Difusión de reflexiones, hipótesis y propuestas

i. La planificación

- Definición de los objetivos y dimensiones de análisis.
- Definición de las estrategias de trabajo.
- Selección de instrumentos y técnicas para la consulta a los distintos actores, la recolección de datos, la realización de relatos recuperando las voces, etc.
- Definición de los procedimientos a través de los cuales se analizará, interpretará y comunicará la información.
- Asignación de responsabilidades.
- Documentación del proceso.

ii. Desarrollo del proceso de autoevaluación

Durante esta etapa se pueden identificar dos momentos:

- Recolección y sistematización de la información existente.
- Análisis e interpretación de datos.

iii. Elaboración de sugerencias y propuestas para futuros proyectos

En el marco de reuniones institucionales o por medio de reuniones parciales por departamento, se sugiere elaborar criterios y recomendaciones para tener en cuenta en el accionar institucional.

iv. Difusión de reflexiones, hipótesis y propuestas

Todo el conocimiento producido durante la autoevaluación en la institución debe ponerse en circulación y comunicarse a profesores, coordinadores, alumnos y familias. En este sentido se deben generar estrategias para presentar al conjunto el proceso realizado y dar lugar a nuevas reflexiones sobre lo producido.

Se puede organizar la difusión a través de una carpeta, de la circulación de materiales en forma virtual, de la comunicación que los profesores realicen en sus aulas virtuales, en las plataformas, del trabajo cotidiano con los coordinadores, de la muestra de diversas producciones, de la circulación de videos, filmaciones o grabaciones.

La comunicación y difusión de la información producida contribuye a instalar un clima de confianza entre actores y frente a la comunidad educativa en general. Es uno de los pilares de la creación y sostenimiento de una cultura evaluativa asociada al crecimiento y la mejora.

b. Sobre la selección de instrumentos: afinando las miradas

A continuación se presentan algunos ejemplos de instrumentos tomados de IACE que permiten recolectar información sobre lo que esperan los docentes de los estudiantes y estos de sus docentes y de la enseñanza. Los mismos requieren analizarse y revisarse en clave del proceso de evaluación de cada SRTIC, y rediseñarse de acuerdo con las prioridades de indagación.

El “buen alumno” en las SRTIC

¿Cuáles de los atributos deseables para un “BUEN ALUMNO” de escuela secundaria se esperan y/o se verifican en los alumnos que asisten a las SRTIC? ¿Qué dicen los profesores y coordinadores?

Atributos deseables de un “buen alumno” de secundaria:

- Presta atención en clase.
- Cumple con las tareas asignadas.
- Obtiene buenas calificaciones.
- Tiene buena asistencia a clases.
- Es respetuoso con los profesores y directivos.
- Tiene participación activa y positiva en clase.
- Realiza búsqueda de material e información adicional (en biblioteca y/o Internet).
- Se esfuerza por superarse.
- No tiene conductas violentas ni conflictivas.
- Sabe trabajar en grupo/equipo.
- Es solidario con sus compañeros.

Valoración:

- Totalmente
- Medianamente
- Escasamente
- Nada

Claves de lectura del instrumento

¿Qué necesidades de acompañamiento identifican profesores y coordinadores para fortalecer sus trayectorias escolares, en función los atributos del alumno “deseado”?

¿Qué acompañamiento hacen de manera diferenciada pero complementaria profesores y coordinadores de las SRTIC en función de esas necesidades?

Un modelo de CUESTIONARIO AUTOADMINISTRABLE PARA ESTUDIANTES

¿Cómo redefinirlo para que sea un instrumento metacognitivo? ¿Qué adecuaciones proponen los profesores y coordinadores de las SRTIC?

DIMENSION I:

Resultados (logros) en el aprendizaje y las trayectorias educativas de los alumnos.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS EN...	MUY SATISFACTORIOS	SATISFACTORIOS	MEDIANAMENTE SATISFACTORIOS	INSATISFACTORIOS
a. Matemáticas.				
b. Lengua y literatura.				
c. Ciencias sociales (historia, geografía, filosofía, formación ética/ciudadana, etc.).				
d. Ciencias naturales (química, física, biología, etc.).				
e. La orientación o especialidad/es que se dictan en esta escuela (detalla si es necesario)				

RESULTADOS EN PREPARACIÓN Y CAPACIDADES PARA EL ESTUDIO

Se sugiere tomar en cuenta si los alumnos adquirieron o lograron:

- Comprensión de la importancia del conocimiento en las materias básicas.
- Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas escolares.
- Habilidades de búsqueda, organización, procesamiento y análisis de información en distintos formatos/soportes.
- Manejo de metodologías para el estudio.
- Habilidades para usar las TIC (tecnologías de información y comunicación).
- Pensamiento lógico.
- Capacidad para la expresión oral y escrita.
- Hábito de lectura.

- Muy satisfactorios
- Satisfactorios
- Medianamente satisfactorios
- Insatisfactorios

RESULTADOS EN CONSTRUCCIÓN DE VALORES Y CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y LA VIDA EN SOCIEDAD

Se sugiere tomar en cuenta si los alumnos adquirieron o lograron:

- Capacidades para pensar un proyecto personal con vistas al futuro.
- Comprensión y valoración de la diversidad (social, cultural, racial, étnica, religiosa, ideológica-política, sexual, etc.).
- Capacidades para la resolución no violenta de conflictos.
- Comprensión de los problemas de sus pares.
- Comprensión de los problemas de la comunidad donde viven.
- Conductas colaborativas y de cooperación (en la escuela y/o en la comunidad).

- Muy satisfactorios
- Satisfactorios
- Medianamente satisfactorios
- Insatisfactorios

RESULTADOS EN LA PREPARACIÓN PARA LA INSERCIÓN EN EL MUNDO LABORAL

Se sugiere tomar en cuenta si los alumnos adquirieron o lograron:

- Comprensión de la importancia de estudiar para mejorar las posibilidades de inserción laboral futura.
- Capacidades y actitudes para el trabajo en equipo.
- Comprensión del funcionamiento de las instituciones del mercado laboral.
- Conocimiento de la producción y oferta laboral local y regional.
- Herramientas para acceso al mercado laboral (por ejemplo, búsquedas laborales, armado de CV, preparación para entrevistas).

- Muy satisfactorios
- Satisfactorios
- Medianamente satisfactorios
- Insatisfactorios

RESULTADOS EN LA PREPARACIÓN PARA LA INSERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Se sugiere tomar en cuenta si los alumnos adquirieron o lograron:

- Comprensión de la importancia del aprendizaje en las materias básicas para mejores posibilidades de inserción en la educación superior.
- Conocimiento sobre la oferta de educación superior de la zona/región donde viven (universidades, terciarios, centros de formación).
- Conocimiento sobre el funcionamiento de los establecimientos de educación superior (procedimientos y formas de organización).
- Capacidad de identificación de sus intereses y su vocación para su proyecto futuro (orientación vocacional).

- Muy satisfactorios
- Satisfactorios
- Medianamente satisfactorios
- Insatisfactorios

RESULTADOS EN LA PREPARACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN Y EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

Se sugiere tomar en cuenta si los alumnos adquirieron o lograron:

- Comprensión y valoración del concepto de ciudadanía, conocimiento sobre derechos y obligaciones ciudadanas.
- Comprensión y valoración del aporte individual a la construcción de una sociedad mejor (local y nacional).
- Participación en el centro de estudiantes u otro tipo de organización estudiantil.

- Muy satisfactorios
- Satisfactorios
- Medianamente satisfactorios
- Insatisfactorios

RESULTADOS EN CAPACIDADES PARA UNA VIDA SALUDABLE

Se sugiere tomar en cuenta si los alumnos adquirieron o lograron comprensión y valoración sobre:

- Prácticas para la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, en general.
- Conductas responsables y seguras en salud sexual y reproductiva.
- Hábitos nutricionales saludables.
- Realización de actividades deportivas y/o al aire libre.
- Conductas responsables sobre consumo de alcohol, tabaco u otras drogas.

- Muy satisfactorios
- Satisfactorios
- Medianamente satisfactorios
- Insatisfactorios

■ **La elección de un problema** para ser encarado en un plan de acción para la mejora de la calidad educativa en MI SRTIC.

Consigna para los estudiantes: Teniendo en cuenta tus valoraciones sobre la DIMENSIÓN I: RESULTADOS (LOGROS) EN EL APRENDIZAJE Y LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS- ¿qué problema elegirías ser abordado en un plan de acción de diseñado por directivos y/o docentes?

Se sugiere tomar en cuenta el grado en que se verifican las siguientes cuestiones:

- Promoción de la comprensión y el aprendizaje por descubrimiento e investigación (enseñar a aprender).
- Enseñanza de metodologías de estudio (elaboración de fichas, resúmenes, cuadros sinópticos, etc.).
- Foco en la resolución de problemas y no sólo en la transmisión/incorporación de contenidos.
- Promoción del uso y la búsqueda en biblioteca.
- Incorporación de las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje de todas las materias o áreas de conocimiento.
- Producción de materiales comunicativos e informáticos que articulan contenidos (cuentos, maquetas, revistas, obras de teatro).
- Utilización del gabinete de ciencias y el laboratorio.
- Realización de trabajos en relación con la realidad contextual local.
- Implementación de pasantías laborales.

- Muy satisfactorios
- Satisfactorios
- Medianamente satisfactorios
- Insatisfactorios

El “Buen profesor” en la SRTIC

Consigna para estudiantes: tomando en cuenta las características deseables para ser un “buen profesor” de la escuela secundaria, valoren en qué medida se verifican en los profesores de su escuela.

CARACTERÍSTICAS DESEABLES DE UN “BUEN PROFESOR” DE SECUNDARIA

- Tener formación específica para dictar la materia.
- Seguir capacitándose en forma permanente.
- Tener buena asistencia y no faltar a sus clases.
- Cumplir con los horarios estipulados.
- Tener interés en que todos los alumnos aprendan.
- Ser respetuoso con los alumnos.
- Respetar las diferencias sociales, culturales y las distintas posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.
- Promover la participación de los alumnos en clase.
- Proponer tareas atractivas de búsqueda de información por parte de los alumnos.
- Promover el trabajo en equipo y la cooperación entre los alumnos.
- Tener sentimiento de pertenencia a la escuela.

Valoración:

- Totalmente
- Medianamente
- Escasamente
- Nada

El “Buen coordinador” en la SRTIC

Consigna para estudiantes: ¿Cuáles serían las características “deseables” para el coordinador de las sedes rurales?

CARACTERÍSTICAS DESEABLES DE UN “COORDINADOR” de la SRTIC	Valoración:
<ul style="list-style-type: none"> • Tener buena asistencia y no faltar a las clases. • Cumplir con los horarios estipulados. • Tener interés en que todos los alumnos aprendan. • Ser respetuoso con los alumnos. • Respetar las diferencias sociales, culturales y las distintas posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. • Promover la participación de los alumnos en clase. • Promover el trabajo en equipo y la cooperación entre los alumnos. • Tener sentimiento de pertenencia a la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Totalmente <input type="checkbox"/> Medianamente <input type="checkbox"/> Escasamente <input type="checkbox"/> Nada

c. La definición de un hoja de ruta

En función de las dimensiones acordadas y los indicadores previstos los equipos de cada escuela buscan respuestas para estas preguntas:

- ¿Qué instrumentos de trabajo propondrían para recuperar las voces de todos los actores? ¿Existe información sobre esos aspectos? ¿Cómo recuperarla?
- ¿Qué tiempos y espacios podrán utilizarse para recoger esa información?
- ¿Quién/es realizará/n la sistematización?
- ¿Cómo será el proceso de análisis de esa información?
- ¿Cómo se realizará la elaboración de sugerencias y propuestas por parte de los actores para redefinir la enseñanza y el aprendizaje en el próximo año?
- ¿Cuáles serán los medios y formas de difusión?

La conformación de grupos promotores para llevar adelante los distintos momentos previstos en la hoja de ruta es una estrategia ordenadora que posibilita la distribución de las responsabilidades y un clima favorable al proceso de autoevaluación institucional.

5. En síntesis...

Para dar continuidad al trabajo de los primeros talleres desarrollados con los equipos directivos y docentes de las SRTIC, la tercera y última etapa del primer tramo del Acompañamiento Pedagógico desarrolla una propuesta de autoevaluación institucional, presentada como una oportunidad para revisar lo realizado por cada escuela y reflexionar sobre logros, posibilidades y desafíos. De esta manera la autoevaluación se constituye en un proceso de indagación que incluye a todos los actores de las SRTIC: equipos directivos, profesores, coordinadores, auxiliares docentes, estudiantes.

Con esa finalidad, en este capítulo se ofrece una selección contenidos posibles para vertebrar la evaluación institucional partiendo del análisis de dimensiones y ejes que son necesarios redefinir de acuerdo con la realidad de cada escuela.

A modo de cierre

Con este primer módulo de la serie **Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías** se impulsa la construcción de una mirada crítica y reflexiva sobre la experiencia acumulada en las SRTIC de las distintas jurisdicciones. Fortalecerla en sus distintos componentes y promover una cultura institucional generadora de las mejoras necesarias en la organización pedagógica y didáctica son propósitos que atraviesan cada uno de los módulos.

La serie se configura como la sistematización de instancias de desarrollo profesional docente, ideadas para generar 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 constituyen un aporte que orienta la tarea de los actores que gestionan un formato escolar novedoso y en expansión.

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. y MORA S., (2010), *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

ANIJOVICH, R. (comp.), (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós.

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.

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

BOMBINI, G. (2007), *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Argentina Libros del Zorzal.

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

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.

FLECHA, R., (2007), *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós.

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

NIRENBERG, O.; BRAWERMAN, J. y RUIZ, V. (2000), *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos*, Capítulos 1 y 2, Buenos Aires, Paidós.

PERKINS, D., (2010) *El aprendizaje pleno*, Buenos Aires, Paidós.

PETIT, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

PETIT, M. (2015), *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

REVISTA NOVEDADES EDUCATIVAS Nº 319, (2017), *Buenas prácticas en Educación Secundaria / Proyectos y experiencias en Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

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

Con el apoyo de

