



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos

Tesis de Licenciatura en Gestión de Instituciones
Educativas

Abordaje docente del multinivel de inglés en 1er año de
escuelas estatales de gestión pública

Celman Claudia Silvina

Sede Centro

Julio de 2012

Resumen

El presente trabajo intenta plantear la enseñanza del idioma inglés en el ámbito de primer año de las escuelas estatales de gestión pública de la CABA desde otra mirada, la del abordaje que debe efectuar el docente en tal situación.

Desde un curriculum ¿prescriptivo? y a la vez flexible, orgánicamente no regulado y sin equipo de trabajo organizado formalmente, la implementación de las prácticas docentes al igual que la planificación son elección del profesor. La forma de encarar la evaluación también se implementa amparada en la decisión personal del docente, quien no siempre cuenta con los recursos y las posibilidades de acceder a la capacitación necesaria para la requerida profesionalización, tal es la demanda social.

Ante este estado de situación queda planteado el interrogante ¿cómo se aborda la enseñanza en un aula con población cuyo nivel de conocimiento del idioma no es homogénea? ¿A qué se hace referencia al hablar de aula multinivel? ¿Cuál es el alcance de una enseñanza adaptativa? ¿Cuál es el punto de partida al planificar el año escolar? Estos son algunos de los cuestionamientos que coadyuvan en ¿cómo se gestiona en el ámbito escolar? ¿se gestiona?

El trabajo de campo realizado consistió en encuestas a docentes y análisis de documentación. Se clarificó el panorama en relación los interrogantes planteados. Se permitió arribar a la conclusión de que son pocas las instancias en las que los docentes de inglés trabajan en forma colaborativa con sus pares y en pocas oportunidades se ponen de manifiesto situaciones de trabajo articulado entre los miembros de la institución.

En relación a la gestión la pregunta queda abierta y sin respuesta hasta tanto los directivos de las instituciones educativas no lo visualicen cómo una problemática que necesita y merece una planificación estratégica.

Palabras claves

PRACTICAS DOCENTES DE INGLES – PLANIFICACION – EVALUACION – MULTINIVEL – ENSEÑANZA ADAPTATIVA

Índice

Introducción.....	4
1- Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras como práctica docente prescripta	8
2- Prácticas pedagógicas de inglés.....	11
2.1- Alcance áulico de las prácticas pedagógicas.....	15
2.2- Planificación docente: una nueva mirada.....	17
2.3- Instancias y formas de evaluación.....	21
3- Recursos y capacitación para la tarea docente.....	27
4- Diseño de investigación	30
5- Análisis.....	31
6- Conclusiones.....	33
7- Bibliografía	36
7.1- Bibliografía citada.....	36
7.2- Bibliografía consultada.....	37
8- Anexos.....	38

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito indagar cómo aborda el docente de 1er año de escuelas medias del gobierno de la ciudad una realidad áulica en donde hay una diversidad de niveles que indudablemente están relacionados con los aprendizajes previos del idioma inglés.

En un punto, el solitario trabajo del docente lo pone frente a una realidad en la que orgánicamente no hay un soporte organizacional que avale un trabajo en equipo, o que evidencie que el docente pertenece a algún equipo de trabajo; por lo tanto sólo con su planificación tendrá que buscar las herramientas para trabajar en medio de esta diversidad áulica. Se considera pertinente de este modo abordar temáticas tan presentes en esta realidad como la **enseñanza en la diversidad**.

En palabras de Gimeno Sacristán (1999:67), *“todas las desigualdades son diversidades aunque no toda la diversidad supone desigualdad”*. En tal sentido la atención a la diversidad serviría para compensar las desigualdades y paliar las desventajas que experimentan ciertos alumnos y en derribar esas barreras que le impiden el acceso y participación a la vida escolar.

El **Diseño Curricular** vigente plantea en relación al sentido formativo de las lenguas extranjeras en la escuela, y se toman éstos conceptos específicamente para la problemática objeto de este estudio, ya que el diseño lo aborda desde la perspectiva de un proyecto comprometido con la democratización social y cultural, y siendo **en** y **por** el lenguaje que el sujeto se constituye en las relaciones sociales; es responsabilidad y función de la escuela la de garantizar para toda la población escolar, el acceso al saber **de** y **sobre** la lengua y el lenguaje.

Es en este espacio de enseñanza y aprendizaje donde se promueve una actitud ética fundamental en los procesos de democratización social y cultural de una comunidad lingüística: la toma de conciencia de la existencia del otro, lo que llevará a desarrollar capacidades esenciales de convivencia social; aprenderán a tolerar la diferencia y a aceptar lo relativo.

Es menester del docente frente al aula ser capaz de detectar en la población escolar estos multiniveles en tanto y en cuanto impidan y no aporten ni al desarrollo de la clase ni al esperado enriquecimiento del alumnado en esta instancia de aprendizaje. **Miller** (2006) señala que el progreso de la educación

no depende de contar con un currículum mejor, sino que descansa en la capacidad que los maestros tienen para llevarlo a la práctica.

Como lo definen **Elizabeth Castro, Rosario Peley y Roselia Morillo** en su artículo **La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista (2006)**; la práctica docente se entiende como una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula. La práctica docente está unida a la realidad del aula, debido a que todo lo que hace el docente se refiere a lo que se hace en la vida cotidiana de la escuela, esta inscripción hace posible una producción de conocimientos a partir del abordaje de la práctica docente como un objeto de conocimiento, para los sujetos que intervienen, por eso la práctica se debe delimitar en el orden de la praxis como proceso de comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa. En tanto a investigaciones realizadas con anterioridad y en pertinencia con el tema en cuestión se han citado publicaciones en Argentina, países de América Latina y España que intentan explicar diversos aspectos, entre los cuales se identifican, el desarrollo profesional docente centrado en la escuela, cómo la diversidad del alumnado puede ser atendida por éste profesional quien, a través de una enseñanza adaptativa trata de promover estrategias de aprendizaje que tengan por objetivo entre otros, elevar el nivel académico sin dejar de prestar especial atención a la diversidad áulica existente y eje del presente trabajo.

Lea F. Vezub, en el estudio **El desarrollo profesional docente centrado en la escuela**, llevado a cabo en varios países incluyendo algunos de América latina, señala como fundamental en todo proceso la **planificación**, que el diseño curricular en cierto sentido orienta, pero el que debe darle un formato más acabado es el docente y si en el mejor de los casos lo hubiera, el equipo de trabajo.

En el estudio **Evaluación Sistemática de un Proyecto de Innovación para Atender a la Diversidad del Alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria Aula Cooperativa Multinivel** realizado por *Gerardo Echeita y Carlos Jury*, se evidenció el concepto de **atención a la diversidad** no entendido como un concepto unívoco sino plausible de diferentes lecturas (Gimeno Sacristán, 1999) o planos desde lo que puede ser analizado. Se

podría hablar de un concepto polisémico y es ahí donde se debería considerar como objetivo el de efectuar el adecuado ajuste entre las características del alumno y la enseñanza que se le ofrece. Cabe aquí hacer una mención pertinente, al referenciar el ajuste que deberá hacer el alumno y el modo en que el docente acomodará o diversificará la acción educativa, en su área de incumbencia. En este punto se habla de llevar a cabo una **enseñanza adaptativa**; a tales efectos también sería conveniente considerar como información relevante los aspectos que *Dilayne González Morales y Yoel Michael Díaz Alfonso* mostraron en su investigación de tipo cualitativa, **La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología**, ya que muestra como el saber de qué forma se lleva a cabo el aprendizaje aporta en los progresos y sentido de logro y éxito en el alumnado.

Mónica Ruiz Vallejo y María José Bolarín Martínez en su estudio **Los programas de Atención a la Diversidad y los Centros de Educación Secundaria: Claves organizativas, Recursos, Adscripción del Profesorado y Valoración de los Programas por el Profesorado**, realizado en 2007/2008, resaltan la importancia de como las decisiones tomadas en torno a las pautas organizativas culturales y sociales, pueden contribuir en mayor o menor medida a que la trayectoria escolar de los estudiantes satisfaga la adquisición de los conocimientos mínimos prescritos en el diseño curricular.

Es intención del trabajo considerar el presente diseño curricular como lo prescripto y mostrar cuales según algunos autores tales como *Margaret Wang* (2005) en su obra **Atención a la diversidad del alumnado**, sugieren modos de poner en práctica esta forma de trabajar en la diversidad de un aula multinivel; luego, cada docente decidirá cuales de las herramientas se podrán adaptar o serán factibles en su realidad áulica.

Metodología

➤ Problema:

Los alumnos que ingresan a la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires, provienen de diferentes y diversos centros educativos tanto de gestión privada como pública, con un bagaje de conocimientos previos y con distintos tipos de dificultades; en el área de inglés, que es la que tomaremos como campo de estudio y observación. Allí se ve más claramente que hay diferentes universos. ¿Cómo lo aborda el docente? ¿Cuáles son las dificultades reales en estas clases en las que hay alumnos con un muy buen nivel, otros con uno aceptable y algunos con conocimientos prácticamente básicos? ¿Se ha respetado lo requerido por el Diseño curricular?

El docente frente a un curso con multiniveles de conocimiento, ¿cómo aborda la enseñanza tratando de ser lo más inclusivo posible al optar por un estilo que intenta involucrar a la mayor cantidad de alumnos?

➤ Objetivo General:

- Indagar cómo aborda el docente en una realidad áulica la diversidad de niveles con que se encuentra en 1º año de escuelas medias del gobierno de la ciudad

➤ Objetivos específicos:

- Indagar cual es el alcance de lo prescripto por el diseño curricular vigente en su práctica de enseñanza en 1er año
- Indagar como el docente adapta lo prescripto a la realidad áulica
- Indagar cómo prioriza el docente los contenidos en diversos contextos áulicos
- Indagar si el docente utiliza la evaluación diagnóstica
- Indagar acerca de los tipos de evaluación que hace el docente
- Indagar si el docente realiza trabajo de tipo colaborativo
- Indagar si el docente utiliza las Tic

1- Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras como práctica docente prescripta

El hecho de “saber” o “haber aprendido” una lengua extranjera tanto en el ámbito escolar como fuera de él, implica para quien haya tenido la experiencia de poder ubicarse en el lugar de interlocutor en diferentes prácticas de comprensión y producción, participando hablando, escuchando, leyendo y escribiendo, lo que es más, tener la posibilidad abrir la puerta a un horizonte más amplio, de ampliar la mirada a un mundo nuevo y lleno de nuevos desafíos. Ésta es precisamente la propuesta del diseño curricular al tratar el abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje en el medio escolar donde el docente deberá tratar de adaptar la propuesta curricular a las particularidades de cada situación de enseñanza, en cada situación áulica específica.

El **Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras**, elaborado por el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en un trabajo cooperativo con especialistas en inglés, francés, italiano y portugués en el año 2001; sigue aún en vigencia y abarca la currícula de la escuela primaria y llega hasta 2º año de la escuela media dependiendo de la carga horaria semanal que hubieran tenido en la escuela primaria.

Se hace la diferenciación entre la situación de enseñanza **endolingüe** y **exolingüe**; siendo crucial en la pedagogía de lenguas extranjeras por el valor de posición que otorga al contexto pedagógico.

En un contexto **endolingüe**, la posibilidad de uso social de la lengua que se está aprendiendo es inmediato fuera del contexto pedagógico, tal es el caso por ejemplo de quien aprende francés en Francia. El valor otorgado a ese contacto vivido con el contexto real, le permitirá al alumno reordenar o confirmar lo visto en la clase y de familiarizarse con la gestualidad y de confirmar o desplazar estereotipos que pudiera tener al inicio del proceso de aprendizaje. De manera diferente en un contexto **exolingüe**, el contacto con la lengua que se está aprendiendo no es inmediato y sólo se da en el contexto pedagógico; ya que la lengua socialmente en circulación es la lengua madre. La instancia pedagógica se convierte en el espacio privilegiado donde se recreará un ámbito primario de aproximación a la lengua extranjera.

De hecho la propuesta curricular se ha construido en consideración del

mencionado contexto exolingüe y la situación heterogénea de enseñanza de lenguas extranjeras en la Ciudad de Buenos Aires.

Con la idea de proveer un instrumento útil que tenga la particularidad de ser lo suficientemente flexible como para acompañar la práctica pedagógica, el diseño curricular establece cuatro niveles para la enseñanza de francés, inglés, italiano y portugués. Tal organización por niveles, considera distintos puntos de partida acorde al momento de escolaridad y permitiendo establecer los cuatro niveles de enseñanza denominados Nivel 1, Nivel 2, Nivel 3 y Nivel 4, con una carga horaria de dos horas reloj semanales para:

- a) Los alumnos que comienzan su aprendizaje de inglés en 1º, 2º y 3º grado;
- b) Los alumnos que comienzan su aprendizaje de inglés en 4º, 5º y 6º grado;
- c) Los alumnos que comienzan su aprendizaje de inglés en 7º grado, 1º 2º año;
- d) Los alumnos que comienzan su aprendizaje de inglés en 3º, 4º y 5º/6º año.

Ante este cuadro de situación es evidente que en una población proveniente de diferentes centros educativos y de gestión también diferente, ya sea privada o estatal, los alumnos estarán en diferentes niveles. El presente diseño plantea esta flexibilidad como un aspecto positivo, al contribuir a la implementación del aprendizaje de más de una lengua extranjera. Al mismo tiempo, considera que facilitará la articulación que históricamente no tiene lugar al ingresar los alumnos a la escuela secundaria, también haciendo factible la acreditación del conocimiento de lenguas extranjeras obtenido fuera de la escuela. Si tal flexibilidad, aportada por el sistema de niveles prescripto en el diseño permite, adaptar sin dificultades la enseñanza de la lengua extranjera, teniendo en cuenta como punto de partida del aprendizaje y/o las cargas horarias ¿dónde se produce el quiebre del sistema que se evidencia en una aparente desarticulación reflejada en un aula multinivel en primer año de la escuela secundaria?

La pregunta sería, en qué punto de esta flexibilidad no se logra unificar el mínimo de conocimientos requeridos para ingresar a la escuela secundaria.

Al cuestionar el sentido que tiene hacer tanto hincapié en los aspectos

benéficos de la flexibilidad del diseño curricular, en un punto se estaría cuestionando acerca del alcance de la prescripción de este documento.

El docente, al iniciar la enseñanza de la lengua extranjera tiene claro de dónde parte y hacia dónde apunta, cuál es su objetivo pero el quid es; al finalizar la escolaridad primaria ¿llegaron todos al mismo destino?, ¿se cumplieron los requisitos mínimos?, ¿cuáles son los requisitos cognitivos mínimos esperables al iniciar la escuela secundaria?

El documento en vigencia no puede dar respuesta a estos interrogantes, al que ser tan flexible le permite a cada docente o institución educativa organizar la currícula tomando al diseño como una propuesta, como punto de partida. La inquietud acerca de cómo los centros educativos que por diversas razones no puedan lograr la construcción del conocimiento lingüístico esperado, ni de qué manera resolverán esta falencia al momento de finalizar el recorrido en la escuela primaria, aún no tiene respuesta.

2- Prácticas pedagógicas de inglés

Es pertinente aclarar que se entiende por **prácticas pedagógicas**; en tal sentido se consideran los procedimientos, estrategias y prácticas mismas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento. La práctica pedagógica actúa en cierta forma sobre los significados en tal proceso de transmisión, estableciendo límites a los canales y modalidades de circulación de mensajes, al ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía, secuencia, ritmo y criterios de evaluación acorde a una modalidad de codificación e interpretación pre consensuados institucionalmente. Como menciona **Mario Díaz** en su artículo en relación a las prácticas pedagógicas el docente no sólo comunica sino que enseña, produce, reproduce significados, evalúa, otorga permisos, recompensas y castigos, etc. Al hablar de las reglas que constituyen la lógica interna de las prácticas pedagógicas se supone una asimetría en el sentido de que en toda relación pedagógica subyace una desigual distribución de poder. Se puede ubicar en primer lugar la jerarquía como regla de relación social y luego las reglas discursivas tales como la selección, secuencia, ritmo y criterios. Como puntualiza **Cristina Davini** (2002) que siendo la escuela una institución con tradiciones, trayectorias históricas, normas y jerarquías, son éstas las que llevan a que los actores internalicen las reglas del juego, a lo que agrega que también siendo una organización se la puede distinguir como un sistema de acuerdos que coordinan conductas y vínculos entre los que se incluyen los emocionales constitutivos de ambientes semánticos con conversaciones cargadas de múltiples significaciones, donde las metáforas sirven para mostrar como los distintos actores piensan en relación a un problema. De esta manera la escuela y por ende el aula, se constituye en un contexto de aprendizaje tanto en su dimensión material como simbólica al configurar estilos verbales que se convierten en hacedores de contexto, por tanto es imposible aislar los procesos de aprendizaje de los contextos en que ocurren.

Considerando, como lo hacen **Elizabeth Castro, Rosario Peley y Roselia Morillo** en su artículo La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista (2006), al mencionar el constructivismo de Vygotsky que por ser una teoría de transmisión cultural,

pero también del desarrollo en tanto que para este autor, educación implica desarrollo del potencial del individuo y también la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana haciendo de la educación la esencia de la actividad sociocultural y no sólo un factor dominante en el desarrollo cognitivo. Vygotsky (1987) destaca que se deben interconectar los conceptos cotidianos y los científicos ya que son interdependientes. Los conceptos cotidianos son los que le permiten a los niños darle sentido a las definiciones y explicaciones de los conceptos, en otras palabras, los conceptos cotidianos hacen posibles la adquisición de conceptos científicos. Según esta teoría el sujeto cognoscente construye el conocimiento, implicando que cada sujeto ha de construir sus propios conocimientos y que no los puede recibir previamente construidos por otros. Se plantea, en esta instancia una dinámica pedagógica en la que el docente debe aplicar estrategias instruccionales que lleven al alumno al descubrimiento del conocimiento por sí mismo.

En la concepción de Piaget (1981), al disponer de un período de adaptación y por ende, la posibilidad de aprender mucho más, el hombre va haciendo uso de mecanismos sucesivos y progresivos de adaptación y asimilación. Por lo tanto, se puede hablar de un conocimiento construido a través de la interacción de sus estructuras con el ambiente. El constructivismo es plausible de ser interpretado como una posición interaccionista en la que el conocimiento se refleja como la resultante de la acción del sujeto sobre la realidad, y por tanto está determinado por las propiedades del sujeto y de la realidad. El constructivismo equipara el aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias. Los estudiantes no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia la memoria, sino que construyen interpretaciones personales del mundo basado en las experiencias e interrelaciones individuales. En relación a esto se podría decir que las representaciones internas están constantemente abiertas al cambio. Esto significa, que los conceptos elaborados por el individuo van asumiendo su caracterización y forma con la adquisición de experiencias externas relacionadas con el alumno. Para acercarnos al tema de las prácticas pedagógicas de inglés propiamente dichas es interesante revisar el recorrido que **Ana María Armendáriz** (1998) hace en *La Formación Docente en Debate*, de cómo el inglés se instaló y tomó el lugar preponderante que hoy tiene en la currícula de la escuela media vigente. Desde el Proyecto de Lenguas

Modernas del Consejo de Europa, gestado a partir de 1971 con el objeto de facilitarle a los profesionales universitarios de los países miembros la educación permanente, al proveerles un marco común aplicable a todas las lenguas. **Jan van Ek** lanza en 1975 el llamado “nivel umbral”, “threshold level” - en inglés-, con la expectativa y el esfuerzo al constituir un *enfoque comunicativo* que con ciertas especificaciones prometía una lingüística con infinitos confines. El estructuralismo norteamericano se veía superado por una macro-lingüística tan poderosa que abarcaba todos los aspectos del comportamiento humano donde el lenguaje estuviera presente. La impronta de Jan van Ek tuvo muchos y muy positivos efectos, pero en 1997 el Proyecto de Lenguas Modernas se cerró pero se abrió otro capítulo en lo relativo a estándares para la formación docente, las distintas lenguas lo tomaron y lo adaptaron a sus exponentes lingüísticos particulares. Para los CBC (Contenidos Básicos Comunes) el impacto áulico no fue el deseado. La impronta de Noam Chomsky y el surgimiento de investigaciones sobre la adquisición de la lengua materna dentro de la teoría chomskiana en sí misma, las segundas lenguas en los años setenta y sobre las extranjeras en los ochenta fueron fundamentales. Chomsky había postulado la existencia de una teoría del aprendizaje en el dominio del lenguaje humano, desplazando al conductismo de Skinner de 1957. Este modelo de adquisición de lengua materna chomskiano postula la existencia de una gramática universal que es capaz de caracterizar la esencia de las lenguas humanas. El punto era encontrar el denominador común de los aspectos relevantes a la adquisición y al aprendizaje. Nuevamente la dicotomía entre las teorías receptoras y las funcionalistas; o sea las que se refieren al desarrollo de los conocimientos lingüísticos y comunicativos previos al uso y los que lo estipulan como resultado del uso.

La década del ochenta, muy rica en cuanto a investigación pero no menos conflictiva, a partir de las especificaciones del Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, lanza el *enfoque comunicativo*. Los docentes debían optar entre este enfoque – “enseñar la lengua como comunicación”, decía Widdowson- y el *enfoque natural*, donde se contraponían irreconciliablemente la adquisición y el aprendizaje, a los que los años noventa y el CBC apostaron. Así la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio

de Cultura y Educación tras varias instancias de consulta, por primera vez docentes y especialistas de todo el país y de todas las lenguas extranjeras enseñadas en él – inglés, francés, italiano, portugués y alemán – se reunieron a tratar cuestiones medulares sobre la lingüística y ésta aplicada a las lenguas extranjeras, sin dejar de defender sus bastiones y escrito en español y adoptando una metodología estándar, surgió un documento *para todos*.

2.1- Alcance áulico de las prácticas pedagógicas

Es pertinente retomar como lo hacen **Elizabeth Castro, Rosario Peley y Roselia Morillo** en su artículo **La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista (2006)**; considerando a la práctica docente como la implementación del modelo curricular, que contando con las limitaciones reales que presentan los estudiantes hacen presentes las dificultades reveladas en los resultados que luego muestran los sistemas educativos, en los países de América Latina y que se aplican claramente a nuestro país. Aunque se hayan realizado denodados esfuerzos por procurar una mejor calidad educativa centrada en la mejora de los contenidos de los programas, de los planes de estudio, de los libros de texto, de los años de formación y nivel docente; todo ha contribuido a concebir a la escuela como una fábrica de producción en serie, bajo la premisa “si mejoramos los insumos, mejorarán los resultados”. De esto deriva la necesidad de atender a las diferencias individuales y atender a la diversidad de situaciones que acontecen en la vida escolar para poder generar igualdad de oportunidades para todos los educandos, de manera tal que, aunque los resultados sean importantes lo realmente significativo sean los procesos que afectan tanto al docente como al alumno. Es en este punto donde el docente debe tener claro lo importante que son los procesos instruccionales en tanto y en cuanto propiciarán a través del logro de aprendizajes significativos, la posibilidad de transferir estos aprendizajes a cualquier realidad generando consecuentemente cambios y experiencias enriquecedoras, también en el sistema educativo.

Se puede considerar al diseño instruccional como elemento fundamental para mediar entre la teoría y la práctica entendidas como la forma en que el docente transmite y como los alumnos participan activa y críticamente en el desarrollo de las clases, dónde el docente deberá mediar su actividad áulica evitando esa clásica ruptura entre teoría y práctica. No se debe dejar de tener en cuenta que siendo el docente el encargado de mediar la enseñanza, éste debe respetar el enfoque

curricular propuesto y sus planificaciones se deben también adecuar a las necesidades y situaciones específicas de cada contexto sin perder la macrovisión curricular, por lo que es tan interesante la posibilidad de una elaboración colectiva de propuestas en función de los cambios pertinentes.

Al considerar a la práctica docente como la acción que permite que el docente innove, profundice y transforme el proceso de aprendizaje áulico, esta práctica está indudablemente unida a la realidad en este ámbito; a partir del abordaje que él haga de dicha práctica como objeto de conocimiento será la huella que dejará en los alumnos.

¿Cuál debería ser el deseo del educador más allá del área específica que enseñe? Si la respuesta es mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, es que el pensamiento crítico y creativo del alumno debe ser estimulado y el rol del docente es el de mediador y como afirman **Díaz y Hernández** (1998), que aquel docente que se involucra en el estudio de los fenómenos educativos y el ejercicio de la tarea docente, se acerca desde múltiples aproximaciones disciplinarias, siempre considerando un marco de referencia interpretativo que como estrategia permitirá orientar la reflexión y la práctica.

Si la práctica docente es un elemento fundamental para lograr una educación de calidad, ésta debe estar adaptada a las demandas personales de los alumnos y sociales de la comunidad, sin dejar de lado la evolución científico tecnológica y el cambiante ritmo de la cultura, los valores y comunicación de la sociedad donde tiene lugar. Desde una perspectiva constructivista del aprendizaje se considera que éste es el resultado de un proceso de construcción y no de uno de recepción pasiva; convirtiendo a la realización de los aprendizajes escolares en un factor decisivo, es en este marco dónde sólo el aprendizaje significativo, entendido como el opuesto al memorístico y repetitivo, tiene sentido. El alumno realmente aprende un nuevo contenido cuando tiene la capacidad de darle sentido y significado que se verán en su posibilidad de transferirlo eficazmente a situaciones nuevas, o sea logrando vincular los contenidos previos con los nuevos. El docente convirtiéndose en el facilitador que enriquecerá el campo experiencial de los alumnos

creando condiciones adecuadas para el alumno en interacción con el profesor, con los otros compañeros, el material y con las mismas situaciones que tiene ante sí; llevando a cabo una construcción personal.

2.2- Planificación docente: una nueva mirada

En el estudio **El desarrollo profesional docente centrado en la escuela**, *Lea F. Vezub*, plantea que independientemente de lo bueno que sea el curriculum, el progreso de la educación descansa en la capacidad docente para ponerlo en práctica. Por tanto el desafío consiste en mejorar la práctica docente a través de la calidad y pertinencia de la formación inicial que ellos reciben, para lo que la implementación de políticas a largo plazo que garanticen desarrollo profesional permanente de manera que puedan aprender a enseñar a través de la reflexión sobre su experiencia áulica y de la colaboración de otros más experimentados. Al momento de planificar programas y dispositivos concretos de formación se deben considerar procesos de aprendizaje de naturaleza diversa, básicamente son tres los tipos de aprendizajes involucrados:

- *Pedagógicos*: en referencia a aquellos que se pueden llevar a cabo en distintas áreas de curriculum, en relación a la gestión de las clases, al trabajo en equipo, la exploración y reflexión de la práctica, el análisis de casos y experiencia de otros docentes, al estudio de nuevas teorías y conceptos que posibiliten la reconstrucción y renovación de estrategias y recursos docentes para la enseñanza.
- *Personales*: la comprensión de sí mismo favorecida por la formación permanente, permite recuperar el deseo de educar y enseñar. Es la tarea educativa por definición, una de relación que posibilita el crecimiento propio y del otro, favoreciendo la posibilidad de abrirse a la sorpresa del otro y de lo otro (Contreras, J. 2006).

- *Institucionales*: como el desarrollo profesional tiene lugar en contextos grupales, en el seno de equipos de trabajo y culturas institucionales; es factible a través de estos procesos de conectarse con otras instituciones culturales, comunitarias y redes profesionales que nutren el propio desarrollo. Constituyéndose las escuelas en un entorno de socialización y aprendizaje para los alumnos y para los docentes.

Se consideran indispensables las políticas integrales capaces de atender a las necesidades de formación y actualización permanente de los profesores, pero que además, y lo que no es poco, que incluyan este desarrollo profesional en el contexto de las metas generales del sistema educativo y los cambios curriculares; y que simultáneamente puedan articularse contemplando los requerimientos locales teniendo en consideración los contextos sociales específicos de inserción docente. Al considerar, quienes tienen a su cargo de la planificación e implementación curricular, no se debería dejar de lado la dimensión institucional y que pueden obstaculizar o favorecer el desarrollo profesional docente; tales como: el liderazgo y apoyo de los directores de escuela, la previa existencia de grupos de trabajo ya consolidados que impulsen los cambios e innovaciones, la participación de los docentes en la formación, o la necesidad de generar estos equipos. La cultura de colaboración, la gestión democrática y participativa, la autonomía y experiencia acumulada en la organización del currículo, la distribución de espacios y tiempos, la capacidad organizativa institucional para planificar y llevar adelante proyectos de formación e innovación.

Para tomar a la planificación de una estrategia de formación centrada en la escuela, como el resultado de un proceso hay que incluir varias instancias, tales como:

- ~ el diagnóstico de las necesidades formativas y de problemas escolares
- ~ consulta de diversas fuentes y experiencias

- ~ elaboración de un plan de trabajo
- ~ preparación de materiales para su desarrollo
- ~ establecimiento de acuerdos dentro del establecimiento escolar, organización de grupos de trabajo y coordinación de acciones con otras instituciones
- ~ implementación en la escuela y el aula
- ~ espacios de seguimiento, evaluación, reflexión, intercambio y sistematización de los resultados obtenidos, del conocimiento acumulado y las dificultades encontradas.

Teniendo en cuenta las consideraciones expresadas anteriormente, el docente ha de decidir al momento de planificar cual será el enfoque a utilizar para poder llegar a los objetivos pedagógicos planteados, pre-concebidos o pre-acordados con el establecimiento educativo o con su equipo de dirección.

La realidad es que la información suministrada por los docentes entrevistados en relación a cómo deciden el enfoque que se instrumentará, argumentan que al no tener prescripción alguna en algunos casos realizan un diagnóstico de situación al comenzar el año lectivo que les permitirá orientarse en virtud del manejo lingüístico de los alumnos, si lo tuvieran. La elección del material bibliográfico y todas las demás decisiones pedagógicas son tomadas por el profesor en función, si tiene la posibilidad lo consulta con sus pares quienes tienen el mismo nivel o los correlativos así mantienen una secuencia pedagógica coherente.

En su libro **Planning Classwork**, Sheila Estaire y Javier Zanón (1994) presentan el encuadre del enfoque denominado “Task based”, que se toma como centro la planificación de tareas denominadas “tasks” con el objeto de ir construyendo un camino hacia la tarea final. Este enfoque le permite al docente planificar los distintos temas en relación a los aprendizajes previos ya consolidados y da también la posibilidad al profesor de ajustar las tareas a las posibilidades de los distintos multiniveles que pudieran existir en el grupo, atomizando las tareas, simplificándolas, re-estructurándolas para lograr llegar a la tarea final. Todas las tareas tienen un objetivo comunicativo y en su devenir conducen claramente a la concreción de un proyecto último, para el que las etapas anteriores son totalmente relevantes y sin las que no se podría seguir la

lógica secuencia del proyecto. El uso de este enfoque implicaría que los profesores intentan un cambio que trataría de:

- modificar el modo de planificar
- familiarizarse ellos mismos con las ideas y principios del “Task based learning” (aprendizaje basado en la tarea) y su aplicación a sus procedimientos de planificación y enseñanza
- se planificará y se operacionalizarán actividades en la clase considerando las diferentes teorías del aprendizaje, para aumentar la eficiencia de los procesos de manera tal que dicho aprendizaje se materialice en el contexto áulico
- llevar a cabo un aprendizaje centrado en el alumno
- estimular al alumno a que desarrolle un mayor sentido de responsabilidad e independencia en relación a la tarea
- potenciar la motivación y el deseo de aprender del alumno
- hacer más activo y participativo el trabajo en la clase
- mejorar el uso del trabajo en grupo en clase
- utilizar el material de clase en forma más libre, más creativa; de modo de que los materiales se puedan adaptar mejor a las necesidades específicas y a las diferentes situaciones de enseñanza
- encontrar modos de reducir la distancia existente entre la práctica áulica –lo que realmente sucede en el aula- y algunas creencias acerca de la naturaleza del lenguaje – “El lenguaje es un instrumento para la comunicación” o “La gramática es una herramienta, no un fin en sí misma”

El enfoque tiene diseñado un paso a paso organizado en etapas:

- I. Determinar el tema
- II. Planificar la tarea final
- III. Determinar los objetivos de la unidad
- IV. Especificar los contenidos
- V. Planificar el proceso
- VI. Planificar la evaluación: instrumentos y procedimientos

2.3- Instancias y formas de evaluación

El **Diseño curricular de Lenguas Extranjeras** en su propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras considera a la evaluación como **constitutiva** del proceso y justamente desde esta perspectiva, considera que el rol que el docente debe asumir es el de **evaluador** desde el lugar social de profesional especializado en la enseñanza de la lengua extranjera. Teniendo en cuenta esta concepción se toma esta instancia como espacio de reflexión en el que se puede observar el camino recorrido y el porvenir y teniendo la posibilidad de hacer los cambios y ajustes pertinentes. Implica también tener la posibilidad de hacerle saber al alumno cuanto aprendió y cuanto le falta aún construir, de tener la posibilidad de ayudarlo a descubrir los modos de aproximación más productivos acorde a su estilo de aprendizaje y los elementos que le permitan llegar a la autocorrección y la autoevaluación. Para concretar esto el docente debe estar atento no solo a los resultados de las instancias formales de evaluación tales como pruebas o trabajos escritos, sino y fundamentalmente, a las pautas que la interlocución en clase ofrece del estado del proceso de aprendizaje en los alumnos.

Concebir a la evaluación como constitutiva del proceso de aprendizaje, implica reconocer en el alumno a un interlocutor responsable, con derecho a preguntar, opinar y hacer hipótesis a partir de sus conocimientos. Para esto, se necesita un docente que señale desaciertos y modos de evitarlos y resolverlos y que legitime la consulta y la revisión como espacios necesarios, un docente que pueda invertir tiempo en reformular trabajos y en darle al alumno el tiempo para que fortalezca una actitud de confianza en sus propias posibilidades; o sea, un interlocutor docente capaz de reconocer la acción transformadora del acto educativo.

El diseño curricular distingue tres tipos de evaluación:

- La **evaluación diagnóstica** orientada a la toma de decisiones con el propósito de adecuar la enseñanza en función de los conocimientos previos de los alumnos.
- La **evaluación formativa** se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza brindando de este modo la información necesaria

para tomar decisiones orientadas a mejorarlo, controlarlo o ajustarlo. Centrada en el proceso de aprendizaje, su objetivo es el de estimar la pertinencia de las situaciones didácticas propuestas en relación a los objetivos planteados.

- La **evaluación sumativa** se realiza al terminar una etapa determinada del proyecto didáctico de un área y su función es la de constatar el logro de determinados objetivos; apuntando así, al producto parcial o final y decisiva para la promoción.

Philip Riley (1985) en **Discourse and Learning** en el capítulo Teaching learning: re-defining the teacher's role (Enseñanza Aprendizaje: redefinir el rol docente), hace referencia al hecho que el proceso de evaluación incluye dos aspectos: el primero es la evaluación de la calidad del desempeño del alumno en el idioma extranjero y es de cuestionarse si esto es correcto teniendo en cuenta los objetivos elegidos originalmente; si el objetivo fuera solicitar información telefónicamente, el alumno necesita ser capaz de evaluar su desempeño una vez que lo haya realizado preguntándose “¿Fui razonablemente fluido?, ¿fueron mis oraciones gramaticalmente correctas?, ¿la persona a quién estaba hablando comprendió lo que le preguntaba?, ¿fui lo suficientemente amable?”

El segundo aspecto a ser considerado es la interpretación de esta evaluación; es aquí donde criterios tales como satisfactorio/insatisfactorio entran en juego; “¿Puedo mejorar mi desempeño o ese es mi límite por el momento?, ¿Quiero ser capaz de hablar más como un nativo o será esto suficiente para mí aún no siendo perfecto?

Si se considera que el rendimiento es satisfactorio en relación al objetivo previsto, el alumno puede considerar que esa parte de su programa de aprendizaje se ha completado y pasar a la etapa siguiente, caso contrario él decidirá si vuelve a comenzar nuevamente, en tal caso se enfrentará a la elección del método de trabajo: ¿utilizará el mismo método o elegirá otro? Estando el docente presente es él quién decide que es y que no es satisfactorio, es él quien le hace repetir al alumno, retomar y recomenzar cuando considera que el aprendizaje no se ha efectuado de forma satisfactoria y el alumno está satisfecho con que así sea. Ahora, claramente es el alumno y

solo el alumno quien decide si sus objetivos se han cumplido o no. Los criterios de evaluación en términos de correcto/incorrecto los puede suministrar la conducta del interlocutor: “¿Me pidió que le repitiera lo que estaba diciendo? ¿Pareció impaciente?, ¿Obtuve una respuesta inadecuada?” Al basar sus juicios de valor en las reacciones del interlocutor el alumno se convierte en evaluador. Obviamente, auto-evaluación significa que el alumno debe tener ciertos puntos de referencia.

El rol del docente no debe ser el de convertirse en el único referente para el alumno, pero sí, proporcionarle al estudiante aquellos instrumentos que le permitan hacer comparaciones por sí mismo; en otras palabras, que el rol del docente no se limite a ser partícipe de las actividades de aprendizaje sino, que pueda crear condiciones favorables para que el estudiante sea capaz de activar esos dispositivos necesarios en cualquier proceso de aprendizaje.

Edith Litwin (1998) considera que el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde la perspectiva política, sino que también desde la pedagógica y didáctica; es interesante entonces focalizar en este sentido la evaluación en relación directa de las prácticas docentes y las implicancias en el aprendizaje de los estudiantes. Díaz Barriga se refiere al examen (Díaz Barriga, 1993) como el instrumento que permite invertir los problemas sociales en pedagógicos y el que favorece que el debate educativo deje de ser un problema conceptual, para convertirse en uno técnico. Son las inversiones las que traicionan la función que se le pretende asignar al instrumento. Edith Litwin (1998) sostiene que en las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender. Es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o importante de su campo, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación. Es un tema central para que el docente pueda recapacitar respecto de su propuesta de enseñanza. Lo patológico sería considerarlo como el lugar de información indiscutible respecto de los aprendizajes de los estudiantes y no así como un lugar privilegiado para generar consideraciones de valor respecto de la propuesta metódica y los procesos del enseñar de los docentes. Es también patológico que la evaluación estructure las actividades

docentes. Sería entonces digno de consideración tomar a la evaluación como parte del proceso didáctico lo que implicaría para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. En este sentido, la evaluación no sería una última etapa ni un proceso permanente. El lugar adecuado estaría vinculado a la producción del conocimiento y la posibilidad, por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto de este proceso. La adquisición de una actitud evaluativa constante carecería de sentido porque no permitiría desarrollar situaciones naturales de conocimiento o intereses no suscritos en una temática directamente involucrada en el aprendizaje de una materia o tema. Se desvirtuaría de esta manera el sentido del conocimiento al transformar las prácticas en una constante de evaluación. Por otra parte, las propuestas de construcción del conocimiento en las situaciones que lo posibilitan, dan cuenta de las situaciones de transferencia, permiten pensar bien los problemas del campo, tratan de resolver problemas reales y se constituyen, en la medida de lo posible, en procesos de resolución de problemas genuinos y consistentes con el campo de conocimientos de que se trata.

La Evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo. (Álvarez Méndez, 1996). **Susana Celman** (1998) considera que con este principio se pretende sacar a la evaluación del lugar en que comúnmente se la ubica, en el de acto final tomando el papel de comprobación, de verificación de contenidos y objetivos para permitir establecer el grado en que los alumnos los han incorporado. Por el contrario, lo que se pretende destacar es que las actividades evaluativas —en un contexto de educación que respete la constitución del sujeto de la enseñanza como sujeto capaz de decisiones fundadas— se entrelazan en el interior mismo del proceso total. La función educativa de la escuela requiere autonomía e independencia

intelectual, y se caracteriza precisamente por el análisis crítico de los mismos procesos e influjos socializadores, incluso legitimados democráticamente. La tarea educativa de la escuela se propone por tanto la utilización del conocimiento y la experiencia más de la comunidad humana para favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que forman las nuevas generaciones de modos propios de pensar, sentir y actuar. En definitiva, la potenciación del sujeto (Pérez Gómez, 1997).

La condición para que este hecho tenga lugar es concebir la tarea educativa como una propuesta en la cual sus actores puedan ejercerla con autonomía responsable y transformadora. Un enfoque prescriptivo de la educación supondría que el docente limita su trabajo a ejecutar en el aula las indicaciones que otros han confeccionado para él. Todo currículo y cualquier metodología, por organizados que estén, son meramente propuestas y sugerencias que son plausibles de transformarse por la acción mediadora de las instituciones y sus docentes. Analizar, criticar, juzgar, optar, tomar decisiones no es algo ajeno a la cotidianidad de profesores y alumnos. ES el núcleo mismo de este trabajo con el conocimiento y ES una actividad evaluativa. Siendo el docente capaz de centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso. La obtención de la información acerca de lo que se ha de evaluar se convierte sólo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a la vez, su mayor dificultad consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos.

La evaluación ha de constituirse en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados — aquellos previstos o los no previstos—, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones. La construcción de un juicio evaluativo acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las escuelas hace

imprescindible reconocer la especificidad del hecho educativo y su carácter procesal, dinámico y multideterminado.

M. Scriven (1967) formuló el concepto de “*evaluación formativa*”, para referirse a las actividades pensadas para permitir los reajustes necesarios y sucesivos en el desarrollo de un nuevo programa, manual o método de enseñanza. Posteriormente, este concepto se aplicó a los procedimientos utilizados por los docentes con el objeto de adecuar sus estrategias pedagógicas a los progresos y dificultades evidenciadas por sus alumnos.

Linda Allal, de la Universidad de Ginebra, en un artículo publicado por la revista *Infancia y aprendizaje* (1980) recupera el concepto de Scriven, y define lo que, a su entender, son los rasgos de una evaluación formativa desde una perspectiva cognitivista: [...] en una evaluación formativa se intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta. Los datos de interés prioritarios son los referidos a las representaciones que el alumno se hace de la tarea y a las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado. Los “errores” son objeto de un estudio en particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por él mismo.

La importancia que se le atribuye al desarrollo de las habilidades de “aprender a aprender” se deriva no sólo de concepciones teóricas propias del ámbito educativo, sino de las demandas sociales que indudablemente requieren la formación de individuos capaces de un mayor manejo autónomo de estas herramientas cognitivas. El vivir en un mundo en el que la velocidad de los procesos de evolución y transformación de los conocimientos en general, así como de los desarrollos tecnológicos en particular, demandan de los jóvenes y adultos que no sólo sean capaces de adquirirlos, sino también de construir las estrategias de aprendizaje pertinentes a los distintos objetos de conocimiento.

Una escuela que no esté dispuesta a exponerse al juego democrático, probablemente no podrá adoptar estos principios. Pero unos docentes que estén sometidos a condiciones de trabajo tales que no cubran los requisitos básicos y mínimos para el desarrollo de su tarea, quizá deban hacer uso de ellos, en primer lugar, para poder avanzar en el conocimiento de su propia situación de educadores y utilizarlos también como herramientas para promover críticamente su profesionalidad y la autonomía de sus alumnos.

3- Recursos y capacitación para la tarea docente

El gobierno de la ciudad Autónoma de Buenos Aires provee de un espacio de capacitación a docentes de las distintas áreas y niveles de enseñanza. La Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) es el espacio público de formación permanente para docentes, que depende del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Fue fundada en 1984 y hoy es uno de los principales centros de formación docente continua de Latinoamérica. La Escuela de Capacitación Docente brinda a maestros y profesores la posibilidad de actualizarse, perfeccionarse e intercambiar experiencias. Cada año, más de 23.000 miembros del sistema educativo porteño participan en alguna de las aproximadamente 800 propuestas que el CePA ofrece en sus diferentes modalidades de capacitación. Como ámbito de encuentro, estudio y reflexión ofrece, a quienes trabajan enseñando, la posibilidad de ejercer un análisis crítico acerca de su labor y actualizarse en diferentes teorías y prácticas educativas. Se propone así contribuir a dar otros sentidos al trabajo de enseñar, para potenciar a las escuelas como espacios de experiencias democráticas, cálidas y enriquecedoras para quienes las habitan.

[Ver en el anexo el Decreto 1846/05 de creación de la Escuela de Capacitación Docente - CePA]

Las principales líneas de trabajo del CePA son las siguientes:

Cursos en sede

Los cursos regulares son cuatrimestrales y se realizan dos veces por año. Los intensivos se realizan durante los recesos escolares de verano e invierno. Se cursan fuera del horario de trabajo y otorgan puntaje. El CePA también realiza talleres, seminarios, cátedras abiertas, ciclos de capacitación y ateneos didácticos, entre otras propuestas.

CePA a distancia

A través de las tecnologías de la información y de la comunicación, los docentes participan en cursos escritos por reconocidos especialistas. Las actividades se realizan a través de un campus virtual con materiales didácticos, foros, un calendario académico, una agenda con eventos de interés y tareas para compartir y construir un recorrido propio.

Capacitación en las instituciones

Una modalidad de capacitación centrada en la escuela, destinada a docentes y directivos de cada escuela. Parte de la preocupación por articular los requerimientos de las instituciones para la puesta en marcha de sus proyectos de enseñanza con temas y enfoques introducidos por los diseños curriculares y las prioridades políticas de cada gestión.

Capacitación normativa/estatutaria

El CePA organiza diversas acciones de formación docente de carácter obligatorio señaladas en el Estatuto del Docente para cargos de ascenso y para el ingreso a la docencia. Entre ellas se encuentran los cursos de ascenso, los cursos para recientemente titularizados, y las actividades de formación continua para el personal directivo. También se realizan cursos de ingreso a la docencia para nuevos espacios de enseñanza y cursos específicos para las escuelas intensificadas en diferentes campos del conocimiento.

Postítulos docentes

Son carreras de formación post inicial que buscan fortalecer la profesionalidad de los educadores a través de la actualización y especialización de un campo disciplinar o de problemáticas específicas del ejercicio docente. Tienen un año y medio de duración y combinan diversas instancias de trabajo como clases plenarias, talleres, recorridos urbanos y conferencias.

La Secretaria de Educación del gobierno de la Ciudad ofrece también un Programa de Intercambio de Asistentes de Idioma

Administración del Programa

El Programa de intercambio de Asistentes de Idioma es administrado por:

- Ministerio de Educación de la Nación
www.crytic.mcy.gov.ar/dnci/becas06.html
- la Comisión Fulbright www.fulbright.edu.ar
- la Embajada de Francia www.embafrancia-argentina.org

El Programa consiste en la recepción y envío de asistentes de idioma entre Argentina y EEUU y Francia. Los asistentes extranjeros que vienen a Argentina son distribuidos en distintas jurisdicciones del país y son los Ministerios de Educación locales los encargados de coordinar sus actividades.

Este programa está regido por la Reglamentación preparada por el Ministerio de Educación de la Nación. A su vez, en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, el referente del Ministerio de Educación es la Directora Operativa de Lenguas Extranjeras, y dentro de dicha Dirección, la Responsable de Programas Especiales.

Dado que el Ministerio de Educación de la Nación ha solicitado que la inserción sea prioritariamente en instituciones de nivel superior no universitario, las siguientes instituciones sitas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires serán las que recibirán Asistentes de Idioma:

1. Instituto de Educación Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" www.lenguasvivasirf.edu.ar
2. Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "Sofía Esther Broquen de Spangenberg" www.spangenberg.edu.ar .
3. Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González" <http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/>

El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires a través de la Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras nombra Referentes Institucionales en las instituciones de nivel superior no universitario a las cuales se asignan los Asistentes de Idioma.

Asimismo, y de ser posible, se organizan visitas o actividades en la misma u otras instituciones en los Niveles Primario y Medio de gestión estatal para poder brindar acceso a la mayor cantidad de alumnos a las actividades con los Asistentes de Idioma.

De mayo a diciembre una Asistente de Idioma Inglés de Nueva Zelanda (GCBA - AFS www.afs.org.ar) también visitará instituciones de gestión estatal (Niveles Primario, Medio, Superior, Adultos, etc.) cuyos docentes seleccionen esta opción en el formulario que se encuentra disponible online en la página electrónica de dicho organismo gubernamental.

4- Diseño de investigación

El presente trabajo de investigación es de carácter exploratorio y descriptivo, con una estrategia metodológica cualitativa, con una muestra de tipo no probabilística. Se aborda la problemática de los alumnos que ingresan a la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires, quienes provienen de diferentes y diversos centros educativos tanto de gestión privada como pública, con un bagaje de conocimientos previos y con distintos tipos de dificultades; en el área de inglés, que es la que se toma como campo de estudio y observación. Allí se ve más claramente que hay diferentes universos.

Es el objetivo del presente trabajo Indagar cómo aborda el docente en una realidad áulica la diversidad de niveles con que se encuentra en 1º año de escuelas medias del gobierno de la ciudad

➤ **Objetivos específicos:**

- Indagar cual es el alcance de lo prescripto por el diseño curricular vigente en su práctica de enseñanza en 1er año
- Indagar cómo el docente adapta lo prescripto a la realidad áulica
- Indagar cómo prioriza el docente los contenidos en diversos contextos áulicos
- Indagar si el docente utiliza la evaluación diagnóstica
- Indagar acerca de los tipos de evaluación que hace el docente
- Indagar si el docente realiza trabajo de tipo colaborativo
- Indagar si el docente utiliza Tic

Para tal fin se realizaron encuestas a 30 docentes de 1er año de escuelas medias de comercio y normales del gobierno de la ciudad; para el procesamiento de los datos obtenidos a partir de las entrevistas se utilizó un cuadro de doble entrada y una matriz de tabulación (Ver Anexo Cuadros)

5- Análisis

A partir de los instrumentos de recolección de datos se ha abordado a la información que a continuación se describe.

En relación al diseño curricular vigente, el alcance de lo prescripto por éste y si al momento de planificar se lo tiene en cuenta, el 56,66% contestó que siempre y el 43,33% que a veces lo hace y en relación a cuántos logran completar los contenidos propuestos por el diseño, el 100% manifestó que a veces lo logra.

Vinculando la adaptación que realiza el docente de lo prescripto a la realidad áulica, se debe considerar si los docentes confeccionan la planificación anual luego de la prueba diagnóstica, el 30% lo hace siempre, el 50% a veces y sólo el 20% nunca. Directamente conectada con esta pregunta y en relación a la modificación a realizarse producto del diagnóstico, siempre es realizado por el 20%, a veces por el 66,67% y el 13,33% nunca lo realiza. Al hablar de diferentes agrupamientos de trabajo áulico, siempre lo usan de manera variada el 40%, a veces el 56,67% y el 3,33% nunca lo pone en práctica. Cuando se llega al tema de cambiar la modalidad de trabajo en función al rendimiento alcanzado por el grupo siempre lo realiza el 50%, a veces el 43,33% y nunca el 6,67% restante.

Relacionando la forma en qué prioriza el docente los contenidos en diversos contextos áulicos, fueron encuestados acerca de su participación en capacitaciones sobre la enseñanza con grupos de diferentes niveles de aprendizaje de manera de testear si este tema les suscita algún tipo de interés y el 16,67% lo hace siempre, el 53,33% a veces y el 30% nunca.

Para este trabajo es importante saber si los docentes realizan algún tipo de evaluación diagnóstica y el resultado arrojó que el 60% las realiza siempre, el 26,67% a veces y el 13,33% nunca. Aparte de la evaluación diagnóstica también se pueden realizar evaluaciones de otro tipo, al inquirir sobre el hecho de que si se realiza evaluación de proceso de los contenidos trabajados el 36,67% las utiliza siempre, el 40% a veces y nunca el 23,33%; en relación al hecho de que si se realiza evaluación de producto de dichos contenidos, el 86,67% lo hace siempre y el 13,33% restante lo hace a veces; también se

vincula con la utilización de distintos instrumentos de evaluación, que el 30% utiliza siempre, el 60% a veces y sólo el 10% no los utiliza.

Cuándo se considera el trabajo de tipo colaborativo se indagó sobre la elección de material bibliográfico, si su elección es de tipo individual y el 50% lo hace siempre individualmente, el 43,33% lo hace a veces y el 6,67% restante nunca; en el punto de compartir material extra con sus colegas el 23,33% lo comparte siempre, el 50% lo comparte a veces y el 26,67% nunca lo comparte. Encontrarse en horario extra escolar para tratar temática escolar con sus colegas es llevado a cabo siempre por el 0,33%, a veces por el 30% y nunca se reúne el 66,67%.

En referencia a la innovación que aporta a las prácticas docentes el uso de las Tic, siempre trata de usarlas el 23,33%, a veces las utiliza el 63,33% y el 13,33% nunca las usa.

Los porcentajes de la información recabada se volcaron en gráficos circulares de tipo torta (Ver Anexo Cuadros)

6- Conclusiones

Teniendo en consideración el estudio realizado para llevar a cabo el presente trabajo y luego de considerar a los distintos autores mencionados en el mismo, se puede reflexionar acerca de la práctica docente que los profesores de inglés operacionalizan cuando se ponen al frente de un grupo de adolescentes, tal es el caso de la escuela media en la ciudad autónoma de Buenos Aires, locación elegida para el estudio de caso.

En el trabajo se mencionan y referencian autores quienes con sus palabras van orientando la mirada tal es el caso de Gimeno Sacristán (1999:67), al reflexionar acerca del hecho que *“todas las desigualdades son diversidades aunque no toda la diversidad supone desigualdad”* y éste es el lugar en dónde la gestión debería posicionarse para tomar de esa desigualdad ese aspecto de diverso que conlleva el “ser o estar” en un lugar diferente. Como referencia Miller (2006), la clave del éxito no reside en el curriculum elegido sino en la operacionalización que del mismo haga el docente y como bien lo explican Castro-Peley-Morillo esta práctica docente debe estar contextualizada en cada centro, en cada aula y sin resignar elevar el nivel académico pero siempre considerando que se está frente a un alumnado *“diverso”* donde la enseñanza debe tomar un aspecto de curriculum *adaptativo*.

Mario Díaz considera al docente como el gran decisor de la situación áulica donde éste ejerce poder que le ha sido investido a consecuencia de su rol y sus saberes y como muy bien lo dice *Cristina Davini* los actores institucionalizados han internalizado estas normas. *Lea Vezub* afirma que en la capacidad del docente reside el progreso de la educación independientemente de las bondades del curriculum a implementarse, cuándo hace la diferenciación de tres tipos de aprendizajes involucrados los pedagógicos, los personales y los institucionales; en un punto acuerdan con los dos autores mencionados anteriormente. Se puede recurrir a diferentes enfoques en búsqueda de las herramientas más adecuadas, tal es el caso del “Task Based Approach” incluso al momento de la evaluación, así como lo puntualiza claramente el diseño curricular cuando distingue los tres tipos: diagnóstica, formativa y sumativa. No se puede dejar de considerar la perspectiva planteada por *Philip Riley* en su libro *Discourse and Learning* en relación a los aspectos que se han de

considerar al momento de la evaluación; el primero considera la coherencia entre el objetivo comunicacional y el logro alcanzado por el alumno y el segundo es el de la interpretación por parte del docente en relación al rendimiento logrado; es éste el momento donde el docente tiene la gran oportunidad de no sólo ser el referente de lo correcto o incorrecto sino de crear condiciones favorables para que el alumno active los dispositivos necesarios para efectivizar el proceso de aprendizaje. Cómo también *Edith Lewin* menciona es central para el docente en esta instancia poder recapacitar sobre su propuesta de enseñanza y cómo claramente lo puntualiza *Susana Celman*, al hablar de sacar a la evaluación del lugar común de verificación de contenidos incorporados y ubicarla como parte fundamental en el proceso total de aprendizaje. Cómo lo señala *Scriven*, que los “errores” son objeto de estudio y la importancia de desarrollar el concepto de “aprender a aprender”, que conectan al ámbito educativo con las demandas sociales en tanto se requiere la formación de individuos capaces de lograr un manejo autónomo de estas herramientas cognitivas para llegar al adecuado manejo de las competencias necesarias en cada momento en que éstas le sean requeridas.

¿Qué significa tener un aula multinivel? También entra en este concepto el aula con una población multicultural? Probablemente y tomando ciertos aspectos así sea, pero no tiene que ver con el abordaje a que hace referencia este trabajo. Al hablar de multinivel, se hace referencia a la forma en que la transposición didáctica se ha operacionalizado, en cuánto del saber enseñado ha sido aprendido por los adolescentes al momento de finalizar su escuela primaria. Se ha hecho referencia a un Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras lo suficientemente flexible como para permitir que en un contexto exolingüe se puedan lograr diferentes niveles de competencia lingüística, según haya sido la carga horaria a que los alumnos estuvieron expuestos y a la elección curricular de la institución a la que hayan concurrido. Todos y cada uno de estos sujetos componen la población de primer año de la escuela media en la CABA, sin dejar de considerar la posibilidad de incluir jóvenes que pueden provenir de instituciones ubicadas en lugares de nuestro país y/u otros países en dónde no hayan recibido instrucción alguna en el nivel de escolarización primaria. He aquí todos y el/la docente de inglés para resolver la situación; crear un clima propicio para el aprendizaje, situaciones pseudo-

reales, elegir bibliografía atractiva y al mismo tiempo accesible, en términos económicos; tratar de implementar diferentes propuestas didácticas en la medida de lo posible incluyendo herramientas tales como las Tic. En muchos casos sin contar con un equipo con quien compartir y enriquecer el rol de “decisor” en distintos aspectos. Si bien el docente considera cuán importante es la profesionalización de la tarea docente y decide implementar nuevas formas de “hacer” a través de distintos abordajes de planificación buscando cuál se adapta mejor al grupo-edad y características personales, sociales y culturales de los alumnos todo sólo será en un trabajo muy solitario y sin perspectivas de proyección a futuro si no hay una planificación estratégica del curriculum y de su implementación. ¿Quién o dónde se puede originar esto? La respuesta en más que obvia, en el equipo responsable a cargo de la institución educativa, léase, deber ser gestionado por la dirección. Si un docente sigue todas las instancias analizadas en el presente trabajo; que van desde la planificación del curriculum, hacer los ajustes pertinentes en considerando el resultado de la evaluación diagnóstica, decidir la bibliografía a ser utilizada, optimizar los recursos, elaborar proyectos, realizar una evaluación de proceso, sobre la marcha realizar los cambios necesarios para que los contenidos le sean asequibles a los alumnos, hacer y concretar propuestas innovadoras, luego realizar una evaluación sumativa y poder medir cuántos y cuáles de los objetivos propuestos han sido alcanzados y cuáles hay que seguir trabajando o deberían ser replanteados; todo queda inconcluso si al año siguiente no hay una continuidad en la misma línea.

En relación al multinivel en el mismo salón de clases, la posibilidad de trabajar sin que ninguno se pierda la posibilidad de seguir avanzando es que el docente implemente una propuesta de trabajo multinivel, sin llegar a tener más de un libro de texto, pero sí actividades con diferente nivel de complejidad, pero todo no tendrá proyección si no está implementado en toda la institución desde la gestión; y éste es el papel del “gran decisor” que le toca al directivo para lo que también tendrá que implementar otros mecanismos en el caso que esa no sea su área de expertez.

7- Bibliografía

7.1 Bibliografía citada:

- Gimeno Sacristán, J.(1999).**La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas(I).**Aula de Innovación Educativa, 81, pp.67-72.
- Argentina. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula (2001). **Diseño curricular de Lenguas Extranjeras**
- Miller, E. (2006). **“Los maestros, el currículo y los estándares: perspectiva desde la Mancomunidad Caribeña”**. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC), Santiago de Chile, OREALC/UNESCO
- Castro Elizabeth, Peley Rosario y Morillo Roselia. **La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista**. Revista de Ciencias Sociales, sep. 2006, vol.12, nº3, p.51-597.ISSN 1315-9518
- Vezub L. F., **El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias.**- 1a ed. - Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPEUnesco,2010
- Echeita, G. y Jury, C.(2007). **Evaluación Sistemática de un Proyecto de Innovación para Atender a la Diversidad del Alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria Aula Cooperativa Multinivel**. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, Nº3
- González Morales, D y Díaz Alfonso Y. M., (2006), **La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología**. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) www.rieoei.org/investigacion/1379Gonzalez.pdf
- Ruiz Vallejo, M. y Bolarín Martínez, M. J. (2009). **Los programas de Atención a la Diversidad y los Centros de Educación Secundaria: Claves organizativas, Recursos, Adscripción del Profesorado y Valoración de los Programas por el Profesorado**. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, Vol. 13, Nº3, 2009, pp. 143-155
- Wang, M. C. **Atención a la diversidad del alumnado**. -3ª edición: 1998, Narcea S. A. de Ediciones, España, pp. 9-72
- Díaz Mario, **De la Práctica pedagógica al texto pedagógico** www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf
- Davini Cristina (2002). **De Aprendices a Maestros. Enseñar y Aprender a Enseñar**. 1ª edición. 2002, Papers Editores, Argentina, pp. 8-34.
- Vygotsky, Lev (1987). **“Thinking and speech”**, en: R.W. Rieber y A. S. Carton (eds.).The collected works of L.S.Vygotsky.(Trad. Por N. Minick), Nueva York, Plenum Press.

- Piaget, Jean (1981). **Psicología y pedagogía**. Ariel. Barcelona. Pp. 190.
- Armendáriz Ana María (1998). **La Formación Docente en Debate**. 1ª edición. 1998. Estudio Sigma SRL, Buenos Aires, pp. 201-210
- Díaz, Frida. y Hernández Gerardo (1998). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista**. México: Mc Graw Hill. Pp. 232.
- Contreras D. J. (2006). La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado. En: Escudero J. M. y Gómez, A. (eds.) **La formación del profesorado y la mejora de la educación**. Octaedro, Barcelona.
- Díaz Barriga, Ángel: **El examen: textos para su historia y debate**, México, UNAM, 1993.
- Litwin, Edith: **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior**, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Celman, Susana: **Evaluación de proyectos institucionales. Dime por qué preguntas y te diré quién eres**, Congreso Internacional de Formación de Profesores, UNL, Santa Fe, 1996 (en prensa).
- Álvarez Méndez, N. M.: Valor social y académico de la evaluación, mimeografiado, Madrid, 1993. **“El alumnado. La evaluación como actividad crítica del aprendizaje”**, Cuadernos de Pedagogía, nº 219, Barcelona, 1993.
- Pérez Gómez, A.: **“La sociedad posmoderna y la función educativa de la escuela”**, en Escuela pública y sociedad neoliberal, Málaga, Edit. Aula libre, 1997.
- Allal, L.: **“Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación”**, Infancia y aprendizaje, nº 11, Madrid, 1980.
- Scriven, Michael: **“The methodology of evaluation”**, en Stake, R.: Perspectives of Curriculum Evaluation, American Educational Research Association, Monograph Series on Curriculum Evaluation nº 1, Chicago, Rand McNally, págs. 38-39, 1967. Stufflebeam, D. y Shinkfield, A.: Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica, Barcelona, Paidós, 1987.

7.2 Bibliografía consultada:

- Estaire, Sheila y Zanón Javier (1994). **Planning Classwork. A task based approach**. Heinemann English Language Teaching. Oxford
- Riley Philip (1985) **Discourse and Learning**. Longman Group Limited, England
- Camilloni Alicia R. W. de, Celman Susana, Litwin Edith y Maté M. del

Carmen Palou de. “**La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**”. Editorial Paidós, 1998. Buenos Aires
Barcelona México

- http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/quees.php?menu_id=20812

8. Anexos

8.1 Modelo de encuesta

Encuesta realizada a docentes de inglés de escuelas medias normales y de comercio de 1er año correspondientes a la CABA en relación a su desempeño en el corriente año (2011)

La encuesta es de valor de investigación de tipo educativo y totalmente anónima. Se solicita circunscribirse al su práctica docente del corriente año

- Indique con una cruz (X) la respuesta correcta

	<i>Siempre</i>	<i>A veces</i>	<i>Nunca</i>
1. ¿Realiza algún tipo de evaluación diagnóstica al inicio del año lectivo?	1	2	3
2. ¿Confecciona la planificación anual luego de la prueba diagnóstica?	1	2	3
3. ¿Realiza alguna modificación a la planificación anual producto del diagnóstico?	1	2	3
4. ¿Implementa diferentes agrupamientos de trabajo; individual, en pares, en grupo, etc.?	1	2	3
5. ¿Trabaja en forma individual en cuanto a la elección de material bibliográfico, textos alternativos, etc.?	1	2	3
6. ¿Ha cambiado la modalidad de trabajo en función del rendimiento alcanzado por el grupo?	1	2	3
7. ¿Trata de innovar en sus prácticas pedagógicas utilizando Tics?	1	2	3
8. ¿Ha participado de capacitaciones sobre la enseñanza con grupos de diferentes niveles de aprendizaje?	1	2	3
9. ¿Realiza evaluación de proceso de los contenidos trabajados?	1	2	3
10. ¿Realiza evaluación de producto de los contenidos trabajados?	1	2	3
11. ¿Utiliza distinto tipo de instrumento de evaluación?	1	2	3
12. ¿Comparte material extra con sus colegas?	1	2	3

13. ¿Se reúne con sus colegas en horario extra escolar para tratar temática escolar?	1	2	3
14. ¿Considera el diseño curricular al momento de planificar?	1	2	3
15. ¿Llega a concretar los contenidos propuestos por el diseño curricular?	1	2	3

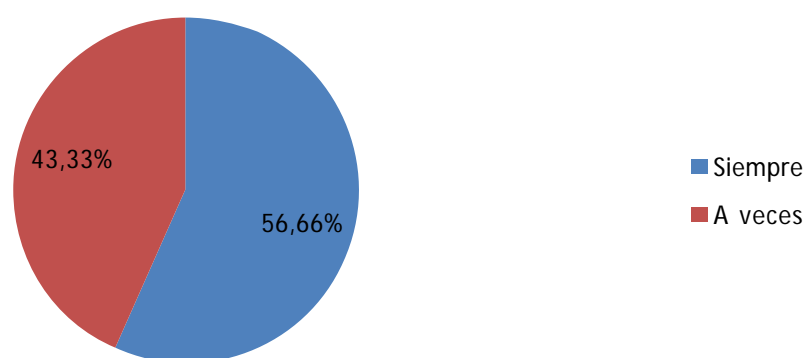
8.2 Tabulación correspondiente al relevamiento de 30 encuestas realizadas a docentes de inglés en ejercicio en 1er año de escuelas medias normales y de comercio correspondientes a la CABA en relación a su desempeño en el corriente año (2011)

Preguntas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Enc.1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Enc.2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
Enc.3	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2
Enc.4	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
Enc.5	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	3	3	1	2
Enc.6	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2
Enc.7	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	3	1	2
Enc.8	3	3	3	1	3	1	2	3	1	1	1	1	3	1	2
Enc.9	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	3	1	2
Enc.10	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	3	1	2
Enc.11	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	3	1	2
Enc.12	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Enc.13	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	3	2	2
Enc.14	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2
Enc.15	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	3	3	2	2
Enc.16	1	2	2	2	1	2	3	3	3	2	2	3	3	2	2
Enc.17	1	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2
Enc.18	1	2	2	2	1	2	2	3	2	1	1	2	3	1	2
Enc.19	1	1	2	2	2	1	1	3	1	1	1	2	3	1	2
Enc.20	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	3	1	2
Enc.21	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	3	1	2
Enc.22	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2
Enc.23	2	2	2	2	1	2	2	3	2	1	1	2	2	2	2
Enc.24	3	3	3	2	1	3	3	3	3	1	3	3	3	2	2
Enc.25	2	2	2	1	2	2	1	2	3	1	2	2	2	1	2
Enc.26	2	2	2	3	2	1	2	3	3	1	2	2	3	1	2
Enc.27	2	3	2	2	1	1	2	2	2	1	3	3	3	2	2
Enc.28	3	3	3	2	1	2	3	3	3	1	3	3	3	2	2
Enc.29	3	3	3	2	1	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2
Enc.30	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2

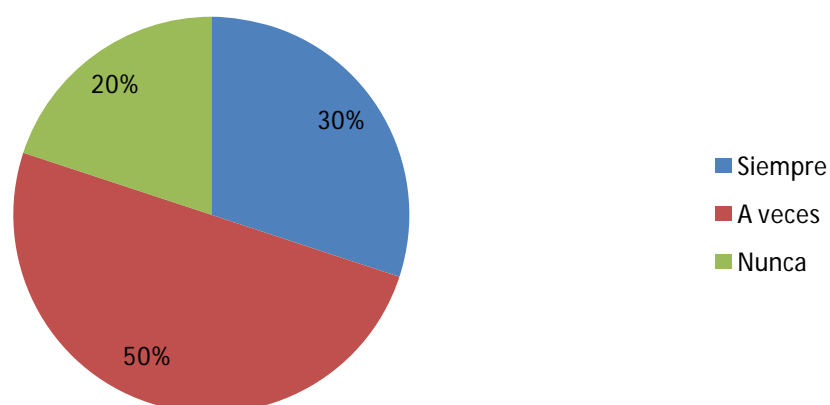
8.3

Porcentajes de la información recabada en las encuestas realizadas a 30 docentes de inglés en ejercicio en 1er año de escuelas medias normales y de comercio correspondientes a la CABA en relación a su desempeño en el corriente año (2011)

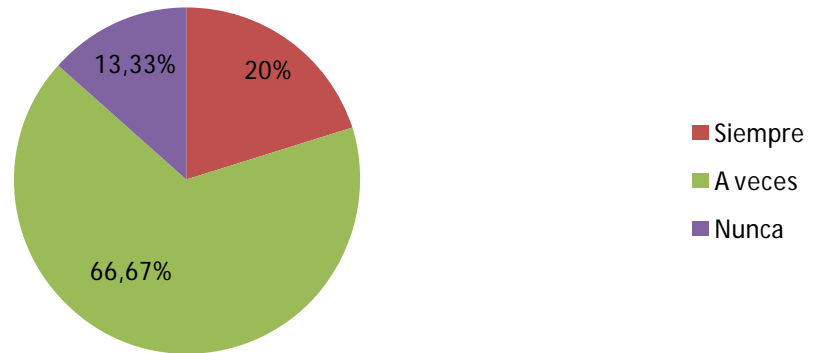
Diseño Curricular: el alcance de lo prescripto es considerado al momento de la planificación



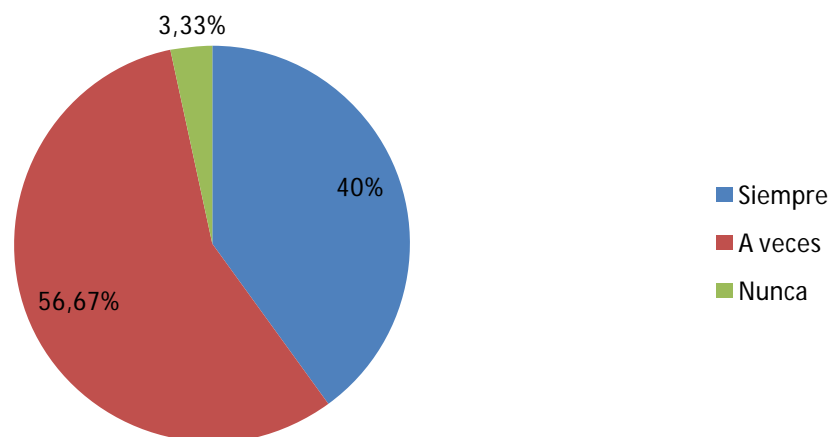
Planificación Anual confeccionada en relación a la prueba diagnóstica



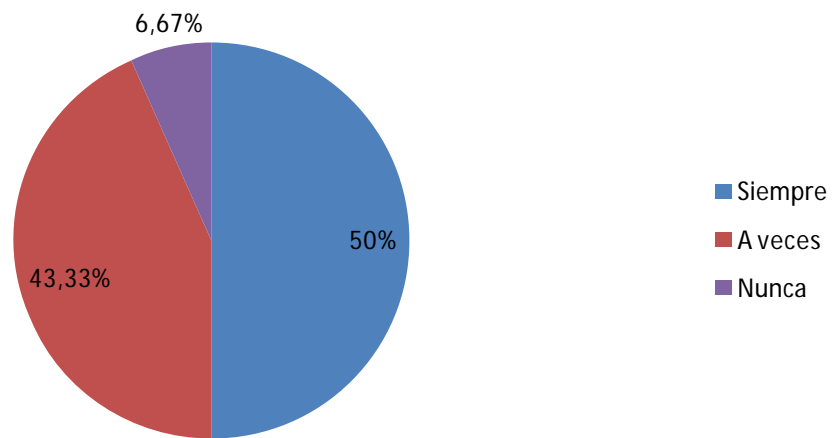
Adaptando lo prescrito a la realidad áulica: la planificación es modificada producto de la evaluación diagnóstica



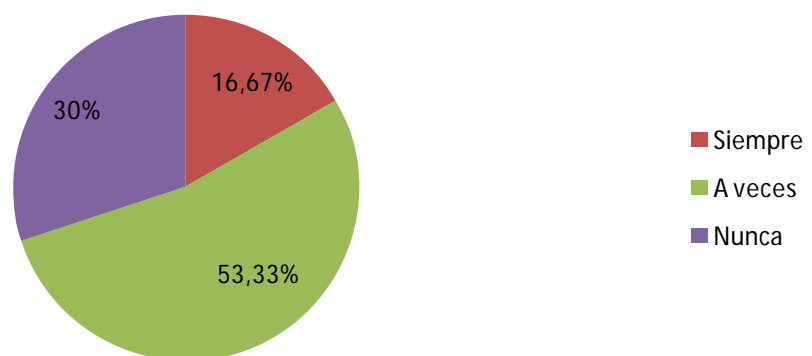
Variación en los agrupamientos en el trabajo áulico



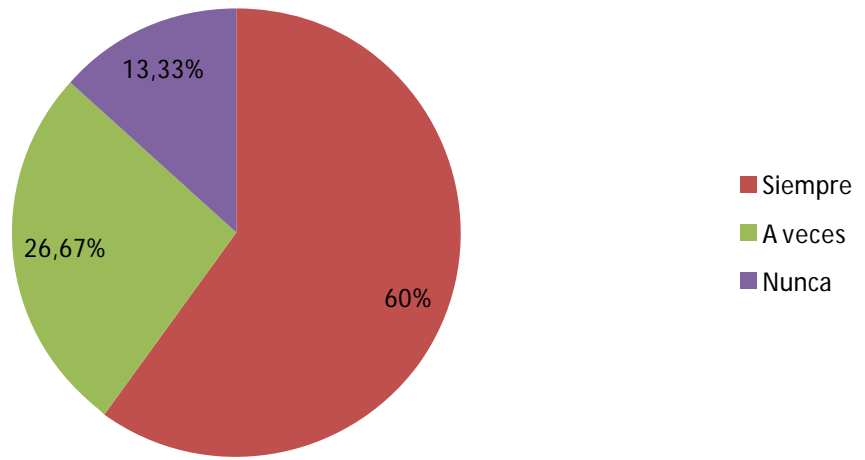
Cambio de modalidad de trabajo en función al rendimiento del grupo



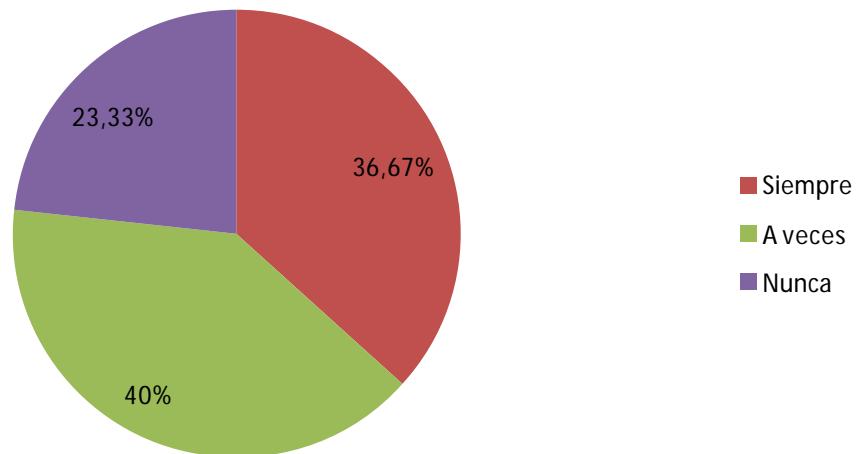
Participación docente en capacitaciones vinculadas a la enseñanza con grupos de diferentes niveles de aprendizaje



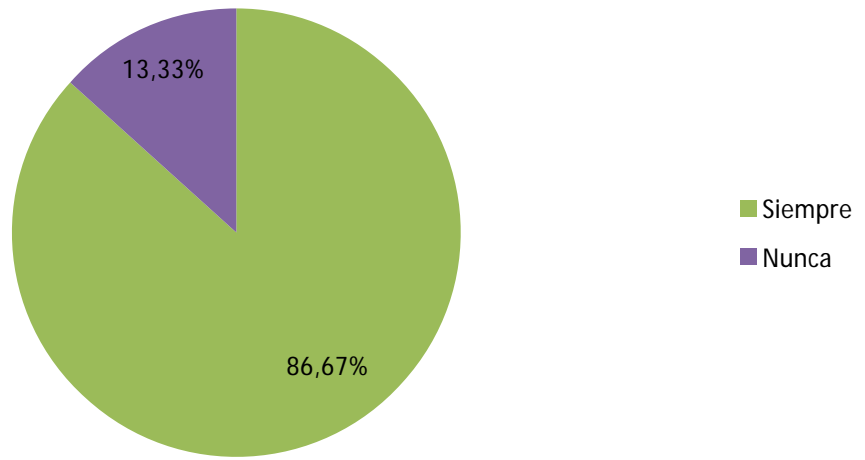
Se realiza evaluación diagnóstica



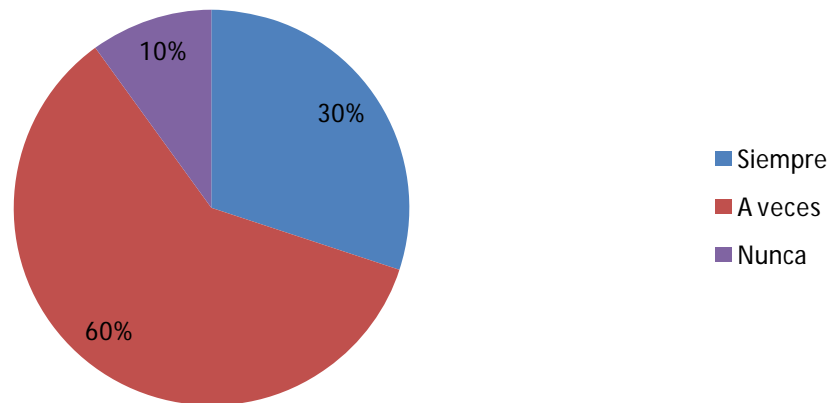
Se realiza evaluación de proceso



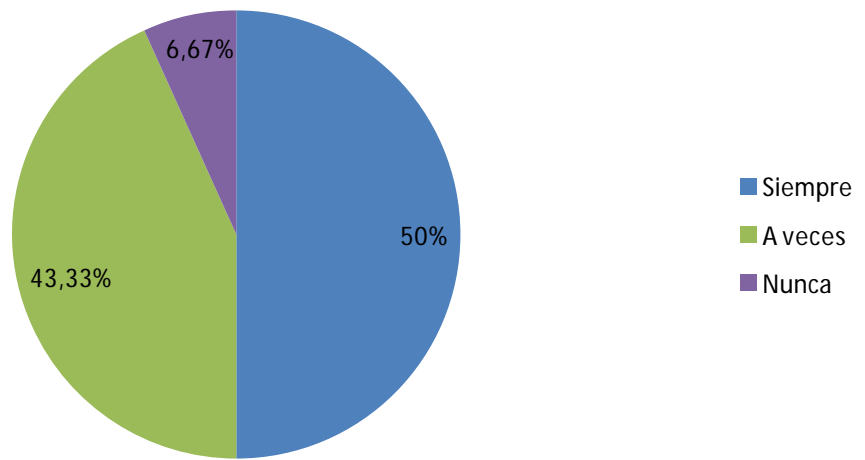
Se realiza evaluación de producto



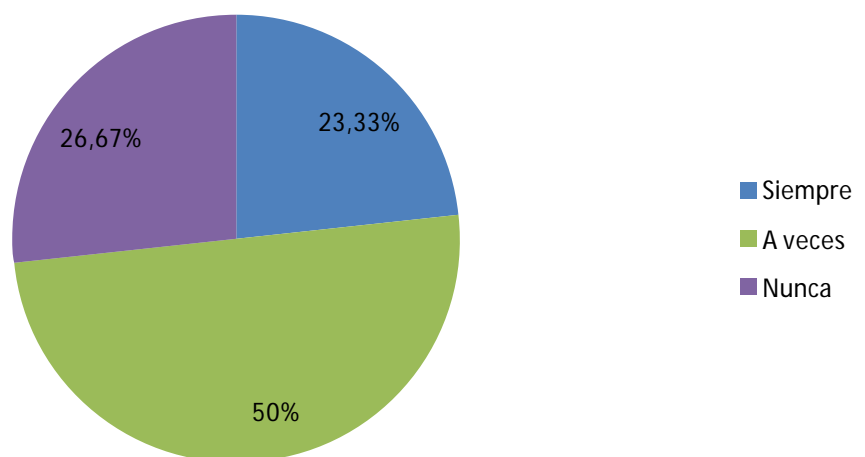
Utilización de distintos instrumentos de evaluación



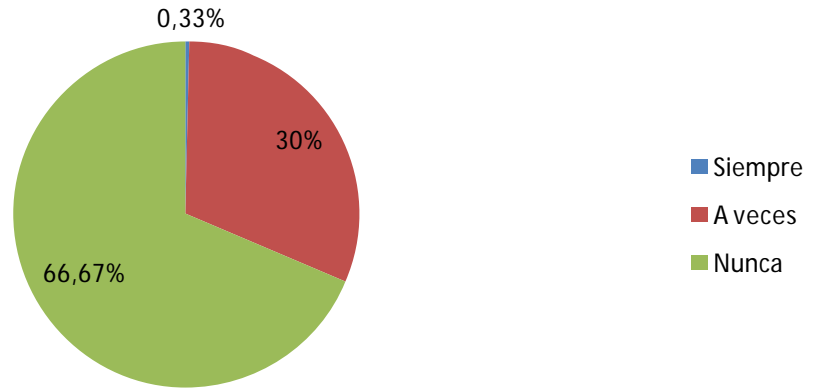
Elección individual del material bibliográfico



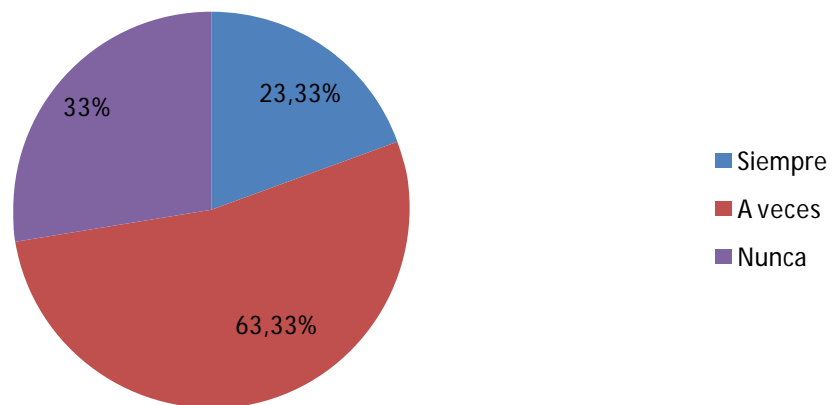
Se comparte material extra con colegas



Encuentro de docentes en horario extra escolar para el tratamiento de temáticas escolares



Utilización de las Tic en las prácticas docentes



8.4

Decreto 1846/05 de creación de la Escuela de Capacitación Docente- CePA

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES DECRETOS

DECRETO N° 1.846/05

Crea el Organismo Fuera de Nivel Escuela de Capacitación Docente "Centro de Pedagogías de Anticipación", en el ámbito de la Secretaría de Educación

RESOLUCIÓN N° 2.228-SHyF-SJG/05

DECRETO N° 1.846

Crea el Organismo Fuera de Nivel Escuela de Capacitación Docente "Centro de Pedagogías de Anticipación", en el ámbito de la Secretaría de Educación

Buenos Aires, 12 de diciembre de 2005.

Visto el Expediente N° 15.428/05, y

CONSIDERANDO:

Que por el citado expediente se tramita la creación del Organismo Fuera de Nivel Escuela de Capacitación Docente "Centro de Pedagogías de Anticipación", en el ámbito de la Secretaría de Educación del Poder Ejecutivo del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires;

Que el mencionado organismo, destinado a la formación docente continua encuentra su antecedente en la Escuela Superior de Capacitación Docente (Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación), creada por Decreto N° 230-MCBA/80, entidad de reconocida trayectoria, responsable de desarrollar todas las instancias de capacitación continua derivadas de la normativa vigente, en particular del Estatuto del Docente;

Que es prioridad de la Secretaría de Educación la consolidación de un sistema formador de docentes, que articule e integre en líneas de acción convergentes, la educación profesional básica docente y la formación continua;

Que en ese sentido, se requiere un marco institucional adecuado para, entre otras estrategias, generar acuerdos con Unidades Organizativas del sistema Educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para posibilitar la utilización de los espacios físicos de determinados establecimientos como sedes para establecer la oferta en función a las necesidades de formación continua de sus destinatarios;

Que por otra parte, se destaca la importancia que representa la oferta educativa en los términos de la Resolución N° 3.580-SED/03, ratificatoria de la Resolución N° 1.605-SED/02, en cuanto autoriza a la Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación el dictado de postítulos docentes cuyos planes de estudio deben ser conformados con ajuste a lo dispuesto en el Anexo II de la Resolución N° 246-SED/03 y en concordancia con las "Normas básicas para el funcionamiento y reconocimiento de postítulos docentes" de la Resolución N° 151-CFCyE/00, correspondiendo la aprobación de aquellos de conformidad con la Ley N° 33;

Que en ese contexto, la Escuela de Capacitación Docente-Centro de Pedagogías de Anticipación desarrolla y otorga, desde el año 2002, postítulos de especialización docente, cuyos planes de estudio han sido aprobados por las Resoluciones Nros. 2.015-SED/02, 2.016-SED/02, 2.508-SED/03 y 3.018-SED/04;

Que la precitada institución cuenta con personal de planta permanente que presupuestariamente figura en otras áreas de la Secretaría de Educación, siendo necesario autorizar la transferencia del mismo al organismo que propicia su creación; Por ello, en uso de las facultades que le son conferidas por los artículos 102 y 104 inciso 9) de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

EL JEFE DE GOBIERNO
DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES
DECRETA:

Artículo 1° - Créase el Organismo Fuera de Nivel Escuela de Capacitación Docente "Centro de Pedagogías de Anticipación", en el ámbito de la Secretaría de Educación, de acuerdo con los Anexos I/11 (Organigrama) y II/11 (Responsabilidad Primaria), los que a todos sus efectos forman parte integrante de la presente norma.

Artículo 2° - Suprímese la Escuela Superior de Capacitación Docente (Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación) creada por Decreto N° 230/80 (B.M. N° 16.202) y transfírese su personal, presupuesto y patrimonio al Organismo Fuera de Nivel Escuela de Capacitación Docente "Centro de Pedagogías de Anticipación".

Artículo 3° - Transfírese al Organismo Fuera de Nivel Escuela de Capacitación Docente "Centro de Pedagogías de Anticipación" el personal de planta permanente perteneciente a la Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento y del Programa Educación Adultos 2000 que presta servicios en la ex Escuela Superior de Capacitación Docente (Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación).

Artículo 4° - Establézase que el Organismo Fuera de Nivel Escuela de Capacitación Docente "Centro de Pedagogías de Anticipación" estará a cargo de un Coordinador General, el que tendrá una remuneración equivalente a la de Director General con función crítica media, conforme lo establecido en los artículos 5° y 10 del Decreto N° 726/01 y su modificatorio Decreto N° 761/01.

Artículo 5° - Modifícanse los Decretos Nros. 2.696/03 (B.O.C.B.A. N° 1836) y 230/80 (B.M. N° 16.202), de acuerdo con lo dispuesto en el presente ordenamiento.

Artículo 6° - La Secretaría de Hacienda y Finanzas, a través de la Oficina de Gestión Pública y Presupuesto, arbitrará las medidas presupuestarias pertinentes con el fin de dar cumplimiento a lo dispuesto en el presente decreto, afectándose el gasto que demande el funcionamiento del organismo fuera de nivel, que se crea en el presente ordenamiento, a la Jurisdicción 55,

Programa 33 "Formación e Información Docente", Actividad 11.

Artículo 7° - El presente decreto es refrendado por las señoras Secretarías de Educación, de Hacienda y Finanzas y por el señor Jefe de Gabinete.

Artículo 8° - Dése al Registro, publíquese en el Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, para su conocimiento y demás efectos, pase a las Subsecretarías de Educación y de Coordinación de Recursos y Acción Comunitaria -Dirección General de Coordinación Financiera y Contable-, a los Fuera de Nivel Modernización del Estado, Escuela de Formación Docente "Centro de Pedagogías de Anticipación" y a las Direcciones Generales de Recursos Humanos y Oficina de Gestión Pública y Presupuesto. Cumplido, archívese. **TELERMAN** (a/c) - **Perazza - Albamonte – Fernández**