



La 33

Revista Digital

Jornada de Experiencias de Prácticas

Enseñar y aprender en las aulas de hoy

- **Paneles**
- **Conversatorios**
- **Ponencias**
- **Experiencias**

Diálogo en torno a la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de hoy.

Destinada a estudiantes y docentes de los profesorados, con la participación de los docentes orientadores de las escuelas del distrito.



**INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN
DOCENTE Y TÉCNICA N° 33**

**24 de Octubre de 2024
Sarmiento 50**

Índice

A modo de presentación. <i>Enseñar y aprender en las aulas de hoy</i>	5
<i>Leer y escribir en torno a la práctica formativa</i>, por Graciela Callegari y Analy Mainini Meder	6
Las prácticas del lenguaje en las aulas de hoy	
<i>Es en el hacer que el saber cobra sentido</i>, por Ludmila Sánchez	10
<i>Aprender es construcción</i>, por Valentina Gariglio	13
<i>La escritura dentro del aula</i>, por Malena Bollini	18
<i>La importancia de acompañar el aprendizaje</i>, por María Agustina Mancini	22
<i>Planificar: una previsión</i>, por Virginia Scarella	26
De escenas y relatos	
<i>La experiencia de abordar diferentes modos de leer</i>, por Rocío Di Rocco y Yanela E Walas	29
<i>(Re) Construir mi autobiografía: de estudiante a residente</i>, por Florencia Das-seville	32
<i>Los relatos inesperados dentro de la Práctica Docente</i>, por Denise Poulsen	36
<i>Escenas de lectura y escritura en las aulas de hoy</i>, por Graciela Callegari	42
Enseñar inglés	
<i>Descubriendo la aventura de enseñar inglés: reflexiones de mi primera experiencia docente en escuela primaria</i>, por Dulce María Parisi	45
<i>Dispositivo de reflexión permanente en el campo de la formación en la práctica profesional 4 del profesorado de Inglés</i>, por Rosana Greco	47

Pensar la enseñanza de las matemáticas	
<i>Cómo diseñar tareas matemáticas que funcionan</i> , por Marianela Wierenko	60
<i>Que impacto tiene las IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje</i> , por Consuelo Jensen	65
<i>De la teoría a la práctica , una experiencia tutorial</i> , por estudiantes del CFPP3 del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática	70
<i>¿Por qué los estudiantes no utilizan los saberes adquiridos previamente para resolver problemas en matemática?</i> , por Rocío Zinni	78
<i>¿Qué contenido enseñar? una discusión entre la escuela coformadora y el campo de la práctica</i> , por Verónica Marcel	83
Enseñar educación física	
<i>Como llegar a enseñar lo que desconozco</i> , por Ulises Martínez Bolo	86
<i>El trabajo con niños de edad pre-escolar</i> , por Martín Gauna	89
<i>La enseñanza en la etapa adulta</i> , por Manuel Diez	92
<i>Experiencia novedosa</i> , por Ángela Caro	95
<i>Del papel a la vivencia</i> , por María Celia Paez	99
<i>Los juegos modificados en la educación primaria</i> , por Ulises Martínez Bolo	104
<i>La clase de educación física en el nivel primario. Las orientaciones didácticas y su relación con las prácticas</i> , por Agustín de Iraeta	106
<i>Los problemas de la práctica: la secuencia didáctica</i> , por Adrián Parravicini	111

A modo de presentación

Enseñar y aprender en las aulas de hoy

Enseñar y aprender es una experiencia entre sujetos. Supone un hacer con otros, con otras que en sí implica una dinámica constante de escucha, observación, toma de lo que plantea otro, de lo que dice, de lo que pregunta y una aportación constante de miradas e interpretaciones. Todo ello muestra en forma permanente la provisoriedad de los que conocemos y la continua trasformación de los objetos que queremos definir, describir, conceptualizar o sistematizar. El conocimiento así dinámico pone en juego un hacer plural y colectivo.

En un mundo donde el conocido es constantemente modificado por la investigación y la tecnología lo que hay que aprender es se recrea y reescribe constantemente. Al tiempo, la disponibilidad de información no siempre clasificada, segura, pero sí de alta fluidez y disponibilidad obliga a pensar la enseñanza en términos de contribuir a pensar, cuestionar, reflexionar y redescubrir. No está todo validado sino en procesos de construcción y significación permanentemente intervenidos. Es necesario aprender a encuadrar, a busca con propósitos determinados, a validar procedencia y modos de construcción y aprender a pensar sobre el problema a conocer y como transitar el desafío de aprehender con otros con otras en diversas situaciones y complejidades. Las aulas de hoy enfrentan ese dinamismo atravesado por las desigualdades, las diversidades uy los intereses de todos y cada uno. Mediadas pro tecnologías, estrategias y modos de aprender., allí se desarrolla el aprendizaje en una dialogo permanente con el afuera a. un afuera casi indefinible por su amplitud y diversidad.

Lo único innegociable son los sujetos y sus modos de hacer, de decir y de disputar sobre el conocimiento del mundo y los que lo habitan.

Leer y escribir en torno a la práctica formativa

Proyecto institucional de escritura y lectura en torno a las prácticas

Por Graciela Callegari y Analy Mainini Meder

Instalar la práctica de la escritura en el rol profesional resulta transformadora porque constituye una práctica que “transforma” la dinámica de enseñar y aprender y que es necesario recuperar en las aulas de las escuelas de todos los niveles, pero por sobre todo en el ejercicio del rol docente como constructor de conocimiento sobre la intervención docente situada y el pensar la enseñanza. Es transformadora porque incluye a todos los actores en torno al escribir la lectura de las prácticas observadas y realizadas.

La experiencia

La construcción de la lectura y escritura académica necesita de prácticas del lenguaje en ese sentido en contexto de la vida académica. Una de esas prácticas es la de leer la práctica desde diferentes perspectivas y escribir en torno a ella como observador, como participante, como acompañante, como docente que monitorea su actuación desde el registro o lectura de los aprendizajes que provoca o desde las intervenciones que realiza.

La escritura no es un saber que se estudia es un saber que se hace escribiendo y para ello es necesario universalizar y/o transversalizar ese hacer en la trayectoria formativa. Ha habido una tendencia a incluir espacios para el aprendizaje de la escritura académica en los primeros años o en las etapas iniciales de la formación sin desmedro de suponer que la escritura académica está siendo construida por el sujeto desde su escolaridad secundaria pero lo cierto es que el desarrollo competente de la escritura académica se construye en situaciones y en esos contextos hay modos y formas de la escritura específicas y especiales para las que hay que generar andamiajes y situaciones comunicativas reales.

La propuesta institucional se centra en generar un ámbito académico de producción textual en torno a los saberes de la práctica docente que contemple el desarrollo de las competencias lectoras y escriturarias en la trayectoria formativa del rol; es decir, que acompañan la construcción del ser docente incorporando como parte de la misma el escribir en torno a lo que se lee en los textos y en el campo; escribir sobre lo observado desde categorías de análisis;

escribir sobre el propio rol, sobre la enseñanza que se piensa y se lleva al aula tanto como sobre los aprendizajes y la toma de decisiones del docente y como se vivencia esas cuestiones en la institucionalidad diversa de las aulas e instituciones.

El proceso de formarse como un docente que lee y escribe académicamente supone una estrategia de planificación de desarrollos en los campos de la práctica de lectura y escritura progresiva lo que implica modos, formatos, propósitos lectores y escriturarios desde lo planificado por el docente a cargo a la autonomía de escribir sobre los emergentes que el estudiante residente considera una problemática, saber o cuestión que amerita ser registrada, analizada y comunicada o expuesta para otros/as. Esto con el objetivo de que esta competencia / capacidad sea una característica del rol más allá de la tarea institucional.

Para ello se planificó un itinerario de escritura en los campos de la práctica gradual con andamiajes que se plantea grados de autonomía en los últimos años. Así:

- *Campo de la práctica de primer año* con eje en lo institucional, lee y escribe en torno a la comunidad que aloja a la escuela, su barrio, su geografía, la institución en su dinámica, con su multiplicidad de actores y de espacios donde se enseña y se aprende.
- *Campo de la práctica docente 2* centrado en leer y reescribir la escuela hasta su primera lectura del aula desde la observación, la cogestión y la micro práctica en espacios elegidos para desarrollar su primera experiencia frente a curso.
- *Campo de la práctica docente 3* en la primera residencia, primera experiencia de pensar y la enseñanza de un tiempo a cargo del aula en el marco del proyecto del docente orientador y en diálogo con los proyectos institucionales s
- *Campo de la práctica docente 4* centrado en la residencia final que constituye mayor autonomía del estudiante residente en diálogo con el docente orientador.

Cada una de estas acciones en campo se piensan en diferentes ámbitos los cuales generan diversas propuestas para llevar adelante el recorrido, pautando una graduación tanto en la planificación como en el acompañamiento de los docentes tutores. Acciones que procuran generar mayor grado de autonomía en el rol.

Como parte de ese proceso, la escritura acompaña desde el registro a la escritura de desarrollos sobre la práctica, y sus emergentes.

El proceso de trabajo:

- Compartir la lectura institucional desde la evaluación de trayectorias formativas a partir de las voces de todos los actores.
- Centrar la atención en el proceso escriturario en el rol profesional
- Plantear el proyecto al colectivo institucional
- Proponer un eje de trabajo innegociable en el campo de la práctica: escribir en torno a la práctica
- Invitar al resto a acompañar el trabajo
- Encuentros de trabajo y monitoreo con profesores del Campo de la práctica durante al año
- Andamiar el proceso de instalación y realización de acciones de escritura.
- Proponer la realización de una jornada académica de presentación de las producciones de estudiantes y docentes de tercero y cuarto año de todos los Profesorados
- Realizar de talleres de acompañamiento
- Publicar las producciones

Existe una resistencia ante el proceso de escritura por no estar instalado en el hacer más que en algunos formatos y por la complejidad de exigencias que impone en sus modos académicos tanto en los formales como en el tratamiento de los contenidos del escrito. Todo esto aparece como una práctica no universalizada en el hacer docente a pesar que la escritura forma parte de la administración del sistema, de la planificación y registro de las acciones y de la información formal en las instituciones.

Por tratarse de una práctica del lenguaje solo puede aprenderse “haciendo”, es decir, poniendo en juego los saberes de la escritura académica ante situaciones reales y en contextos ciertos y diversos que habiliten cuestiones para escribir sobre ellas y que en si constituyan aprendizajes significativos para los estudiantes y los docentes.

El proyecto se encuentra en proceso. Durante la jornada estudiantes y docentes compartieron en paneles sus producciones que recorrieron desde análisis de experiencias con foco en alguna cuestión de análisis a ponencia sobre emergentes de las residencias, o lecturas del estado de las aulas en relación al aprendizaje y la enseñanza de la matemática, del inglés, de las prácticas del lenguaje o la actividad física y el deporte o la enseñanza de la química.

En este momento estamos organizando los talleres de acompañamiento a la producción del texto final de cada una de ellas para la publicación y trabajamos sobre la edición de la misma.

Algunas conclusiones

Creemos que el proceso de escritura es una instancia más de la formación docente, la cual debe trabajarse desde los primeros años de formación docente inicial con el fin de generar mayores instancias de trabajo que les permitan a los/as estudiantes compartir las experiencias y generar un saber docente que pueda ser compartido.

El recorrido que se lleva adelante desde primer año permite que el docente pueda andamiar cada instancia de trabajo: escritura de reseñas, de ponencias, bitácoras, informes, secuencias didácticas, planificación de microprácticas, residencias e incluso textos que le permitan a los mismos comunicar los aprendizajes adquiridos, no sólo en términos de experiencias sino también en relación a las experiencias de escritura.

El hecho de poder transitar diferentes espacios educativos les permite, tanto a estudiantes como docentes, crear otros escenarios diferentes a aquellos que pensaron e incluso compartir de manera elocuente todo lo vivido como parte de su formación inicial y a partir de allí generar en los estudiantes de los primeros años la iniciativa de transitar con curiosidad cada momento y situación que se les ofrece como parte de la formación inicial.

Un estudiante / docente que escribe es un lector de la escuela, sus ámbitos, sus protagonistas, de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje y de las situaciones donde la escuela ocurre y, a su vez, de la teoría y la investigación educativa que otros/as realizan. Como tal si puede escribir lo que lee y analizarlo desde encuadres y perspectivas diversas se convierte en un profesional que produce conocimiento y lo comparte. Con él la escuela crecerá.

Panel 1 - Las prácticas del lenguaje en las aulas de hoy

Es en el hacer que el saber cobra sentido

Por Ludmila Sánchez¹

Es en el hacer que el saber cobra sentido. Esta verdad resonó en mí a lo largo de la experiencia de la residencia, la cual viví en mi tercer año del Profesorado de Lengua y Literatura. Tuve el privilegio de adentrarme en la Escuela de Educación Secundaria Nº2, un lugar donde tuve la oportunidad de trabajar junto a los estudiantes de 3ro 7ma y su docente, Cristina González. En cada rincón del aula, tanto en las etapas de observación como en la práctica directa con los alumnos, vislumbré de manera clara cómo la conexión entre la formación docente y el ámbito de la práctica se entrelazan en un delicado hilo conductor, tejiendo vínculos significativos que dan vida a lo que he aprendido en el instituto. Esta conexión no solo enriquece nuestra formación, sino que también transforma nuestra comprensión del proceso educativo en su totalidad.

A lo largo de esta rica experiencia, mientras navegaba por un mar de dudas e incertidumbres que muchas veces me invadían, descubrí lo verdaderamente invaluable que resulta poder hablar con mis docentes y mis compañeras sobre cada situación vivida. Este compartir se convirtió en un tesoro que valoré inmensamente, ya que aprender junto a quienes comprenden, acompañan y fortalecen nuestro camino es fundamental para nuestro desarrollo profesional. En el espacio de la práctica, pude ver a mis compañeras y docentes como cómplices en un sueño compartido, trabajando codo a codo y caminando juntas hacia el futuro profesional que todos anhelamos. Esta conexión estrecha y el apoyo mutuo se levantaron como pilares fundamentales que no solo hicieron de mi formación una experiencia enriquecedora, sino que también la transformaron en un proceso colectivo que trasciende las paredes de la institución, abriéndome a un mundo lleno de retos y oportunidades por explorar.

¹ Estudiante del 3er año del Profesorado de Lengua y Literatura.

La transición de estudiante a docente, un cambio tan significativo en mi vida, despertó en mí muchas preguntas y cuestionamientos sobre mi desempeño y mis habilidades, remarcando la urgencia de experimentar en la práctica todo lo que he ido aprendiendo a lo largo de mis tres años en el instituto. Entrar al aula fue, para mí, como dar luz a mis conocimientos previamente adquiridos, revelando a su vez lo que aún queda por explorar y mejorar. Después de cada experiencia en la práctica, sentía un alivio y una satisfacción al poder poner en palabras lo vivido, saber que contaba con el apoyo y consejo incondicional de profesores y pares que me rodeaban y me orientaban.

Como mencionó Paulo Freire, "el educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado."² Esta afirmación tomó significación en mi experiencia, revelando que la enseñanza no se presenta como un viaje lineal, sino más bien como un círculo dinámico y enriquecedor. Al pararnos frente a un aula repleta de estudiantes, los educadores también nos encontramos en un proceso continuo de aprendizaje, enriqueciendo nuestra propia práctica en el calor de la experiencia compartida. La interacción con los estudiantes, sus preguntas y reacciones, así como el contexto en el que se desarrolla la enseñanza, nos invitan a una reflexión profunda sobre nuestra propia labor docente. Acudir a nuestros docentes de las distintas cátedras se convierte en un regalo invaluable, un espacio seguro donde podemos plantear nuestras dudas y buscar alternativas en un diálogo que no solo nutre nuestro conocimiento, sino que al mismo tiempo acompaña nuestro crecimiento personal y profesional.

La residencia fue, sin lugar a dudas, la pieza faltante del rompecabezas que representaba mi formación hasta ese momento. En la rutina diaria, acostumbraba a fragmentar las materias de mi carrera, viéndolas como elementos separados e inconexos. Fue a través de la práctica que comprendí que, juntas, forman una imagen preciosa, donde cada punto de unión es fuerte en su singularidad y enriquece al conjunto en su totalidad. Esta experiencia colectiva reafirmó mi convicción de que la enseñanza es,

² Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Brasil: Olho d'Água.

en efecto, un arte compartido, donde la colaboración juega un rol crucial en nuestro desarrollo.

A lo largo de este proceso de aprendizaje y autodescubrimiento, comprendí la importancia vital de contar con un equipo de trabajo que me brinde la orientación necesaria para determinar si estoy avanzando por el camino correcto en mi formación. Al mismo tiempo, agradezco la posibilidad de recibir consejo y guía cuando consideran que debo ajustar mi enfoque. Esta experiencia valiosa me permitió reconocer que el aprendizaje no se limita a lo académico, sino que trasciende a la vida diaria. Estoy agradecida por la oportunidad de transitar por estos espacios de crecimiento profesional y deseo que todos los futuros docentes puedan vivir una experiencia similar, ya que considero que es fundamental para nuestra formación integral y profesional dentro del ámbito educativo.

Aprender es construcción

Por Valentina Gariglio³

Contextualización

En el marco de la materia CFPP 3 “La construcción del trabajo docente en la escuela secundaria” del Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n°33 de la ciudad de Tres Arroyos, los estudiantes de tercer año realizan sus residencias de observación y prácticas en una escuela de la ciudad.

A partir de ese contexto de la materia y las prácticas, el presente texto tiene como propósito contar la experiencia de las residencias que fueron realizadas en el año 2024, en el año y curso de segundo primera (2º1^a), de la Secundaria número 09.

Aprender es construcción

Al recordar las prácticas realizadas en este año, solo me es posible pensar en lo esencial, valioso y necesario que fue ese recorrido. En primer lugar, porque fue la oportunidad de poner en práctica el ser docente. En segunda instancia, porque me permitió confirmar que el aprendizaje es, ante todo, un proceso y una construcción. Asimismo, que los estudiantes tienen necesidades, intereses y motivaciones variadas y tiempos diferentes en el aprendizaje. Por último y en tercer lugar, porque experimenté en primera persona que la planificación es una guía de ruta que siempre resultará revisada, ajustada y modificada.

Aun habiendo múltiples motivos por los cuales fue una práctica enriquecedora en su totalidad, este texto se dedicará a contar una sola de las experiencias que me resultó significativa. El año y curso al que yo ingresé como practicante fue 2do 1ra de la escuela secundaria n° 9. Al hacer una retrospectiva de esas seis semanas de prácticas, me acordé de una clase que fue verdaderamente especial porque los estudiantes hicieron uso de su voz, dialogaron, reflexiona-

³ Estudiante del CFPP 3 - La construcción del trabajo docente en la escuela secundaria Docente: Profesorado de Educación secundaria en Lengua y Literatura- ISFDyT 33- Ciclo lectivo 2024

ron y analizaron lo leído en clase. Pero, además de esos motivos, la clase fue significativa para ellos porque cada uno experimentó los puentes que se crean entre la experiencia literaria y la experiencia personal, al encontrar en la literatura un vínculo con sus vidas y experiencias.

El día que estoy mencionando fue aquel en el que leímos *El gato negro* de Edgar Allan Poe. Esa mañana de jueves comencé la clase leyendo el cuento en voz alta. Luego de leerlo, generé un espacio para que puedan comentar qué habían descubierto en el mismo. Para ello, fui realizando preguntas con la intención de que pongan el foco y reflexionen en diferentes cuestiones. Como afirma Maite Alvarado (1997): “Es necesario considerar a la consigna como “valla y trampolín”, “valla” en el sentido de cierta restricción y “trampolín” en el sentido de disparador, que abre hacia ciertos universos y a la vez acota en relación con ellos”⁴

De este modo, muchos comenzaron a participar. Ese momento de comentario oral no solo permitió que reconocieran el modo en que el autor crea una atmósfera de terror en la escritura, sino que habilitó a que pudiesen advertir y analizar otros aspectos en el cuento leído. Lograron establecer relaciones con lecturas anteriores, debatieron sobre la posible locura del personaje principal, intercambiaron ideas sobre la educación sexual integral, el alcoholismo y la violencia hacia la mujer. Asimismo, comentaron aspectos que, como docente, no se me habían ocurrido ni había pensado de ese modo. Todas estas cuestiones indicaron que habían logrado entender el cuento y a su vez descubrir nuevos sentidos y significaciones a partir de la lectura y el diálogo en clase.

Más tarde, en la segunda hora, les presenté una actividad de escritura para realizar. La misma presentaba un fragmento del cuento leído donde el narrador realiza la siguiente pregunta: “¿Quién no se ha sorprendido a sí mismo cien veces en momentos en que cometía una acción tonta o malvada por la simple razón de que no debía cometerla?” y fue a partir de ese interrogante que les propuse escribir alguna anécdota donde se hayan encontrado realizando algo malvado, prohibido o gracioso solo por el hecho de saber que no debían hacerlo.

Luego de haber entregado las fotocopias con las respectivas consignas y explicar la actividad, se generó un silencio donde podía notarse que estaban pensando. Pero segundos después todos comenzaron a conversar con sus compañeros y a llamarme. Fue en ese preciso momento donde me di cuenta de lo que estaba ocurriendo: cada uno de ellos había comenzado a vincular la experiencia literaria con sus experiencias, recuerdos y vivencias personales.

⁴ Alvarado, M. (1997). Escritura e invención en la escuela. (p. 64).

Distintos chicos y chicas me iban llamando a sus bancos: "Profe, acercate, ¿esto lo vas a leer solo vos, no?" "Profe, vení por favor. ¿Sabías que una vez cuando era chiquita estaba saltando en la cama con mi hermanito, le pégue un almohadazo, se cayó de la cama y se golpeó muy fuerte en su ojo derecho?" "Profe, vení. Yo una vez abracé tanto a mi cobayo que lo termine asfixiando. Algo así hizo el personaje principal de El gato negro, ¿viste? Pero yo no quería hacerle mal, creo".

Así como muchos me llamaban para contarme sus anécdotas también hubo uno de ellos que me llamó para decirme "Profe, no sé por dónde empezar". Entonces me senté al lado de él y le pregunté si recordaba algún momento de su vida donde sabía que algo era prohibido de hacer y lo hizo igual. En ese momento me miró, miró a sus amigos y comenzaron a reírse mientras me explicaba que tenía demasiadas anécdotas de ese tipo. "Elegí una y contamelas desde un principio" le dije. Y fue en ese instante donde comenzó a relatar su historia, sobre aquella vez que fue a una YPF con sus amigos pero tuvieron que escaparse porque hicieron que toda la estación se quede sin combustible. Lo maravilloso fue que, a medida que él contaba ese relato, todos a su alrededor se iban callando de a poco para escucharlo, porque lo llamativo no solo era el contenido de aquello que relataba sino cómo lo hacía.

Cuando terminó de contar su anécdota le dije que lo había hecho muy bien, y que ahora busque comenzar a escribirlo. "¿Cómo lo hago?" me preguntó. "Cuando lo conteste recién comenzaste explicando que estabas con tus amigos y que era verano. Podes empezar así, desde el contexto, como lo dijiste oralmente. Lo importante es empezar. Vas a ver que las palabras van tejiéndose de a poco en el sentido de la historia". "Bueno, empiezo", me dijo. Y entonces agarró un lápiz, se acomodó en la silla, calló al amigo que tenía al lado y escribió la primera oración: "El año pasado, en una noche de enero, fui junto a mis amigos a una estación de servicio".

Además, luego de escribir esas anécdotas, se les propuso transformarlas en cuentos de terror. Las producciones escritas fueron realmente asombrosas y ellos disfrutaron del proceso al ver que los protagonistas de sus relatos, (familiares, amigos, mascotas) ahora se encontraban transformados en personajes que provocaban miedo y terror. La misma chica que me contó de su cobayo, hizo que el pequeño animal se viese desmembrado y mal cocido, a la manera de Frankenstein. El hermanito que se cayó de la cama ahora era un sujeto extraño con un ojo de gran tamaño y sobresaliente que la miraba de manera espantosa, así como en el cuento El corazón delator. El chico que escribió su relato sobre la estación de servicio, logró convertirla en un lugar lúgubre y oscuro, donde ocurrían cosas extrañas que atormentaban a él y a sus amigos.

Es preciso señalar que todos esos trabajos no fueron de un día para el otro y que hubo un acompañamiento y andamiaje previo, durante y posterior donde se trabajó la escritura como un proceso. Trabajarla como un proceso implica explicarles a los estudiantes que lleva tiempo, dedicación y que, muchas veces, precisa que volvamos para reescribir hasta llegar a la producción final.

En definitiva, los diferentes hechos que acaban de mencionarse fueron los que me permiten afirmar que esta experiencia fue significativa no solo para mí desde el lugar de profesora, sino también para ellos porque pensaron, reflexionaron, escribieron y crearon sus producciones a partir de lo leído, trabajado y conversado en clase. Como afirma el diseño curricular de 2do año: “formar un lector literario implica, no sólo ser mediador de una experiencia de lectura que supone un proceso lingüístico, sino avanzar sobre la interacción que se produce cuando un lector lee literatura: una interacción transformadora y creadora del sentido, no reproductora”⁵.

Cada vez que tomaban el lápiz, contaban sus anécdotas y comenzaban a escribir, era posible visualizar que me encontraba en una clase donde la interacción era creadora del sentido y no reproductora. Cada vez que establecían vínculos con sus vidas, con otras temáticas o con lecturas anteriores, era posible notar que estaban experimentando el poder que tiene la literatura al abrir puertas que de otro modo no sería posible. Cada vez que conversaban entre ellos y contaban sus relatos, era posible afirmar que la clase se estaba construyendo entre todos, a través de la diversidad de miradas, de la reflexión y problematización que se produce en la comunicación con otros.

Por esta razón, luego de haber realizado un recorrido sobre este trayecto de la práctica, me es posible afirmar que una clase es significativa cuando el docente ve a la enseñanza no como un mero depósito de conocimientos, sino más bien como una construcción que sucede desde el diálogo, la reflexión, comprensión y problematización. Como afirma el autor Paulo Freire en Pedagogía del oprimido: “En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognosciente”⁶.

⁵ Diseño Curricular de 2º año (SB) | Prácticas del Lenguaje | (p. 365).

⁶ Freire, P. Pedagogía del oprimido. (p. 60)

Cada experiencia en el aula es significativa, debido a que se trata de un aprender enseñando constante que nos desafía todos los días. A veces cuando uno sale del aula, cree que su voz no significó tanto para los chicos y chicas que estuvieron en esa clase, hasta que cerras la puerta al irte y sin enterarte, un estudiante se quedó pensando en aquello que mencionaste sobre la importancia de vincularse sanamente con un otro. Sigamos entrando al aula sabiendo que las palabras pueden hacer grandes cambios, más de aquellos que imaginamos.

Bibliografía

Alvarado, M. (1997). Escritura e invención en la escuela. Espacios para la lectura. Fondo de lectura económica. Buenos Aires. –

Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Segundo año (SB). Practicas del lenguaje. Dirección general de cultura y educación.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno Editores Argentina.

- Marín, M (2004). “Teoría de la lectura como proceso” y “Teoría de la escritura como proceso” en Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires, Ed: Aique.

La escritura dentro del aula

Por Malena Ailén Bollini⁷

En este texto me propongo retomar y recuperar las prácticas de escritura llevadas a cabo durante la residencia de tercer año. Implementación de rotafolio como herramienta para trabajar la escritura.

Grupo de trabajo:

Prácticas de escritura

Palabras claves:

Escritura, copia, rotafolio.

Introducción

Según el *Marco General del Diseño Curricular para la Educación Secundaria* (2007): la escritura es entendida como proceso que comprende un plan previo y una textualización en la cual hay diversas revisiones, con sucesivos niveles de avance de elaboración del texto, a partir de estrategias personales de revisión. Dado que el proceso de escritura no es lineal sino recursivo, a medida que el escritor se hace más experto, vuelve constantemente sobre su plan inicial, preguntando si sigue siendo la mejor opción para expresar lo que desea, de la forma en que desea. (p.207)

Durante mi residencia de tercer año, me propuse lograr que los estudiantes puedan escribir textos más complejos, que involucren un mayor desarrollo, con sucesivas instancias de corrección. El curso que me fue asignado para realizar mis prácticas fue un segundo año de una escuela ubicada en la ciudad de Tres Arroyos.

Desarrollo

Al comenzar con las observaciones lo primero que detecté fue que los estudiantes presentaban cierta resistencia al momento de tener que escribir. Realizaban las lecturas, participaban oralmente pero cuando llegaba el momento de tener que registrar, tomar notas o

⁷ Bollini, Malena Ailen. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº33. Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura

resolver alguna consigna, aparecía la resistencia. Escribir por sí solos no funcionaba, necesitaban siempre que la docente los guíe y le dicte.

Cuando se les propuso realizar alguna actividad de escritura, usualmente lo que hacían era copiar del texto las respuestas, concibiendo a la escritura como una manera de copiar y pegar fragmentos extraídos de un texto. No había momentos donde ellos tengan que hacer una reflexión o interpretar lo que el material decía.

El mayor problema aparecía cuando los estudiantes tenían que escribir por sí solos, pensando qué y cómo escribir. Tal como menciona Alvarado, Maite los modelos cognitivos de la escritura en proceso incluyen los datos de la tarea como parte del contexto de escritura: el tema sobre el que se va a escribir, las restricciones de tiempo o espacio, el destinatario; la tarea de escritura es explicada siempre como un problema retórico y aparece dentro de consignas. (Alvarado, 1997). Por lo tanto, cuando se les daba una consigna que no estaba tan guiada y tenían que decidir ellos como llevarla a cabo, se presentaban ciertas resistencias y la actividad no funcionaba.

Cuando llegó el momento de llevar a cabo mi práctica y desarrollar mis clases, me encontré con varios problemas en relación a la escritura. El primer gran problema fue que los estudiantes estaban acostumbrados a escribir copiando, necesitaban que constantemente les esté diciendo qué y cómo escribir, no presentaban una autonomía en el trabajo de escritura. Lo que más me llamó la atención fue recibir preguntas cómo: ¿En qué parte del texto lo encuentro? y ¿Dónde dice eso?. En ese momento tuve que explicarles que la mayoría de las consignas que yo les iba a proponer apuntaban a que ellos puedan explicar con sus palabras lo que entendían y pensaban, involucrando la reflexión.

Mi objetivo consistía en lograr que puedan escribir una reseña por si solos. Poco a poco fuimos avanzando, incorporando distintas estrategias para desarrollar la escritura, como las tomas de notas y las fichas de lectura. Incorporé el trabajo con borradores para que ellos puedan ir viendo sus avances, y también para que puedan revisar su escritura y así ir perfeccionando la. El momento de la corrección fue trabajado en conjunto, les marcaba algunas cuestiones relacionadas con la coherencia y le preguntaba de qué manera podrían reformularlo para que se entienda. De esta manera los estudiantes leían sus textos, expresaban oralmente lo que querían decir y luego lo volvían a escribir. Se consiguió que puedan escribir reseñas donde aparecía la voz de cada estudiante. Esto representó un gran logro tanto para ellos como

para mí, porque se pudo evidenciar un avance en sus trayectorias, ya que pasaron de **copiar** pequeñas oraciones a **escribir** un texto completo y con sentido.

Otro de los mayores problemas que se me presentó fue encontrarme con qué los estudiantes no contaban con una carpeta de la materia. Todas las clases escribían en hojas sueltas, y no volvían a llevarlas. Primero decidí llevar hojas, y empecé a recolectarlas cuando terminaba la clase, para asegurarme de qué en el próximo encuentro puedan tener la misma hoja con lo trabajado, ya que muchas de las actividades propuestas requerían volver sobre lo visto. Pero me dí cuenta de qué esto no funcionaba porque no se mantenía la asistencia, y me encontraba que a la siguiente clase venían alumnos que nunca habían estado. Entonces empecé a pensar que tenía que contar con algún tipo de soporte que me permitiera registrar lo ocurrido en cada clase, y construí un rotafolio gigante. El mismo me permitió poder llevar un registro.

Llegar con este instrumento a la clase generó muchas expectativas y curiosidad en los alumnos, querían saber qué era, cómo funcionaba y de qué manera se usaba. Les expliqué que todas las clases usariamos una de las hojas para registrar lo trabajado y las conclusiones. Les propuse que sean ellos los encargados de realizar el registro. De este modo revisaban y mejoraban la ortografía y redacción, ya que al momento de tener que escribir preguntaban cómo se escribían ciertas palabras, donde llevaba acento y demás.

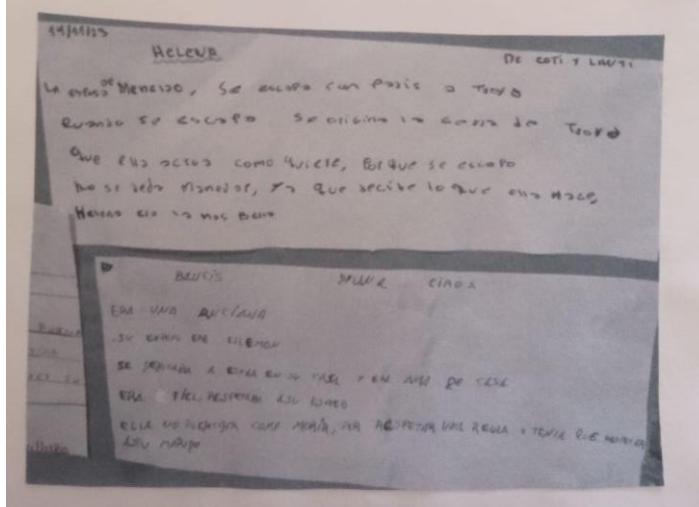
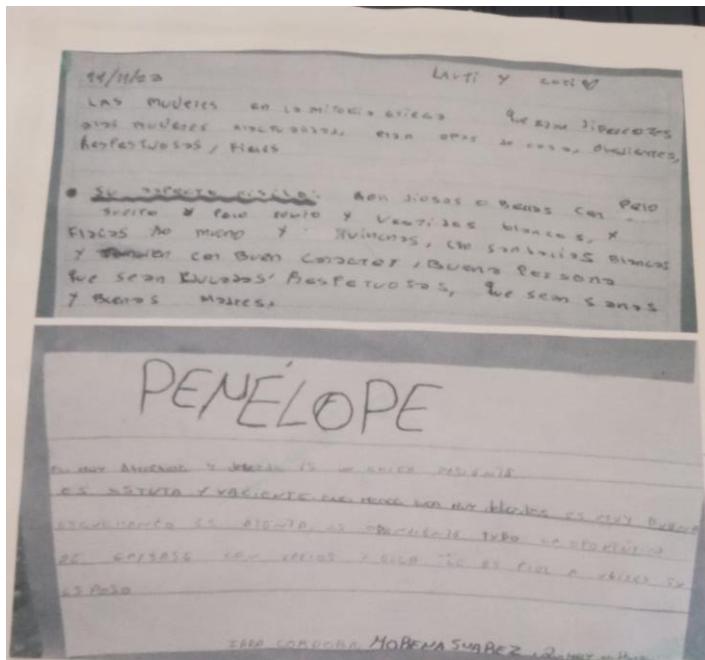
Consideraciones finales

La construcción e implementación de esta herramienta me permitió poder registrar, hacer que los alumnos se animen a participar y a escribir por sí solos, pero principalmente me ayudó a concebir la escritura como un proceso que se construye con otros y no en soledad, y qué como profesores contamos con las herramientas necesarias para poder reinventar nuestras prácticas y modos de abordar la enseñanza.

Bibliografía citada

- Alvarado, M. "Escritura e invención en la escuela" en Los CBC y la enseñanza de la lengua. AAVV. Bs.As. AZ. 1997
- DGCyE (2007). Diseño Curricular para la educación secundaria. Prácticas del lenguaje, Marco General

Anexo con fotografías de la residencia.



La importancia de acompañar el aprendizaje

por María Agustina Mancini

Resumen

¿Dónde comienza y donde acaba la inagotable tarea docente? ¿Es posible acompañar a un grupo numeroso de estudiantes con el fin de garantizar su aprendizaje? ¿Cómo encauzar las trayectorias sin convertirse en el “docente pulpo”? Este trabajo reseña la experiencia vivida durante mi residencia durante el año 2023, mientras cursaba el Espacio de la Práctica específica del tercer año del Profesorado.

PALABRAS CLAVE: APRENDIZAJE-ESTUDIANTES-DOCENTE-ACOMPAÑAMIENTO

INTRODUCCIÓN:

Al momento de planificar un propuesta pedagógica, los estudiantes de los profesorados nos enfrentamos con una serie de cuestiones a resolver: la selección de los contenidos, la propia inexperiencia en el campo de la práctica, las características del curso, y la redacción de consignas, entre otros. Asimismo, tener el conocimiento de que estamos siendo evaluados constantemente, añade a la situación una dosis de nervios que puede obstaculizar aún más el desarrollo de la experiencia.

DESARROLLO:

Durante mi residencia de tercer año tuve la oportunidad de ingresar al aula de un curso que correspondía a un primer año. Este curso se caracterizaba por ser muy numeroso, activo y heterogéneo: había estudiantes que participaban mucho, tanto de forma oral como escrita, otros quienes charlaban mucho y a los cuales se les debía realizar un mayor seguimiento, pero que aun así realizaban las actividades y algunos pocos estudiantes que se dispersaban con gran facilidad y no conseguían realizar ninguna de las propuestas.

Algo que caracterizaba a casi todo el curso es que realizaban intervenciones orales muy interesantes, eran lectores muy activos e interesados (todos habían leído durante la es-

cuela primaria y lo que iba de la secundaria al menos tres novelas), disfrutaban de las propuestas

de escritura creativa (para ellos era como un juego) y a los que las actividades domiciliarias les costaba realizar. Pienso que esta última característica tiene que ver más por la etapa de ingreso a la adolescencia que estaban atravesando.

Durante mi etapa activa (llamo por propia iniciativa “etapa pasiva” al período de observación), de mi residencia debía decidir qué contenidos abordar. Observando que era un curso que disfrutaba mucho de las propuestas de escritura creativa decidí explotar esa cualidad grupal. Para mi elección tuve en cuenta también que los estudiantes no habían tenido la oportunidad de realizar escritura académica.

Al momento de proponer la actividad, varias cuestiones vinieron a mi mente, que seguramente fueron muchas más, pero que hoy recuerdo algunas: ¿cómo proponer una consigna que fuera clara? ¿los estudiantes lograrían escribir algo? ¿cómo acompañar la escritura de un grupo tan numeroso y activo? ¿debía dividirme en cien partes para estar en todos lados a la vez? ¿cómo controlar el grupo sin sonar o parecer autoritaria?

Esta situación de incertidumbre pude plantearla a mi profesora de cursada quien me aconsejó utilizar un texto modelo que por un lado andamiará y que a su vez delimitara el trabajo de escritura de los estudiantes.

Fue entonces que propuse que debían escribir una recomendación literaria sobre una novela que todo el curso había tenido la oportunidad de leer durante el primer cuatrimestre con su docente titular, y se trataba de *La máquina del tiempo* de George Wells, es decir, en una situación ideal podría decirse que los estudiantes iban a estar todos escribiendo al mismo tiempo sobre lo mismo. Cabe mencionar también que durante mi etapa de observación los estudiantes estaban transitando la lectura de su proyecto personal de lectura.

Escribir sobre sus proyectos personales de lectura fue una idea que se descartó ya que muchos no pudieron cumplir con su tarea de lectura y porque acompañar la escritura de los mismos de forma personalizada sería una tarea que demoraría demasiado tiempo. Algo que resulta de importancia al momento de proponer actividades es reflexionar acerca de las fortalezas y debilidades del grupo, como así también de quien planifica. Es decir, proponer actividades que los estudiantes puedan resolver, y en las que los docentes vamos a contar con el conocimiento y seguridad necesarios para poder acompañarlos en su trayectoria.

Una vez definido el contenido y el objetivo, realizamos la lectura de forma colectiva de una reseña, en este caso de una película: *Avengers*, y de esta forma también anclar desde el universo de lo conocido para los estudiantes.

Teniendo en cuenta las características del grupo, diseñé un texto modélico compuesto por las oraciones que daban inicio a cada parte de la recomendación literaria y que contaba con líneas de puntos suspensivos donde cada estudiante debía completar. La consigna llevaba

el nombre de: “De lectores a periodistas”, para lo que previamente el curso había tenido la posibilidad de conocer acerca de las funciones de la recomendación y de la reseña crítica. Algunos estudiantes incluso, no conocían la palabra y la profesión de periodismo, y en esos casos, se realizaron las explicaciones necesarias para subsanar esas dudas.

La planificación decía lo siguiente:

Los estudiantes deberán escribir una recomendación para la obra leída durante el primer cuatrimestre con la docente a cargo, titulada “La máquina del tiempo”.

Formato: borrador. Extensión: 5 renglones.

Para esta tarea, la docente brinda recomendaciones y frases disparadoras con las que pueden comenzar sus escritos: “la historia trata sobre.../ es atrapante porque/ recomendamos esta obra porque/ para/ a aquellas personas/ la obra es valiosa porque nos recuerda que...”

En el escrito, incluirán aquellos aspectos de la obra que sí les gustaron. El objetivo de esta consigna es que los estudiantes comiencen a discernir las diferencias entre registros coloquial y académico, y comiencen a perfeccionar progresivamente su forma de enunciar.

Luego de la escritura, se comparten de forma oral las producciones de los estudiantes.

De la planificación a la práctica

Las recomendaciones brindadas, habían sido escritas en el pizarrón, de manera que los estudiantes puedan copiarlas y consultarlas las veces que fuera necesario, y para facilitar el trabajo de acompañamiento docente. Una vez escrito el primer borrador, realicé un acompañamiento personalizado recorriendo cada banco y leyendo junto a cada estudiante su primer borrador. Decidí hacerlo de esta manera para no exponer a los estudiantes ante la clase, ya que se trataba de su primer acercamiento a la escritura académica. En esos momentos realizábamos una lectura conjunta del escrito tratando de hacer hincapié en las frases formuladas de manera confusa, en las redundancias y reiteraciones de palabras con el objetivo de que cada escritor pudiera corregirse su escrito por sí mismo. De esta manera, el siguiente paso que

restaba era la reescritura del texto, actividad que causaba reacciones de tedio o cansancio anticipado, ya que era una práctica a la que tampoco estaban habituados. En ese caso, el acompañamiento que se realizaba era de tono *anímico*, con un “dale, vos podés”.

Conclusiones

La importancia de acompañar el aprendizaje nos concierne tanto como estudiantes como futuros docentes. Es decir, necesitamos que nuestros orientadores nos acompañen, y asimismo, debemos acompañar la trayectoria de los estudiantes de secundaria. El acompañamiento no es solo orientar con respecto a consignas, sino también a nivel anímico emocional, y en ese sentido debemos siempre tener en cuenta que la labor docente es tanto académica como humana.

Planificar: una previsión

La planificación es, según la Rae, un “Plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado”². Luego de ver esta definición y de llevar adelante mi experiencia como residente de 2do año de secundaria básica, puedo decir que planificar es una previsión de lo que pensamos metódicamente organizado, donde lo que se prevé hacer cambia de manera drástica, siendo, desde mi punto de vista, un orden en el desorden. Antes de ingresar a las aulas, para realizar nuestra residencia, llevamos miles de expectativas y preguntas que vamos realizando previo y durante las observaciones. Mientras vamos conociendo el grupo y adentrándonos, cada vez más, en cómo realizar una clase, surgen dudas respecto a lo que planificamos para nuestra residencia: ¿Qué contenidos son los adecuados? ¿De qué manera realizar las consignas para que queden claras? ¿Cómo puedo ser una guía y no un obstáculo? ¿Qué problemas puedo prever para que mi clase fluya de la mejor manera? ¿Los chicos se podrán conectar con lo que les doy? ¿Será algo valioso? ¿Qué espero yo, como futura docente? ¿Qué esperan ellos de mí? Entre estas, existen otra infinidad de preguntas que nos hacemos los residentes, previo a entrar a las aulas y más aún cuando ingresamos a ellas. Esta planificación, donde no solamente los residentes las realizan sino también los propios docentes ya recibidos, realmente es incierta y digo incierta, porque jamás es acertada. Por más que hayamos observado al grupo por semanas, viendo cómo realizan consignas, sus modos de leer, su manera de trabajar individualmente o en grupo, su funcionamiento como un todo, etc. no nos amerita que podamos hacer una planificación inamovible. Por supuesto que no, ya sabemos cómo futuros docentes que 1Estudiante del 3er año del Profesorado de Lengua y Literatura 2Diccionario esencial de la lengua española 2006 Real Academia Española la misma es y debe ser flexible. Como residentes proponemos actividades, futuras preguntas, suponemos futuras respuestas y aun así nos encontramos frente a un futuro incierto. Personalmente planificar me sirvió y puedo asegurar que sirve para tener una guía, pero conforme pasan las clases, los contenidos propuestos, tanto como nuestras expectativas cambian y es algo que hay que saber llevar. En cada clase que iba planteando, veía la necesidad de modificar tanto las consignas como también la clase completa, si bien porqué precisaba un apoyo con una explicación en la pizarra, por alguna eventualidad que frenaba la clase y había luego que retomarla, porque precisaba más tiempo para realizar la actividad o simplemente porque un acto escolar hacía que lo planeado de un vuelco de 360 grados. Acortar con-

tenidos, ampliarlos, la necesidad de una conversación profunda sobre ciertos temas, son cuestiones a considerar si se quiere dar una clase. Una experiencia que recuerdo, como la más clara para ver cómo cambia lo que planificamos es la siguiente: Corría la semana de la ESI y habíamos planteado, con la docente a cargo, centrarnos en que dentro de los cuentos que se habían leído hasta el momento de Edgar Allan Poe, la mujer no tenía preponderancia dentro de los mismos. Al llegar el lunes por la mañana, cuando terminé de llenar el libro de temas, los propios alumnos me plantearon que era la semana de la ESI y que querían conversar sobre la misma. En ese momento, me quedé mirándolos por un segundo viendo la necesidad de darle un giro a mi clase. Comencé por preguntarles qué entendían por la ESI y fue ahí donde los chicos dieron una variedad de respuestas increíbles y acertadas planteando el respeto por el otro, el aceptarse, el bullying, entre otras. En el momento que dijeron bullying, vi un cartel que tenían pegado en la puerta que planteaba que consideraban sobre el tema. De esta manera, comenzamos a leer algunas frases y a reflexionar sobre las mismas, para luego adentrarnos a la lectura, no planeada, del cuento “El gato negro de Poe. Fue a través de ese cuento, que no solamente vimos que la mujer no era considerada dentro de las obras, sino que vimos violencia de género, maltrato infantil, bullying, obsesión, etc. y cómo esto puede perjudicar a las personas con quienes convivimos y a nosotros mismos. Esta semana, terminó con la puesta de cartulinas fuera del salón con reflexiones sobre la ESI, a través de frases que podíamos encontrar dentro de los cuentos leídos, que nos lleven a pensar sobre ciertas conductas. Creo que esta demás aclarar, que esto no era para nada lo que yo había planeado para esta semana, pero que fue una experiencia enriquecedora tanto para ellos como para mí y a esto me refiero cuando digo que la planificación es flexible. En cuestión de 4 semanas de observación y 24 clases, pude valorar que la tarea que se plantean los futuros docentes, como los docentes en las aulas, no son una labor sencilla y mucho menos estática. Es una ardua tarea que siempre se ve acompañada no solo por colegas, sino también por los propios alumnos que son las verdaderas causas de que esa planificación sufra cambios. Seamos conscientes, no podemos pensar que las consignas pensadas para un contenido no se pueden modificar. Existen infinidad de maneras, miles de opciones, variedad interminable de grupos por las que esto que nos proponemos se pueda realizar de diferentes maneras, siempre adaptándolo a lo que sea más efectivo para los alumnos. Recordemos que planificamos para tener una guía, pero más que para nosotros es para ellos nuestros alumnos, que son los que realmente nos enseñan a enseñar, a aprender, porque no nos construimos como docentes en soledad, nos construimos gracias a la experiencia por y para ellos.

Panel 2- De escenas y relatos

La experiencia de abordar diferentes modos de leer

por Rocío Di Rocco y Yanelia E Walas⁸

Abstract/Resumen:

Durante mi residencia observé fluidez y dinámica en las diferentes lecturas que los estudiantes realizaban en clase: leían desde fotocopias, computadoras o celulares de manera alternada. Por eso, en pareja pedagógica planteamos el desafío de incluir una nueva forma de interacción entre el lector y la obra para fomentar diferentes modos de enriquecer lectura en el aula de Secundaria Superior.

Grupo de trabajo: Confección de un libro *pop-up* con el grupo de 5to EFI de la E.E.S. nº9 y la docente Inés Carina Segovia.

Palabras clave: Lectura, libros pop up, descubrir, interés.

¿Es posible incorporar nuevos modos de leer en Secundaria Superior?

Durante el ciclo lectivo 2024 una de nosotras realizó sus prácticas en la Escuela de Educación Secundaria nº9, en 5to EFI a cargo de la docente Inés Carina Segovia. Llevando a cabo un recorrido por diferentes lecturas que abordaron el fantástico desde un eje en común que eran las casas. Durante este periodo, la segunda se sumó desde la parte artística para el diseño de un libro con la técnica *pop-up* en las clases de CFPP: 4 “La reflexión sobre la tarea docente” en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica nº33.

En el espacio de Literatura cobra un papel fundamental la lectura, para eso se selecciona un corpus de textos de acuerdo a cada año de Secundaria Superior. En el curso que ob-

⁸ DI ROCCO, Rocío y WALAS, Yanelia. Estudiantes del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica nº33.

servé de 5to año se llevaron a cabo diferentes lecturas: realistas y fantásticas. La literatura que se llevó al aula fue leída de manera tradicional, pero desde diferentes soportes: computadoras, celulares o fotocopias. Lo que mostró la fluidez y adaptación del grupo.

Cuando hablamos de lecturas tradicionales estamos hablando de modos de abordar los textos. En ese caso, nos referimos a ponerle voz al texto. A partir de allí, hicieron relaciones y referencias en torno al título y lo leído. Sin embargo, sabemos que existen otros modos de abordar la lectura de acuerdo a los intereses del lector que se encuentra en un ámbito recreativo y cotidiano.

A su vez, los nuevos movimientos literarios presentan formas disruptivas que llaman la atención y enriquecen los significados. Los cuales se pueden tener en cuenta para abordar en el aula.

Con base en las observaciones y buscando nuestro estilo decidimos presentar algo novedoso: la técnica *pop-up*. La palabra quiere decir “aparecer” o “surgir” y tiene como objetivo que el lector interactúe con el texto para que descubra por sí mismo otra manera de leer esa obra; a partir de diferentes elementos como los tridimensionales, troquelados, texturas, solapas, puertas, flechas, etc., se muestra nueva información que enriquece al texto.

Consideramos que dicha técnica funciona en Secundaria Básica porque estos y estas estudiantes están más familiarizados con el espacio de Artística y, por lo tanto, se observa mayor predisposición a un trabajo interdisciplinario con esta área. Sin embargo, era un desafío para nosotras presentarlo ante estudiantes que están casi finalizando la secundaria. Por eso, decidimos prepararnos lo mejor posible: conseguimos materiales, elaboramos el libro en el cual se plasmarían las casas que ellos y ellas confeccionarán, además se llevó a cabo un guión conjectural para aprovechar al máximo el tiempo de clases. De esta manera se vio, como resultado, una buena recepción por parte de los y las estudiantes de la propuesta.

Para finalizar, podemos decir que, a partir del trabajo con una pareja pedagógica se logró la resolución de inquietudes, ya que, al ser una tarea individual, debíamos guiar a cada uno y una de los y las estudiantes en su trabajo, teniendo en cuenta que son 25, al haber una sola docente la tarea hubiese llevado más tiempo.

Ideas finales:

De esta manera, a partir de la pregunta planteada al inicio: “¿Es posible incorporar nuevos modos de leer en Secundaria Superior?” Concluimos que, se pueden incorporar métodos que complementen a la lectura tradicional en aulas de Escuelas Secundarias en el Ciclo Superior.

(Re)Construir mi autobiografía: De estudiante a residente

Resumen

El ejercicio de autoevaluación es un momento de reflexión introspectiva, en este caso, aplicado a la experiencia de residencia. En el presente trabajo, reflexiono sobre el cambio de roles entre alumna - docente y docente - orientadora, para indagar sobre las diferentes maneras que existen de habitar el aula y la escuela. Así como también, resignificar el trabajo interdisciplinar y la enseñanza por proyectos.

Palabras Clave

Experiencia de prácticas; El rol docente - El rol del estudiante; autobiografía docente; autoevaluación; Enseñanza interdisciplinaria.

La autobiografía docente

"Reconstruir el pasado para pensar en el presente y proyectar el futuro"

“Flor, te gusta escribir, ¿no?” me pregunta la docente, “hay un concurso en el me gustaría que participes, ¿por qué no escribís algo?”. Ese momento se mantiene vívido en mi memoria. Lesuento que al final no participé del concurso, pero me hace muy feliz ese recuerdo, porque hasta ese momento no me había puesto a pensar que alguien como yo pudiese escribir, y con escribir me refiero a hacer algo más que anotar cosas, responder preguntas o copiar del libro, hacer algo más con las palabras, jugar con ellas. No quiere decir que hasta ese momento no lo hiciera, pero la cuestión es que no me había puesto a pensar que podía hacerlo realmente, nadie antes que ella me había dicho que era capaz de hacerlo.

El punto de todo esto, es que ese es uno de los recuerdos a lo que vuelvo siempre, y que forma parte de mi autobiografía docente, aquella que empezamos a pensar hace un par

de años cuando recién estaba iniciando esta carrera. Recuerdo al que vuelvo, casi sin querer, ahora que me encuentro sobre el final de este recorrido.

Soy estudiante del ISFDyT N°33 en la carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Como anticipé, me encuentro finalizando esta etapa, y decidí que era un buen momento para enfrentar el gran desafío que nos presenta la carrera docente, ingresar al aula como residente, en este caso, en el marco de las prácticas de tercer año del profesorado. En la presente narración de mi experiencia de prácticas me propongo como objetivo reflexionar de manera retrospectiva sobre el cambio de roles entre alumna - docente y docente - orientadora, para indagar sobre las diferentes maneras de habitar el aula y la escuela.

Hice mis residencias en la EES N°1, mejor conocida como Escuela Media N°1, secundaria a la que asistí como estudiante, y que atravesada por la pandemia, ha cambiado bastante, pero es ciertamente reconfortante recorrer sus pasillos y volver a habitar un lugar ya conocido, aunque con el distanciamiento debido que me otorga este nuevo rol, residente - docente.

Se preguntarán a qué viene el recuerdo inicial, les explico, es el recuerdo de mi propia experiencia habitando el aula de prácticas del lenguaje durante la escuela secundaria, a la que como anticipé, tuve el placer de volver como residente. Misma escuela, mismo salón y misma docente. 3ro 3era a cargo de Paola Elicalde.

Cuando ingresé me comentaron que nos atravesaba un proyecto interdisciplinario con la cátedra de Historia sobre la Revolución de Mayo. Ese debía ser el eje de mi planificación, acompañado de las clases de Teatro y del Proyecto Personal de Lectura.

En la cátedra de historia, ellos habían trabajado la Revolución de Mayo a lo largo del primer cuatrimestre, el problema era que la mayoría del curso estaba desaprobado en esa materia. Para continuar con ese trabajo, durante mi residencia teníamos que trabajar con “El rastro de la canela” de Liliana Bodoc, una ficción histórica ambientada en esa época. Por lo tanto, mi planificación hacía bastante hincapié en la serie histórica que se introducía en la novela. En parte porque era necesario para abordar el género realismo y el concepto de ficción histórica, pero, por otro lado, para recompensar y retomar aquellos saberes que habían quedado atrás en torno al contexto histórico. Entonces, la primera duda que surgió fue: ¿cómo retomar conceptos que habían trabajado pero que no habían aprendido?, en ese momento escuche a un docente decir que “no sabían nada, no les interesa”. Sin embargo, mi perspectiva

era (y es) un tanto diferente. Los vi entrar en personaje en la clase de teatro, hacer de Cisneros, representar el Juzgado de Vigilancia Político, pensar en las escenas, en los diálogos y debatir sobre lo que conllevaba representar a los esclavos y a los chisperos. Los escuche también hablando sobre la libertad, sobre un mulato que a cambio de su trabajo pide que le enseñen a leer y a escribir porque para él eso significaba ser un hombre libre. Los escuché también, debatir sobre porqué una esclava tenía que juntar monedas para pagar su libertad y la de su hijo, sobre el lugar de la mujer y demás cuestiones de 1810.

Ahora, tiempo después de haber finalizado las residencias me sigo preguntando si aquellos chicos realmente no tenían idea de la historia, si no sabían nada, o si éramos nosotros quienes estábamos haciendo las preguntas equivocadas. “Eso no lo podemos saber, es una hipótesis” había respondido Emanuel, un estudiante, frente al debate de si Eladio Torrealba, el amo de la casa, debía sentarse de tal o cual manera en la mesa, y yo me reí porque tenía razón, y porque ese gesto era una imitación mía. “Hipótesis, hipótesis” respondía a las diferentes opiniones que surgían frente a la formulación de respuestas sobre lo que no sabíamos, pero queríamos conocer. Tiempo después, todos hablábamos de hipótesis en la clase de lengua.

Me recuerdo como estudiante en la clase de historia, mismo curso y misma docente, y al igual que la mayoría de ellos, yo también había desaprobado el primer cuatrimestre. Ahora que me encuentro observando desde otro lugar, me es imposible no preguntarme qué hubiese cambiado, ¿qué puedo hacer por ellos ahora que estoy de este lado?, y pienso, consecuentemente, como la palabra de un docente puede abrir caminos o condicionarlos. Pienso en el recuerdo de la clase de Paola que narré al inicio, y que sin querer quedó grabado en mi autobiografía docente, y me pregunto si realmente de no haberla conocido, de no haber habitado su aula de prácticas del lenguaje, yo hubiese elegido otro camino. Pero ahora estoy acá, y hay mucho de ella que conservo conmigo. Por esta razón, tenerla como orientadora y volver a habitar ese espacio que me conoció como alumna, sirvió para reivindicar mi lugar como futura docente.

En una ocasión, Santos Guerra escribió, citando a Rubem Alves, que “de alguna manera seguimos viviendo en aquellos cuyos ojos aprendieron a ver el mundo a través de la magia de nuestra palabra...”⁹ y eso significa para mi esa escuela, ese aula y esa docente.

⁹ Guerra, M. Á. S. (2016, 14 diciembre). Ser docente (y II) - El Adarve. El Adarve. <https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2012/10/27/ser-docente-y-ii/>

Aunque en este momento sea ajena al cuerpo docente, y ya no sea un estudiante más de esa escuela, no puedo no sentirme parte de ella. Analí Mainini, nuestra primera docente de prácticas nos dijo una vez cierta frase que repetimos constantemente a modo de mantra, “reconstruir el pasado para pensar en el presente y proyectar el futuro”, y esa podría ser la síntesis perfecta de mis residencias.

Por lo tanto, hoy sigo mi camino en otra dirección, pero siempre esperando volver a encontrarme con esos recuerdos. Principalmente con el aula de Paola, donde aprendí a leer el mundo como estudiante y a donde decidí volver como residente para poder resignificarlo, para seguir aprendiendo de ella, pero esta vez desde otro lugar. A mi orientadora me queda decirle que si bien nunca me inscribí a ese concurso el día de hoy sigo escribiendo, sobre lo que aprendí, sobre lo que me enseñó, sobre nosotras, sobre su aula y sobre la mía. Y hoy, como en ese entonces, vuelvo a dejar que sus ojos guíen los míos para saber dónde colocarlos y no dejar que este mundo me cambie la mirada¹⁰.

Los relatos inesperados dentro de la Práctica docente

por Denise Poulsen¹¹

¹⁰ Pueyo, Chris. “La abuela”, Editorial Destino, 2019.

¹¹ Profesora en Letras (UNLP). Profesora CFFP4. La Reflexión sobre la Tarea Docente

PALABRAS CLAVE

Incidente crítico-residencias docentes- auto registros – consignas-transposición didáctica-experiencias

RESUMEN

Los incidentes críticos forman parte de la residencia docente, son parte esencial de la formación de los profesores y nos llevan a reflexionar en torno a los imprevistos y sus múltiples respuestas pedagógicas didácticas. En esta ponencia se ponen en juego diversas situaciones problemáticas, las cuales, son analizadas para reflexionar en conjunto con los lectores y el auditorio en general.

Introducción

Durante las prácticas docentes los alumnos del espacio de la Práctica IV del profesorado en Lengua y literatura, dentro del campo de la práctica en Literatura de la cátedra donde soy Profesora deben escribir diversas narrativas como el diario del practicante, el guión conjectural y auto registros de clases. Cuando el alumno llega al aula, se da cuenta que aquello que había planificado no sucede de forma exacta o no ve reflejadas fielmente sus anticipaciones ficcionales del guión conjectural en la puesta en práctica de la misma.

Allí es donde entra en juego el incidente crítico que es una circunstancia inesperada durante la creación del guión conjectural y la planificación. De ese aspecto inesperado, del que el practicante deberá hacer registro y analizarlo desde el espacio de la reflexión en las clases en sede del Instituto Nº33, podrán extraerse diversas experiencias didácticas y pedagógicas que no solo llevarán a su propia reflexión, sino a la de otros (Profesor orientador, compañeros del curso, Profesor de Práctica).

Desarrollo

“El incidente crítico es un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente” (MONEREO, 2009).

A continuación, detallo algunos ejemplos de incidentes críticos extraídos de auto registros de practicantes:

"La clase comenzó como estaba planificada, retomando lo trabajado. Varios bromearon por el tiempo transcurrido. Charo e Ian realizaron aportes que ayudaron a que sus compañeros recuerden. Y tal como lo había supuesto, comenzaron a decir, entre disculpas, que no habían resuelto las actividades. Luego de chequear que solo uno de ellos las tenía hechas, les dije que nos tomaríamos unos minutos para resolverlas. Pidieron realizarlas todos juntos, pero los invité a que las respondan con su compañero de banco. Accedieron y se pusieron a trabajar. No todos. Lola intentó, pero la noté un tanto triste. Me acerqué en varias oportunidades para conversar y ofrecerle mi ayuda. Me escuchaba, pero estaba como ida. No quise insistir. Sentía que hoy le ganaba su estado de ánimo. Otro chico tampoco pudo concretar la tarea, el celular lo atrapaba. Hizo consultas, buscó el texto, conversó conmigo, pero no, las redes eran más fuertes que su voluntad de trabajo. El resto, todo el resto, estuvo trabajando activamente. Fue muy gratificante el ir pasando por los bancos y comentar con cada uno de ellos algo distinto. Me sorprendí gratamente con las producciones, con algunas más que con otras." Practicante año 2023

"La idea de la actividad final es que los alumnos puedan identificar las características de su personalidad y poder mostrarla en una creación: un meme o un reel. Para esto les propuse como primera tarea realizar una lista de características personales, para esto les di una serie de disparadores de pensamiento como virtudes y defectos, estilo de vestir, hobbies, miedos, deseos, etc. Y luego de hacer esta lista que escriban una carta de presentación de sí mismos; que podía ser para presentarse en un trabajo; o para alguien que estén conociendo; o para ellos mismo, estilo diario personal. Esta tarea les costó un poco, algunos no sabían bien que escribir, ya que nunca habían pensado en esto. A otros no les fue difícil porque se conocen muy bien". Practicante 2023

De acuerdo con Contreras (2010), el trabajo con incidentes críticos: "Expone conflictos, permitiendo indagar en ellos, profundizar y trabajar con representaciones (teorías implícitas), sentimientos y actuaciones involucradas en su emergencia y resolución en el ámbito de la enseñanza universitaria. Facilita el acceso al trabajo con la teoría y la práctica de manera integrada. Explora en el conocimiento profesional desde la práctica (rescatando elementos del

enfoque reflexivo), encontrando saberes en la experiencia de los propios docentes, en lo personal y colectivo” (p. 83).

En los anteriores ejemplos se pueden ver diversas situaciones que no estaban planificadas durante las secuencias didácticas; en el primer caso la practicante nota que no todos los alumnos pueden realizar la consigna, unos por su estado de ánimo y otros por la distracción de la tecnología y las redes sociales. En el segundo caso, la practicante estaba trabajando en relación a la Literatura y la identidad, para cerrar su práctica creó una consigna de invención donde no todos los alumnos pudieron escribir y crear ficción realista sobre sí mismos.

Cuando se plantea una consigna de escritura, se conoce que los resultados pueden ser diversos ya que dentro de la escritura aparece la identidad del escritor (alumno) quien muchas veces puede mostrarse, conocer los recursos lingüísticos, retóricos y literarios necesarios para hacerlo; pero en otros casos no lo pueden realizar, generando un vacío o página en blanco donde el profesor será quien deba intervenir con herramientas pedagógicas propicias al momento y la situación; por este motivo el vínculo creado entre el docente y el alumno será muy importante para la resolución de tal conflicto.

En ambos casos, las docentes se acercaron e identificaron la ausencia de resolución de la propuesta, pero no pudieron lograr que los alumnos resuelvan de modo exitoso las consignas. El tiempo didáctico acotado de la práctica docente y la ausencia de un límite claro al uso de las redes sociales en clase, fueron factores que jugaron un papel clave para que las practicantes no pudieran guiar de un modo positivo la resolución de esas consignas.

La función del docente será la de guiar este descubrimiento, la recuperación de la propia voz y la construcción de subjetividad para poder abandonar progresivamente aquellos obstáculos o barreras que imposibilitan la escritura o resolución de una actividad en este caso escrita. El trabajo de escritura a partir de consignas no sólo conjura el temor a la “página en blanco”, a la “inhibición”, en paralelo, va abriendo canales expresivos y de creación. Pero todo esto será posible en tanto se derriben aquellas fronteras que nos alejan, llámense vínculos no creados entre docente y alumno o a la tecnología como un “escape” a la realidad cotidiana que se construye en el aula.

Ausencias y Presencias

“Al llegar al aula junto con la profesora, esta estaba vacía. A los pocos minutos llegaron 4 alumnos y luego 2 más. Manifestaron que el resto de sus compañeros se “rateaban”, por lo

tanto, no entraron a la escuela. Pese a esta situación decidí continuar con la propuesta que tenía pensada. Comencé pidiendo que abran sus carpetas y así poder repasar algunos conceptos abordados en la clase anterior”.

“Al ver el reloj, me di cuenta que no íbamos a llegar a redactar entre toda una definición de “lo fantástico”, así que propuse, mientras pasaba lista, que sean ellos mismos lo que lo hicieran en sus carpetas, a partir de lo visto hasta el momento. Registré la consigna en el pizarrón, pero ya muchos estaban guardando sus útiles”.

“Al pasar lista y nombrar a un alumno ausente desde principio de año por intentos de suicidio, surgieron entre varios alumnos comentarios que me resultaron muy desagradables. La profesora intentó llamarles la atención, pero el bullicio era cada vez mayor y varios ya se estaban levantando de sus sillas para retirarse. Entonces, lo que pienso hacer en el inicio de la próxima clase es hablar al respecto de eso, de los alumnos que charlan en clase y también de las cosas interesantes que se dijeron sobre el tema que estamos tratando”.

Residente del año 2021.

Los incidentes críticos que atravesaron la práctica del residente del año 2021, quien volvía al aula en un contexto de salida de la pandemia son diversos:

- Ausentismo de los alumnos frente a su propuesta pedagógico didáctica,
- El tiempo que no alcanza para “cerrar la clase”
- Bullying escolar en el que no puede llegar a intervenir de un modo profundo debido a la escasez de tiempo pero que lo logrará retomar en una próxima clase.

Los factores que debían tenerse en cuenta eran varios, retomar contenidos frente a alumnos que se ausentaban, modificar consignas en el momento e intervenir ante comentarios negativos o violentos; nada de ello estaba planificado en la propuesta pedagógico didáctica.

Ante este tipo de incidentes críticos era necesario pensar la importancia de retomar clase a clase los diferentes contenidos que se abordaban, permitiendo que quien se ausentó pudiera ser partícipe, pero también ir avanzando con aquellos alumnos que presentaban mayor continuidad ¿cómo hacerlo? Por ejemplo: incluyendo a los alumnos como tutores de aquellos que no asistieron a la clase, o retomando contenidos de un texto leído mediante la explicación oral del docente.

En este caso, era necesario aplicar la **transposición didáctica**, Según Yves Chevallard la transposición didáctica puede ser entendida como el camino que conduce del saber científico al saber enseñado, refiriéndose al proceso de llevar el saber científico al aula de tal forma que se permita a los estudiantes conocer un saber supremo. Es decir, la transformación del conocimiento científico se debe proporcionar con fines de divulgación y de aprendizaje a los estudiantes; sin embargo, a pesar de que no se orienta al campo escolar no significa que se deban hacer adaptaciones reduccionistas o simplificadas del conocimiento, sino que este proceso implica comprender la distancia que hay entre el saber académico y el saber escolar, que son de naturaleza y funciones distintas.

De este modo la transposición didáctica jugará un papel fundamental en este proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicando las modificaciones necesarias para que esa transformación no reduzca la riqueza de un cuento que ya no será leído sino re narrado por el docente, por ejemplo. Estas decisiones didácticas muchas veces deberán ser tomadas en el momento “sobre la marcha”, cuando aparecen en la clase por ejemplo aquellos alumnos que no leyeron o no cumplieron una consigna, pero a los que será necesario convocar e incluir en las discusiones.

El incidente crítico será resuelto en la medida en que el residente o docente conozca el saber a ser enseñado y pueda transformarlo para poder transmitirlo de diversos modos o a través de diferentes lenguajes; esto puede derivar en el uso de otros lenguajes artísticos: transmisión de un cortometraje o re narración oral de un cuento, por poner un ejemplo.

Consideraciones finales

La escritura predispone a la reflexión, permite visibilizar las prácticas y re significar los momentos que ellas nos brindan; ayuda la re narración, a la reelaboración de significados y a la construcción de conocimiento en relación a la enseñanza da la Literatura, permite construir una nueva identidad a quienes serán y son profesores en aulas de secundaria. Abre a nuevas miradas y concepciones de enseñanza, nos abre el camino hacia otros y con otros.

Un incidente crítico, por su imprevisión y su efecto desestabilizador, demanda una respuesta improvisada, casi siempre reactiva, en la que se ven reflejadas las concepciones, estrategias y sentimientos del profesor; esto no aparecerá en la secuencia pedagógica didáctica o en la planificación de la práctica de residencia pero podrá ser útil para la planificación o reescritura de guiones conjeturales de clases posteriores.

El incidente crítico cumplirá una función esencial en la formación del docente quien se constituirá como tal en relación a sus experiencias y a partir de estas podrá visualizar futuros incidentes, anticipándose y planificando respuestas, de acuerdo a su rol profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Chevallard Yves La **Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Tercera Edición 1998. AIQUE GRUPO EDITOR.

Contreras, C., Monereo, C., & Badia, A. (2010). **Explorando en la Identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?** *Estudios Pedagógicos*, XXXVI (2), 63-81.

Nuevas escenas de lectura y escritura en las aulas de hoy

Por Graciela Callegari

Leer es la manera de apropiarse del mundo. De esa lectura del mundo previa a la lectura de la palabra se nutre la capacidad de construir significados. Por eso la lectura y la escritura como práctica de representación de lo que se lee, lo que se piensa o se pretende discutir sobre lo que otros dicen o escriben es un ejercicio de empoderamiento en la sociedad de todos los tiempos. La escuela ha sido siempre un habilitador de ese derecho.

La circulación de textos, nuevos textos, nuevos soportes ha diversificado el acceso a la lectura y también los modos de leer y esto determina en cierto modo qué textos leer. Los itinerarios lectores están muchas veces en manos de animadores que en el mundo digital aparecen en las pantallas de los portátiles. Los maestros, los profesores y los bibliotecarios tienen hoy la competencia de las redes, la lectura en el mundo digital. Y eso provoca nuevos escenarios donde se lee y se escribe en este tiempo.

Lo que no ha cambiado en el hecho esencial de leer es la relación establecida entre el texto y el lector. Leer supone una negociación, una relación creciente entre texto y lector de aproximación, exploración, de construcción de sentido. Una relación que va desde la interpelación que hace el texto a quien lo lee a la construcción de sentido que completa el circuito comunicativo del que lo escribió. Allí se completa el texto. No hay texto completo sin un lector que lo lea.

Leer en esta encrucijada

La escuela muestra hoy escenas diversas porque el texto circula por soportes diversos en papel, en formato libro o reproducción, a través de dispositivos tecnológicos (pantallas)

Descripción de una clase.

Una clase, un círculo de estudiantes, lectores, cada uno con un libro en soporte diversos. Pocos leen en textos de papel, ya escasos o únicos los que leen en un libro o reproducción, el resto lee en notebook o en celulares. El dedo ya no pasa hojas al final del último párrafo, el dedo desliza pantalla para continuar la lectura. La clase de lectura ha mutado sus soportes, pero el leer esta ahí intacto, en el intercambio, en la relectura de un párrafo que se discute por una apreciación, por una idea, porque alguien se interroga y al hacerlo interpela al resto a revisar, a discutir, a poner en tensión un significado. La lectura habita el aula y el debate a partir de ella también.

Democratización, acceso lineal para más cantidad de personas; más cantidad de textos para cada lector. El acceso se multiplica, pero también requiere de una experticia en el modo de contextualizar la búsqueda lectora. Así las aulas han mutado. Se lee textos. Se lee diferente

La Escuela anima a la lectura y así en ella se escucha leer, se lee para otros, se lee para sí y se lee con otros. En los espacios de intercambio, se comparte lecturas, se modifica, se debate, se vuelve a leer. En síntesis, se proyecta, se relaciona, se disiente, se construye sentido. Para ello la escuela planifica y ejecuta proyectos de lectura compartida, proyectos de lectura individuales o personales; proyectos de la lectura en torno a géneros, autores, temáticas, perspectivas, versiones y reversiones. Y lee para conocer, para disfrutar, para tomar posición, para estudiar. En síntesis, para constituiré un lector de realidades.

La lengua como tal es un objeto integral, una convención social de existencia en la mente de los hablantes usuarios de una comunidad, solo existe realmente en el uso y ese uso se manifiesta leyendo, hablando, escuchando y escribiendo. Empoderar del lenguaje a los ciudadanos es generar oportunidades desde las más andamiaadas a las más autónomas de hacer uso de la lengua. Por eso hacemos esto en las escuelas.

Leer y escribir son dos prácticas del lenguaje diferente con quehaceres específicos, pero van de la mano en tanto se escribe en torno a lo que se lee y se necesita leer cuando se escribe. Escenas de escritura en las escuelas presentan muchos obstáculos y desafíos. Hoy no pasan en la mayoría de los casos de reescritura de lo leído, con formatos libres o con formato nuevos como el fanzine

Lo que se ha enriquecido y profundizado es la lectura, pero las escenas de lectura necesitan repensarse y adaptarse para construir usuarios de todas las prácticas del lenguaje que termine por constituir el ciudadano empoderado en la práctica social. La escritura es organizadora del pensamiento; para escribir hay que planificar y supone un proceso al igual que la lectura. Las escenas de lectura u escritura están desbalanceadas en la escuela de hoy y los resultados están a la vista.

Se escribe sobre lo leído, a partir delo leído, creativamente, complejizando discursos y formatos. Es necesario escribir y desarrollar competencia sobre la escritura. Y eso supone reflexionar sobre el lenguaje sobre su uso, situadamente, sobre sus propósitos, sobre sus modos y formatos. Leer y escribir, escuchar y hablar, es desarrollar competencia como usuario de un lenguaje y eso empodera al sujeto en su derecho de ser parte activa de la sociedad en la que vive.

Panel 3- Enseñar inglés

Descubriendo la aventura de enseñar inglés: reflexiones de mi primera experiencia docente en escuela primaria

por Dulce María Parisi.

Residencia del espacio de la práctica de tercer año, CFPP3: La construcción de la tarea docente específica en la enseñanza en el nivel primario. Profesorado de Inglés. ISFDyT N°33. Tres Arroyos, Buenos Aires, Argentina.

Mi primera experiencia enseñando inglés en una escuela primaria fue enriquecedora y llena de aprendizajes. Trabajé junto a un grupo de 27 niños de cuarto grado, quienes desde el primer día mostraron interés y compromiso con las actividades que les eran propuestas, lo cual permitió que la responsabilidad que para mí significó la residencia fuera vivida con motivación y entusiasmo. Como estudiante del profesorado de inglés he podido observar cómo la enseñanza del idioma ha ido transformándose buscando dejar atrás los enfoques gramaticales para comenzar a acercar el idioma a los chicos de forma más contextualizada a través de la literatura, haciendo uso de un material auténtico que actúa como punto de partida para posibilitar un aprendizaje más atractivo y significativo. Las tareas propuestas partieron de los relatos presentados, de manera que los chicos no sólo aprendieron inglés, sino que también exploraron el mundo de posibilidades que introdujo la historia elegida, permitiendo que el proceso educativo adquiriera mayor valor, y el trabajo realizado, mayor sentido. Además, se planificaron actividades que involucraron a los estudiantes personalmente y alentaron su participación activa, proporcionando las guías necesarias para que usen el inglés con un verdadero propósito comunicativo, entrelazando tareas escritas de procesamiento y organización de la información, con actividades más creativas y juegos dinámicos.

A lo largo de la residencia tuve la oportunidad de apreciar personalmente la complejidad del trabajo docente, desde la planificación de la enseñanza hasta la gestión del aula y la flexibilidad que se requiere para la adaptación a las diversas situaciones (más o menos predecibles, más o menos complejas) que se presentan en las prácticas cotidianas, y a las necesidades particulares del grupo y de los alumnos. En definitiva, fue una experiencia sumamente gratificante que me dejó recuerdos agradables y considerables enseñanza

Dispositivo de reflexión permanente en el campo de la formación en la Práctica Profesional 4 del Profesorado de Inglés en un establecimiento de Educación Superior en la provincia de Buenos Aires

nos Aires

por Rosana del Luján Greco

RESUMEN

La presente ponencia se trata de una reflexión sobre la práctica llevada a cabo a partir de la invitación de la Universidad Pedagógica Nacional a participar de una mesa de diálogo entre graduadas de la Maestría en Formación Docente para la Semana UNIPE Virtual realizada en marzo del año dos mil veintitrés. Esta propuesta de retorno reflexivo sobre la experiencia tuvo como propósito recuperar el impacto de la información recibida en el campo de la formación docente. Cabe señalarse que el marco conceptual referencial y operativo de dicha maestría es la Didáctica Profesional (Pastré) y la Clínica de la Actividad (Clot y Faïta) que, dicho rápidamente, se ocupan de comprender los fundamentos detrás de las prácticas profesionales y los significados para los sujetos en situaciones concretas de trabajo.

En este caso, la vuelta reflexiva estuvo centrada en un dispositivo de reflexión permanente en el campo de la formación en la práctica profesional llevado a cabo en el ciclo lectivo dos mil veintidós. La experiencia de referencia se contextualiza en la tarea realizada en el campo de la formación en la práctica profesional de cuarto año del profesorado de inglés en un establecimiento de educación superior de la provincia de Buenos Aires. Se centra en el diseño de un dispositivo didáctico para las prácticas curriculares con docentes en formación que necesitaban iniciar, avanzar o concluir sus “prácticas” para titular. Es decir, se trató de un dispositivo de acompañamiento de trayectorias formativas de docentes de inglés habilitadas para el ejercicio de la docencia en el nivel primario que aspiraban a obtener el título habilitante para desempeñarse en el nivel secundario.

La particularidad del grupo era que las docentes en formación venían con historias de trayectorias inconclusas por diferentes motivos, pandemia de por medio, particularmente vinculadas a prácticas de evaluación y acreditación en la institución formadora. En este contexto se hizo necesario realizar un reconocimiento de las trayectorias de formación y un diagnóstico participativo, intentando indagar sobre los motivos y las dificultades que les habían obtenido las trayectorias, que habían generado en ellas la sensación de “impotencia” y hasta “enojo” frente a cuestiones que valoraban como “injustas”, la sensación de “agotamiento” en y con la institución formadora por sus “promesas incumplidas”.

El grupo de trabajo estaba conformado por docentes y docentes en formación de entre 25 y 39 años de edad al inicio de la cursada, todas pertenecientes al “plan viejo” (Res. 13296/99) que habían iniciado el profesorado entre 6 y 10 años atrás, lo que ya era todo un dato. Las docentes en formación se veían impelidas a intentar hacer el esfuerzo de titular antes de la finalización del año ya que, según habían informado las autoridades, a partir del año dos mil veintitrés caducaba el plan de estudios. De no lograr la titulación en ese plazo, se verían obligadas a pedir equivalencias para aspirar a un título habilitante para el nivel secundario en el marco del “plan nuevo” (IF-2017- 05138221), con el retroceso que ello implicaría y la cantidad de materias nuevas que deberían cursar. Asimismo, un primer reconocimiento de trayectorias dio como panorama una heterogeneidad de situaciones: desde estudiantes que sólo tenían algunas observaciones y clases por cumplimentar para completar la materia como quienes iniciaban esta materia por primera vez o que, habiendo iniciado, no habían podido “entrar a campo” por no tener aprobadas las correlatividades (tercer año completo aprobado, es decir, el título de profesora de inglés para EGB 1 y 2).

El panorama no podría ser más apremiante. Es por ello que, frente a este diagnóstico, se hizo necesario recuperar estrategias didácticas basadas en el aprendizaje participativo (Wallerstein, 1983, Larsen-Freeman, 2004), que permitiesen sacar al grupo del desánimo generalizado, de la “pre-tarea” para pasar prontamente a la “tarea” y al “proyecto” (Pichon- Rivére, 1970) cuyo eje es el aprendizaje de la especificidad del trabajo de docente de inglés en el nivel secundario. En términos generales, el trabajo anual se organizó con la modalidad de aula-taller que se subdividió en tres grandes instancias: el taller en el instituto formador, el taller en la escuela secundaria co-formadora que alojó las prácticas de las docentes en formación, y la presentación final de la carpeta de campo y memoria final ante una audiencia ampliada. Estos tres momentos estuvieron atravesados por la reflexión permanente.

En esta ponencia se presenta, con algún detalle, la secuencia didáctica llevada a cabo, intentando dar cuenta de los marcos referenciales que la guiaron. Asimismo, se reflexiona sobre un cuestionario final respondido por las docentes en formación al finalizar, lo que permite reflexionar sobre los singulares y sinuosos procesos de formación en una institución de educación superior, las tensiones, las inconsistencias entre el discurso políticamente correcto (inclusión, oportunidad, terminalidad, atención a las trayectorias) y las prácticas pedagógico-didácticas propiamente dichas implementadas. Asimismo, se recuperan conceptualizaciones como las de “sujeto capaz” (Rabadel y Pastré, 2005) y “juego didáctico” (Sensevy, 2007) para dar cuenta del cambio de posicionamiento docente que permitió que la mayoría de las docen-

tes en formación concluyera satisfactoriamente este espacio, proyectarse en la finalización, en la carrera docente, en ámbitos laborales e, incluso, en la prosecución de estudios de postulación y/o acceso a becas nacionales e internacionales.

Asimismo, se reflexiona sobre las trayectorias lineales, discontinuas, reales, obturadas, re-encauzadas y “atrapadas”. Este último adjetivo es, en todo caso, una expresión metafórica para dar cuenta de la sensación expresada por las docentes en formación en relación a la institución formadora, para repensar en los resabios de mecanismos sutiles mediante los cuales selecciona y demora el egreso de sus estudiantes bajo el signo meritocrático de una pretendida “exigencia académica” asociada a la “excelencia”. En todo caso, también se reflexiona sobre los movimientos que en la misma institución se pudieron operar para generar las condiciones que permitieron que las docentes en formación salieran de la posición de desaliento, se comprometieran con el proyecto pedagógico, transitaran satisfactoriamente la “práctica” y, en su mayoría, concluyeran esta etapa, titulando finalmente. En síntesis, que se produjera un encuentro de sentidos.

PALABRAS CLAVE

Educación Superior – Formación Docente – Práctica Docente – Reflexión en la Práctica – Trayectorias Educativas

1. Presentación

La presente ponencia se trata de una reflexión sobre la práctica llevada a cabo a partir de la invitación de la Universidad Pedagógica Nacional a participar de una mesa de diálogo entre graduadas de la Maestría en Formación Docente para la Semana UNIPE Virtual realizada en marzo del año dos mil veintitrés. Esta propuesta de retorno reflexivo sobre la experiencia tuvo como propósito recuperar el impacto de la información recibida en el campo de la formación docente. Cabe señalarse que el marco conceptual referencial y operativo de dicha maestría es la Didáctica Profesional (Pastré) y la Clínica de la Actividad (Clot y Faïta) que, dicho rápidamente, se ocupan de comprender los fundamentos detrás de las prácticas profesionales y los significados para los sujetos en situaciones concretas de trabajo.

2. Contexto de implementación

En este caso, la vuelta reflexiva estuvo centrada en un dispositivo de reflexión permanente en el campo de la formación en la práctica profesional llevado a cabo en el ciclo lectivo dos mil veintidós. La experiencia de referencia se contextualiza en la tarea realizada en el campo de la

formación en la práctica profesional de cuarto año del profesorado de inglés en un establecimiento de educación superior de la provincia de Buenos Aires. Se centra en el diseño de un dispositivo didáctico para las prácticas curriculares con docentes en formación que necesitaban iniciar, avanzar o concluir sus “prácticas” para titular. Es decir, se trató de un dispositivo de acompañamiento de trayectorias formativas de docentes de inglés habilitadas para el ejercicio de la docencia en el nivel primario que aspiraban a obtener el título habilitante para desempeñarse en el nivel secundario.

3. El grupo de “practicantes” y la urgencia de titulación

La particularidad del grupo era que las docentes en formación venían con historias de trayectorias inconclusas por diferentes motivos, pandemia de por medio, particularmente vinculadas a prácticas de evaluación y acreditación en la institución formadora. En este contexto se hizo necesario realizar un reconocimiento de las trayectorias de formación y un diagnóstico participativo, intentando indagar sobre los motivos y las dificultades que les habían obturado las trayectorias, que habían generado en ellas la sensación de “impotencia” y hasta “enojo” frente a cuestiones que valoraban como “injustas”, la sensación de “agotamiento” en y con la institución formadora por sus “promesas incumplidas”.

El grupo de trabajo estaba conformado por docentes y docentes en formación de entre 25 y 39 años de edad al inicio de la cursada, todas pertenecientes al “plan viejo” (Res. 13296/99) que habían iniciado el profesorado entre 6 y 10 años atrás, lo que ya era todo un dato. Las docentes en formación se veían impelidas a intentar hacer el esfuerzo de titular antes de la finalización del año ya que, según habían informado las autoridades, a partir del año dos mil veintitrés caducaba el plan de estudios. De no lograr la titulación en ese plazo, se verían obligadas a pedir equivalencias para aspirar a un título habilitante para el nivel secundario en el marco del “plan nuevo” (IF-2017- 05138221), con el retroceso que ello implicaría y la cantidad de materias nuevas que deberían cursar. Asimismo, un primer reconocimiento de trayectorias dio como panorama una heterogeneidad de situaciones: desde estudiantes que sólo tenían algunas observaciones y clases por cumplimentar para completar la materia como quienes iniciaban esta materia por primera vez o que, habiendo iniciado, no habían podido “entrar a campo” por no tener aprobadas las correlatividades (tercer año completo aprobado, es decir, el título de profesora de inglés para EGB 1 y 2).

4. Del diagnóstico a las decisiones didácticas

El panorama no podría ser más apremiante. Es por ello que, frente a este diagnóstico, se hizo necesario recuperar estrategias didácticas basadas en el aprendizaje participativo (Wallerstein, 1983, Larsen-Freeman, 2004), que permitiesen sacar al grupo del desánimo generalizado, de la “pre-tarea” para pasar prontamente a la “tarea” y al “proyecto” (Pichon- Rivére, 1970) cuyo eje es el aprendizaje de la especificidad del trabajo de docente de inglés en el nivel secundario. En el transcurso de los primeros encuentros se pudieron identificar, al menos, dos áreas problemáticas: prácticas institucionales no consideradas como práctica docente y la planificación de proyectos.

5. Tres grandes momentos

La propuesta didáctica se planificó en tres grandes momentos con la modalidad de aula-taller. El primero consistió en un taller inicial llevado a cabo en las instalaciones del instituto formador, mientras que el segundo se definió como un taller de observación y prácticas reflexionadas en la institución co-formadora, es decir, una escuela de educación secundaria. El tercer momento consistió en la presentación final de la carpeta de campo y memoria final ante una audiencia ampliada. Estos tres momentos estuvieron atravesados por la reflexión permanente.

5.1. Primer momento: El taller en la institución formadora

El primer momento de esta materia se entendió como un espacio de construcción del grupo de trabajo ya que la mayoría de las docentes en formación provenían de diferentes cohortes. El desafío, por tanto, fue implementar tareas de resolución grupal, centradas en el reconocimiento de la especificidad del trabajo docente en la escuela secundaria. Entre otras tareas, se incorporó al grupo a un proyecto interinstitucional denominado “Cartas a Héctor” que consistió en el abordaje de diversos materiales producidos por Héctor González (actor, docente, escritor y referente sindical) en una suerte “seguimiento de autor”.

A partir de ello, y de la revisión de la normativa que atraviesa el nivel secundario, las docentes en formación recuperaron aspectos referidos al género textual “carta” y elaboraron un esquema general para su escritura. Luego, cada una eligió un tema-problema sobre el cual reflexionar para escribir su carta. Asimismo, se reflexionó sobre las particularidades del “cambio de registro” ya que la idea final era la producción de podcasts para ser transmitidos a través de la frecuencia modulada del mismo instituto formador. Una vez producidos los primeros borradores, cada docente en formación leyó en voz alta su producción y recibió devoluciones de sus pares para producir mejoras antes de la grabación.

Otra tarea fundamental fue el fortalecimiento de la técnica de observación. Para ello las docentes en formación recuperaron instrumentos elaborados en años anteriores y produjeron una hoja de observación con los indicadores fundamentales que les permitieran cubrir una amplia variedad de los aspectos que hacen al trabajo docente en las clases de nivel secundario. Este instrumento fue puesto a prueba y ajustado a través de clases grabadas. Asimismo, permitió fortalecer la práctica de la planificación. En este sentido, se les propuso presuponer y escribir la planificación que podrían haber hecho esxs docentes según lo observado en la clase grabada.

En esta instancia de taller también se planificó en forma conjunta el “ingreso a campo”. Con los horarios de la institución co-formadora a mano, cada docente en formación elaboró su propio recorrido que le permitiese cumplimentar la cantidad de horas de observación y prácticas según su trayectoria reconocida institucionalmente. A partir de allí se definieron recorridos individuales, en duplas y/o en tríos para llevar a cabo la tarea.

5.2. Segundo momento: observaciones y prácticas de la enseñanza e instancias de taller en la institución co-formadora

A partir del recorrido previsto, las docentes en formación comenzaron a transitar el segundo y esperado momento: el ingreso a la institución co-formadora. Allí tomaron contacto con las autoridades, analizaron el proyecto institucional, se entrevistaron con las docentes co-formadoras, observaron la planificación anual y recibieron orientaciones específicas respecto al material sugerido por cada docente como a las habilidades y obstáculos en cada grupo de clase. Las primeras observaciones fueron motivo para que cada semana se produjeran encuentros de socialización y reflexión sobre lo observado, así como espacios para la planificación conjunta de las secuencias didácticas a implementar. Asimismo, se habilitó la posibilidad de observar a las propias compañeras en la tarea de enseñanza con el fin de promover la retroalimentación en un marco de “horizontalidad”. Docente y docentes en formación se daban a la tarea de pensar colectivamente, de aportarse materiales y/o bibliografía de apoyo. En ocasiones, también participaron de los intercambios las docentes orientadoras¹².

Respecto a la planificación, y entendiendo que ésta debe ser un instrumento ordenador flexible, se solicitó que cada docente en formación/dupla/trío escribiese un plan general en base a las prescripciones curriculares, particularmente pensando en un “producto final socializable” y las expectativas de las docentes orientadoras. A partir de esta primera escritura, se

¹² Se denomina “docente orientadora” a la docente del curso que aloja a las docentes en formación. La docente orientadora cumple tareas de guía y asesoramiento y participa de la co-evaluación de las docentes en formación.

solicitó que presentaran las secuencias didácticas semanales, las que eran leídas atentamente y comentadas por la docente de la cátedra.

5.2.1. Cuestionario de autoevaluación sobre motivación, involucramiento y compromiso

Hacia el final de la cursada, las docentes en formación respondieron un cuestionario que intentaba explorar sobre el proceso de aprendizaje de cada una y que, a la vez, sirviese como insumo de reflexión para cada una de ellas y para la cátedra. Particularmente, el interés estuvo puesto en explorar aspectos de la cátedra que movilizaron la motivación, que provocaron el involucramiento y el compromiso.

En este cuestionario, las docentes en formación respondieron preguntas relacionadas con sus trayectorias y los obstáculos, así como aspectos referidos a la propia percepción de lo que habían hecho distinto a otros intentos de finalizar esta materia y a las estrategias docentes utilizadas por la cátedra para que cada una de ellas se sintiera involucrada en su propio proceso de formación.

Como era de esperarse, las respuestas fueron más que variadas. Respecto a los **obstáculos** encontrados en experiencias anteriores para completar esta materia, las respuestas giran en torno a cuestiones burocráticas que demoraron el ingreso a campo, la falta de comunicación institucional clara para informar la cantidad de observaciones y clases de práctica, la falta de organización institucional y propuesta para realizar prácticas durante la pandemia COVID 19, modelos de planificación difíciles de completar, la falta de docente durante un ciclo lectivo y materias correlativas sin aprobar.

En relación a qué habían hecho distinto a experiencias anteriores, las respuestas apuntan a un trato distinto por parte de la docente, devoluciones positivas, cambio de perspectiva respecto a la planificación (modificable en virtud de las necesidades de lxs estudiantes) y “rol” en la clase.

En referencia a las mejores características de la cátedra, las docentes en formación resaltan la creatividad e innovación de la docente del espacio, el trabajo sobre la resolución de problemas en las instancia de taller y en campo, el trabajo con materiales teóricos antes de la implementación en las clases, la oportunidad de compartir idea y comprensión del material de lectura, el trabajo en grupo así como los elementos para la enseñanza y la evaluación, el aula-taller como instancia dinámica y flexible en la que se priorizó las necesidades de las estudiantes, el trato como “colegas” de la docente la escucha por parte de la docente y su acompañamiento.

Respecto a las actividades que más las involucraron en el proceso resaltan el análisis de clases de otrxs docentes, el dispositivo de compartir ideas y experiencias, el trabajo en grupo, el ejercicio de pensar un proyecto para desarrollar, la tarea de planificación teniendo en cuenta el proyecto general, la preparación de actividades, el análisis de planificaciones y la reflexión grupal.

Asimismo, se les consultó por el rol que cumplió el grupo en el proceso de aprendizaje. Entre las respuestas se encuentran: “me ayudó a no abandonar”, “muy solidario”, “colaboró para hacerme decidir si hacer o no una actividad”, “totalmente importante; me ayudó con algunas ideas y actividades en relación a las secuencias”, “crucial”, “mis compañeras me dieron buenos consejos que fueron muy útiles y me mantuvieron comprometida, porque cuando no sabía cómo continuar la secuencia, me ayudaron a resolver”. Finalmente, una docente en formación expresó: “Siempre soy la que habla, pero en este caso, mis compañeras eran más conversadoras que yo, así que fui una buena oyente y me gustó ese rol”.

Otra de las preguntas del cuestionario tenía que ver con la reflexión sobre la actividad de la docente en relación al compromiso/involucramiento de cada docente en formación. Concretamente se les preguntó qué había hecho la docente para hacerlas sentir involucradas en la tarea. Algunas de las respuestas fueron: “me hizo sentir importante, valiosa, digna. Mi opinión fue tomada en consideración, siempre con crítica positiva, nunca desmoralizándome. Eso fue crucial para mí cuando estaba dudando si abandonar o no a inicio del año”. Otra docente en formación expresó: “siempre trae una nueva perspectiva a la materia y nos alienta a pensar de nuevo y en una forma diferente a la que estamos trabajando. Mis ideas siempre me decepcionan, no soy muy creativa, pero ella se las arregla para agregarle sentido a las actividades y hacerlas encajar en la planificación”. Otra respuesta apunta a la paciencia con una docente en formación menos experimentada que el resto, y respecto a una devolución que enfatizaba la actitud de la docente en formación en relación al trato con lxs estudiantes. Otra docente en formación señala que la docente constantemente alentaba e insistía en que completara cada tarea y que siempre estaba a disposición. Otra, apunta a la útil retroalimentación al entregar las secuencias y luego del dictado de las clases, el señalamiento de los aspectos positivos y qué podría mejorar. Finalmente, una de ellas indicó: “Nos hizo parte de la clase, nos escuchó y dio espacio para hablar y pensar”.

Por último, cada docente en formación tenía la oportunidad de expresarse libremente, de aportar algún comentario que deseara. En este apartado aparecen agradecimientos hacia la docente por la paciencia y amabilidad, por haberse instalado como una figura de referencia de autoridad académica para “reforzar” habilidades y conocimiento. En relación a esto, una de

ellas comenta que anteriormente había estado recibiendo devoluciones negativas de una forma que carecía de amabilidad, lo que la hacía sentir insegura hasta el punto de pensar que había elegido una carrera equivocada, lo que la desmotivó profundamente. Sin embargo, esta experiencia le ha permitido ver cuánto ha mejorado. También señala que ese año trabajó de un forma en que no los hace habitualmente y que hubiese deseado tener tiempo para pensar mejor en cada clase para hacerlas más disfrutables.

Otra de las docentes en formación apunta al trabajo de enseñanza con una compañera. Dice haberlo disfrutado ya que permite sentirse mejor y relajada que haciéndolo sola. Sostiene que la enseñanza con una compañera permite compartir ideas y opiniones sobre las actividades, la evaluación, las experiencias y diferentes materiales como libros, sitios web, juegos, videos, etc.

Finalmente, una de las docentes en formación señaló: “la motivación y el compromiso fue alcanzado en esta materia gracias al rol que la docente tomó como organizadora y guía; no tuvo la necesidad de tener un rol sobrecontrolador o imponer sus ideas”.

5.3. Tercer momento: presentación de la carpeta de campo y memoria

Este tercer y último momento consistió en la preparación de la “carpeta de campo” con todos los insumos seleccionados y ordenados, y una “memoria” para la que la “hoja de ruta”, las “bitácoras” y un cuestionario final fueron elementos indispensables. Este espacio, abierto a la comunidad educativa, pretendió ser una instancia de “vuelta reflexiva”, en la que las docentes en formación recorrieran sus propias trayectorias, las valoraran, señalaran obstáculos y estrategias de superación, y explicitaran supuestos teóricos que sustentaron el espacio de práctica. También tuvo la intención de facilitar la despedida, el cierre de un momento en la formación inicial, de “reparación” de aspectos que habían sido vividos como amenazadores en trayectorias no lineales.

6. A modo de reflexión final

Hacerse cargo de una nueva cátedra es siempre un nuevo desafío. Cada grupo de clase resulta particular, singular en su configuración y habilidades. Sin embargo, hay grupos que tienen características diferenciadas y este grupo de docentes en formación fue, sin duda, una excepción para la institución formadora. Se trató de un grupo heterogéneo con trayectorias reales bastante diferentes a las trayectorias ideales o teóricas plasmadas en el plan de estudios, con trayectorias obturadas, interrumpidas, desanimado por las circunstancias en las que llegaron al Espacio de la Práctica 4, con la carga y el peso emocional de tener que aprovechar la “última

oportunidad” para poder aspirar al título habilitante para el desempeño en el nivel secundario y superior.

El diagnóstico sobre los obstáculos que cada docente en formación había tenido, así como las respuestas individuales a un cuestionario, permiten poner en discusión los singulares y sinuosos procesos de formación en una institución de educación superior, las tensiones, las inconsistencias entre el discurso políticamente correcto (inclusión, oportunidad, terminalidad, atención a las trayectorias) y las prácticas pedagógico-didácticas propiamente dichas implementadas. Pareciera que hay algo de la matriz selectiva que aún opera como resabio de mecanismos sutiles mediante los cuales la institución formadora selecciona y/o demora el egreso de sus estudiantes bajo el signo meritocrático de una pretendida “exigencia académica” asociada a la “excelencia” que impacta en las trayectorias de las docentes en formación. Por ejemplo, “hasta que no te presentes, por lo menos, por tercera vez, no te aprueban” fue una frase recurrente para referirse a la cantidad de veces a presentarse ante comisión evaluadora de algunas materias que son correlativas al Espacio de la Práctica 4 y que, por lo tanto, demoran el ingreso de las estudiantes al campo de práctica propiamente dicho. Ante este discurso, algunas docentes en formación optaban por no presentarse ante determinadas comisiones evaluadoras para eludir el sentimiento de fracaso, para evitar exponerse, extendiendo en el tiempo, el avance en la acreditación de sus saberes. También, hay que decirlo, el grupo operó como sostén y aliento para animar a quienes aún debían “destrarbar” correlatividades.

Una pregunta que se impone es cómo desandar estos discursos instalados a fuerza de experiencias de “fracasos individuales” que se reproducen entre las docentes en formación y que tienen correlato con datos institucionales. En todo caso, lo que habría que poner en revisión son los contenidos y expectativas de logros de ciertas materias que parecieran haberse instalado como “filtro”, como estructuras de demora, o bien analizar las re-interpretaciones curriculares, las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de evaluación. Estas últimas, según los relatos, se basarían más en aspectos memorísticos que en habilidades para el ejercicio de la enseñanza de la lengua destino o la reflexión sobre los procesos de aprendizaje.

En esta cátedra se recuperaron conceptualizaciones como las de “sujeto capaz” (Rabadel y Pastré, 2005) y “juego didáctico” (Sensevy, 2007) para dar cuenta del cambio de posicionamiento docente que permitió que la mayoría de las docentes en formación concluyera satisfactoriamente este espacio, proyectarse en la finalización, en la carrera docente, en ámbitos laborales e, incluso, en la prosecución de estudios de postulación y/o acceso a becas nacionales e internacionales. Rabadel y Pastré (2005) definen al “sujeto capaz” como “el que dice yo puedo” (Vinatier, 2010, p. 2) y, en ese sentido, una postura didáctica consistió en reconocer a las

docentes en formación como colegas menos experimentadas, que venían a formalizar ciertos saberes y construir algunos más en el interjuego con la práctica. En esta línea, también se entendió que el “juego didáctico” (Sensevy, 2007) consistía en generar propuestas pedagógicas para que las docentes en formación generaran sus propias estrategias para avanzar en sus trayectorias. Afirma Sensevy (2007):

“Si tratamos de caracterizar la acción didáctica como un juego, podemos describirla de la siguiente manera, con un alto grado de generalidad. Consideremos dos jugadores, A y B. Para ganar en el juego, el jugador A debe producir ciertas estrategias. Debe producir estas estrategias con su propio movimiento, *proprio motu*. B acompaña a A en este juego. B gana cuando A gana, es decir cuando ha producido las estrategias ganadoras, (razonablemente), *proprio motu*.” (Sensevy, 2007, p. 14).

Asimismo, conviene destacar que Vinatier (2010) sostiene que el individuo “no puede, en efecto, ser objeto de su desarrollo si no se instituye como sujeto” (Vinatier, 2010: 5). En este sentido, habilitar el espacio como “aula-taller” implicó posicionar a las docentes en formación ya no como “alumnas” sino como “hacedoras” de sus trayectorias en un entorno de construcción colectiva. Wallerstein (1983), citada por Larsen-Freeman (2000), sostiene que la meta del enfoque participativo es ayudar a lxs estudiantes a entender las fuerzas sociales, históricas o culturales que afectan sus vidas, y por lo tanto, ayudar a empoderar a lxs estudiantes a tomar medidas para ganar control sobre sus vidas (Larsen-Freeman, 2000, p. 150)¹³. Por otro lado, Cornu (2009) ha reflexionado sobre las consecuencias de la “confianza” en las relaciones pedagógicas, no sólo la depositada por lxs estudiantes en sus docentes sino también la ejercitada por lxs docentes. Es decir que, en parte, la “estrategia ganadora” en el juego didáctico se instala sobre esta base de confianza mutua.

En este sentido, muchas de las respuestas de las docentes en formación al cuestionario de autoevaluación sobre motivación, involucramiento y compromiso dan cuenta de la importancia de las decisiones didácticas de la docente para movilizar al grupo y a cada participante en particular. El concepto de “*engagement*” es comprendido como participación activa y compromiso en ciertos comportamientos mientras que el concepto de “*student engagement*” se refiere al compromiso en las actividades relacionadas con la escuela y las tareas académicas (Dörnyei, 2019)¹⁴. Asimismo, las respuestas de las docentes en formación ponen de relieve la importancia de la **dimensión interpersonal** (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999) en la construcción del ambiente de trabajo. Esta dimensión hace referencia a las “relaciones entre las personas

¹³ Traducción propia con fines didácticos.

¹⁴ Traducción propia con fines didácticos.

que participan en el proceso educativo” (Fierro, et. al. 1999, p. 31) que cimentan el trabajo docente.

Esta experiencia de acompañamiento a este grupo de docentes en formación ha inspirado una nueva adjetivación al concepto de trayectorias, entendiéndolas como “atrapadas”. Este último adjetivo es, en todo caso, una expresión metafórica para dar cuenta de la sensación expresada por las docentes en formación en relación a la institución formadora, el sentimiento de no tener alternativa, de la urgencia y necesidad de aprobar las materias correlativas para ingresar al campo de prácticas y las materias del cuarto año antes del vencimiento del plan de estudios. Cabe señalarse que, hacia fin de año, una nueva normativa provincial extendió el plazo a un año más, lo que permitió que la mayoría de las docentes en formación acreditara todas las materias para la titulación. Más allá de los esfuerzos individuales, cabe destacarse los movimientos que en la misma institución se pudieron operar para generar las condiciones que permitieron que las docentes en formación salieran de la posición de desaliento, se comprometieran con el proyecto pedagógico, transitaran satisfactoriamente la “práctica” y, en su mayoría, concluyeran esta etapa, titulando finalmente. En síntesis, que se produjera un encuentro de sentidos entre las expectativas institucionales y las de las docentes en formación.

7. Referencias bibliográficas

- Clot, Y. y Faïta, D. (2012) Géneros y estilos en análisis del trabajo. Mímeo. UNIPE.
 Material de uso exclusivo para la formación.
- Cornu, L. (2009) La confianza en las relaciones pedagógicas en Frigerio, G. Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas.
- Dörnyei, Z. (2019). Towards a better understanding of the L2 learning experience, the Cinderella of the L2 motivational self system. SLTT – Adam Mickiewicz University.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Paidós
- Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and Principles in Language Teaching. Second Edition. OUP.
- Pastré, P (2007) «Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante», en *Recherche & Formation*, no 56, pp. 81-93. Disponible en:
<http://rechercheformation.revues.org/907> [Consulta: 7 de junio de 2016]. (Traducción al español UNIPE)
- Pastré, P. (2011). La didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación y la profesionalización En *Revista Educación, ciencia y sociedad* (COMPETENZA E

PROFESSIONALITÀ: EDUCATION SCIENCES & SOCIET)

- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. PUF
- Pichon-Riviere, E. (1970). Historia de la técnica de los grupos operativos. Ediciones 5.
- Rabardel, P., Pastré, P. (2005). Modèles du sujet pour la conception: dialectiques, activités, développement. Octarès.
- Sensevy. G. y Mercier, A. (2007). Agir ensemble: l"action didactique conjointe du professeur et des élèves. PUR. Traducción al español de Juan Duque y revisión de René Rickenmann. En prensa.
- Vinatier, I. (2010). L"entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants: une voie d"émergence et d`expression du "sujet capable" en *Recherches en Education, Hors Série Nro 1, juin 2010 "Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation"* (Traducción al español UNIPE)
- Wallerstein, N. (1983). Language and Culture in Conflict: Problem-posing in the ESL classroom. Addison-Wesley

Panel 4- Pensar la enseñanza de las matemáticas

Cómo diseñar tareas matemáticas que funcionan.

Desafíos y reflexión en la enseñanza de la matemática: consignas con propósito

Por: Marianela Wierenko¹⁵

Para esta ocasión elegí hablar sobre las consignas que planteamos a nuestros alumnos, los enunciados que muchas veces seleccionamos porque simplemente nos gustan, pero que en realidad esperamos que se conviertan en un problema para ellos, esos que llegan a sacarlos de su zona de confort pero que no les son imposibles. Los que, según Vigotsky se encontrarían en la zona de desarrollo próximo de cada estudiante. Y en este punto me tomo la licencia de generalizar, considerando las trayectorias de la mayoría del curso en cuestión, ya que no quiero desviar la mirada a la diversidad con la que nos encontramos en cada grupo.

En primer lugar, reconozco que mi gran obstáculo en la planificación para el espacio del campo de formación profesional fué encontrar (o crear) consignas que realmente me satisfagan, que considere que iban a resultar atractivas a los estudiantes, que les iban a convocar al trabajo y que además fuesen potentes matemáticamente.

¿A qué me refiero con esto de potencial matemático? este término, que tomo de Mabel Rodríguez¹⁶, alude a dos aspectos que debemos tener en cuenta al analizar una consigna: por un lado las posibilidades de exploración que brinda al estudiante. Es decir, que no esté guiada (con ítems por ejemplo) y que admita diferentes formas de resolución; y por otro lado, es necesario considerar los tipos de argumentos sobre la validez de

¹⁵ Alumna del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática.

¹⁶ Licenciada en Matemática y Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Matemática (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales). Se desempeña como investigadora docente en el área de Matemática del Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS. Actualmente dirige la Especialización en Didáctica de las Ciencias (UNGS) y el Profesorado Superior de Educación Superior en Matemática.

la respuesta o el procedimiento utilizado. Siempre, claramente, manteniendo coherencia en la tarea, buscando que el contexto (me refiero a cómo se viene trabajando, los contenidos previos y demás), el objetivo planteado y la consigna apunten a lo mismo.

Por ejemplo, la siguiente consigna:

"Se tiene un barril de madera que pesa 25 kg vacío y tiene capacidad para 100 litros de líquido. ¿Es posible que el barril pese 106,4 kg si se vierte en él aceite que pesa 0,74 kg por litro? Explicar".

En cuanto a las posibilidades de exploración y argumentación, podemos decir que son varios los caminos a seguir en la resolución. El estudiante podría sacar el resultado probando con diferentes valores, al tanteo, hasta darse cuenta que para llegar a los 106,4 kg totales del barril son necesarios más de 100 litros de aceite, lo que supera su capacidad. Otra forma de pensarla sería a partir de la situación extrema: arrojando 100 litros de aceite, en este caso tendríamos un peso de 74 kg en líquido más los 25 kg del barril. En total suman 99 kg, entonces no se alcanzan los 106,4 kg de la pregunta. Otro camino podría ser plantear la ecuación $0,74 \cdot x + 25 = 106,4$, donde x sería la cantidad de litros necesarios para llegar al peso propuesto. Al despejar la incógnita, el valor es 110, por lo que la respuesta será negativa, dado que supera los 100 litros de capacidad. También podrían pensar en un gráfico cartesiano y explorar diferentes valores...en definitiva, decimos que ésta es una consigna con rico PM (potencial matemático), porque admite varias posibilidades de exploración y argumentación.

En cambio, si al enunciado anterior le quitamos la pregunta y agregamos un punteo como el siguiente:

- 1) *Calcular el peso del barril para 1 litro de aceite vertido. Repetir para 2 y 3 litros.*
- 2) *Llamando x a la cantidad de litros de aceite vertidos en el barril, hallar la expresión de la función de x que da el peso total del barril.*
- 3) *Utilizando la expresión hallada, calcular la cantidad de litros de aceite vertidos si el peso del barril es de 106,4 kg.*

Estamos limitando las posibilidades de resolución a un solo camino. En cada paso, se le indica al estudiante qué debe hacer exactamente y no da lugar a argumentación. Esta consigna tiene un PM pobre.

Entonces, antes de elegir una consigna para incluirla en la tarea que vamos a llevar a cabo, tenemos que analizar su potencial matemático. Pero, en el profesorado también aprendemos sobre la importancia de las preguntas metacognitivas, así que no podemos dejarlas de lado: aunque no sean parte de la consigna que se plantea, siempre debemos tener un arsenal preparado para estimular la reflexión de los estudiantes, fomentar la toma de conciencia de los procedimientos y estrategias que utilizan en cada resolución y sus limitaciones y alcances. Sabemos que se aprende haciendo, pensando y reflexionando sobre lo hecho. Y la tarea de formular preguntas adecuadas en un contexto didáctico requieren reflexión, planificación, acción y evaluación.

En mi práctica docente realizada en 4to año de la EES n° 1 trabajé con sistemas de ecuaciones lineales. Como sabemos, hay varios métodos¹⁷ para resolver un sistema de ecuaciones, y de acuerdo con la corriente constructivista¹⁸, plantee consignas que dieran lugar al surgimiento de los métodos por parte de los estudiantes. Así, por ejemplo, habiendo trabajado en clases anteriores con el método de igualación, propuse el siguiente problema:

“El perímetro de un rectángulo es de 38 cm, y uno de sus lados mide el doble que el otro, aumentado en 4 cm. Calculen las medidas de sus lados.”

Sin haber trabajado con sistemas de ecuaciones lineales en los días previos, y teniendo clara la definición de perímetro, cualquiera de nosotros plantearía una sola ecuación: $38 = 2x + 2(2x + 4)$. Pero, como era de esperarse, casi todos los estudiantes plantearon un sistema de ecuaciones, en el que llamaron “x” a un lado e “y” al otro. Siendo las dos ecuaciones: $38 = 2x + 2y$; e $y=2x + 4$. Despejaron “y” en la primera ecuación y aplicaron el método de igualación, llegando a que el lado “x” medía 5 cm y el lado “y” 14 cm. Durante el trabajo individual noté que sólo una alumna (de 23 en total) lo había planteado como una única ecuación. Cuando se hizo la puesta en común propuse que pasaran al pizarrón a resolverlo y todos estuvieron de acuerdo con el método de igualación que había quedado plasmado. Consulté, esperando que esta alumna plantease su resolución, pero tuve que preguntarle directamente, porque sumida en su vergüenza se conformaba con haber obtenido el mismo resultado, guardando para ella su estrategia, que claramente era mucho más corta que la de los demás. No quiso hablar ni pasar, pero me permitió copiar su trabajo en el pizarrón. Mientras, de fondo alguien dijo: “A siempre nos complica” (en referencia a esta estudiante). Cuando terminé de escribir la resolución les pregunté si entendían cómo lo había pensado su compañera, y no tarda-

¹⁷ Método gráfico, por sustitución, por igualación, por reducción de sumas y restas.

¹⁸ El constructivismo propone un paradigma donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende.

ron en darse cuenta de que directamente había escrito la fórmula del perímetro anotando el valor de los dos lados en función de “ x ”, sin utilizar la variable “ y ”. Esta resolución fue la que me dió pie a institucionalizar el método de sustitución para la resolución de sistemas de ecuaciones. En mi afán de que comiencen a tener en cuenta varias posibilidades de resolución y además respeten el trabajo de todos, finalicé preguntando: “Al final, ¿la idea de A les complicó o les facilitó el trabajo?”

Esta situación que acabo de relatar es de las ideales, realmente el grupo con el que realicé mi residencia fue muy ameno y en general los estudiantes tenían buena predisposición al trabajo. Reconozcamos acá que la profesora de la práctica tuvo mucho que ver: siempre se preocupaba en encontrar grupos con buenas referencias en los que podíamos hacer nuestras residencias sin mayores inconvenientes.

Pero, aún teniendo todo planificado, hasta el más mínimo detalle tenido en cuenta, no podemos garantizar el aprendizaje. La razón más importante, a mi entender, está en que nuestros estudiantes son sujetos con diversas trayectorias educativas. En el caso relatado anteriormente, la estudiante que planteó la resolución de otra forma no compartió su trayectoria escolar previa con este grupo, y por el comentario de sus compañeros parecía que en general suele pensar desde otro lugar. Ellos son los protagonistas de nuestras planificaciones y obviamente, necesitamos de su colaboración, interés y participación. Muchas veces, podemos ver cómo se desmorona una clase en segundos cuando nos dicen: “esto es aburrido!”, “a mi no me interesa”, simplemente no despegan la mirada de su celular, o al primer intento de resolución se dan por vencidos. Es muy común notar como se abruman frente a una situación problemática que no les resulta familiar. Como plantea Annie Berté (2005) “A menudo, los alumnos no entendieron demasiado lo que se les enseñó. Si saben hacer algunos ejercicios, es aplicando “recetas”; que olvidan rápido cuando no las usan más...” (p. 21). Esta situación la notamos claramente cuando pasan varios días que trabajamos con un contenido: es indispensable que hagamos un resumen al inicio de la nueva clase, aunque todos hayan estado presentes en la anterior.

Entonces, es necesario que nos replanteemos qué tipo de tareas llevamos al aula. Concretamente, cuáles son nuestros objetivos a corto y largo plazo. En el corto plazo podemos pensar en los contenidos, pero en un período más extenso es necesario no perder de vista las capacidades fundamentales que propone el Documento Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA)¹⁹: resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros,

¹⁹ Resolución CFE N° 330/17

comunicación, compromiso y responsabilidad. Todas ellas son transversales al desempeño en matemática y requieren de un trabajo constante e interdisciplinario que abarque todos los niveles educativos.

En conclusión, el diseño de consignas es una tarea fundamental para todo docente de matemáticas. Al comprender el concepto de potencial matemático y al aplicar estrategias para crear tareas desafiantes y significativas, podemos fomentar el desarrollo de capacidades esenciales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la colaboración. Sin embargo, es importante reconocer que este es un proceso continuo de aprendizaje y adaptación, tanto para los estudiantes como para educadores.

Como docentes, de cualquier nivel y área, no debemos dejar de pensar en esta cuestión: ¿experimentamos, reflexionamos sobre nuestras prácticas y buscamos nuevas formas de inspirar a nuestros alumnos? Nuestros objetivos, ¿también son a largo plazo y contribuyen en la construcción de las capacidades de los estudiantes? La sinergia en nuestro trabajo colectivo podría ser la clave.

El impacto que tiene las inteligencias artificiales en los procesos de enseñanza aprendizaje

Por Consuelo Ayelen Jensen

Buenas Tardes, me presento me llamo Consuelo Ayelen Jensen, estudiante del profesorado de matemáticas, hoy les voy a hablar sobre “el impacto que tiene las inteligencias artificiales en los procesos de enseñanza-aprendizaje” este interrogante surge en el marco de la Práctica docente N°4, la cual emerge en mi residencia en la escuela de educación secundaria N°1, dirigida a los alumnos 4to 2da.

Para ponerlos en contexto, les voy a explicar cómo surgió este interrogante. El contenido que estábamos trabajando era sobre sistemas de ecuaciones lineales 2x2. La situación ocurrió durante una clase con pocos estudiantes presentes. Después de un rato de trabajo, noté que uno de los alumnos estaba utilizando la aplicación Photomath, pero solo para realizar los cálculos. A su vez al seguir trabajando juntos nos pareció interesante, que la aplicación no solo resolvía el sistema de ecuaciones, sino que también permitía elegir el método que querías utilizar.

Es importante destacar que, aunque el estudiante inicialmente solo usaba la aplicación para hacer los cálculos, al explorar más a fondo la aplicación, descubrimos que solo necesitaba tomar una foto del sistema ecuaciones y la aplicación la resolvía completamente. En esa misma clase también trabajamos con la inteligencia artificial de WhatsApp, que también resuelve sistemas de ecuaciones, aunque de forma más limitada. Con esta IA, es necesario especificar el método a utilizar y proporcionar más detalles, pero es otra herramienta que se puede emplear en el aprendizaje.

Como sabemos, la inteligencia artificial forma parte de muchos aspectos de nuestra vida cotidiana, incluida la escuela. Esta nueva era de la IA está impactando de manera significativa nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje, tal como lo hicieron en su momento la calculadora y, años después, la computadora. Estas herramientas tecnológicas transformaron la forma en que abordamos el aprendizaje, y ahora la IA sigue ese mismo camino, abriendo nuevas posibilidades y desafíos en la educación. Por ello, es fundamental reflexionar sobre cómo influye la IA en nuestras prácticas diarias, cómo adaptamos nuestras clases para integrarlas de manera efectiva, y qué importancia tiene en nuestra enseñanza cotidiana.

Mariana Maggio (2012) en una de sus obras destaca la relevancia de las tecnologías digitales en la educación debido a la forma en que facilitan la producción y difusión del conocimiento, lo que genera la necesidad de integrarlas en las prácticas de enseñanza. Maggio diferencia entre dos tipos de inclusión de la tecnología digital: inclusiones efectivas e inclusiones genuinas.

Las inclusiones efectivas ocurren cuando la tecnología se incorpora por razones que no están directamente relacionadas con el interés de los docentes en mejorar sus prácticas educativas. Por otro lado, las inclusiones genuinas suceden cuando los docentes integran las tecnologías en sus planificaciones porque reconocen su valor en la enseñanza de la disciplina, y pueden justificar de manera clara y fundamentada su decisión de incorporarlas en sus métodos de enseñanza.

A su vez, una pregunta que me ha estado rondando es si ¿los alumnos realmente comprenden el potencial de la inteligencia artificial? Durante la clase que el alumno utilizaba la aplicación Photomath para resolver el sistema de ecuaciones planteado, me di cuenta de que, en algunas instancias, los estudiantes no entendían completamente lo que estaban haciendo ni todo lo que la aplicación les estaba aportando. La herramienta no solo resolvía el problema, sino que también proporcionaba explicaciones y definiciones teóricas sobre cómo se llegaba a la solución, pero esto parecía pasar desapercibido para algunos.

Esto me lleva a pensar que no todos los estudiantes son plenamente conscientes del potencial que tiene la inteligencia artificial. Aunque muchos están familiarizados con el uso de asistentes virtuales y diversas aplicaciones, su comprensión profunda sobre cómo la IA puede transformar el aprendizaje y la educación sigue siendo limitada. Esto sugiere la necesidad de una educación más intencionada sobre el uso y las capacidades de la IA, para que los estudiantes puedan aprovechar al máximo estas herramientas en su proceso de aprendizaje.

Ante esta necesidad de que las clases sean más intencionadas en cuanto al uso y las capacidades de la inteligencia artificial, y de integrarlas en nuestras prácticas cotidianas, **nos** lleva a reflexionar si todos los docentes conocen realmente el potencial que tiene la IA en los procesos de enseñanza. Indudablemente, no todos los docentes tienen un conocimiento profundo sobre el tema. Muchos están familiarizados con algunas aplicaciones básicas, pero su comprensión sobre cómo integrar la inteligencia artificial en la enseñanza y el aprendizaje varía significativamente.

Por eso, la formación continua y el desarrollo profesional son esenciales para que los educadores comprendan y utilicen efectivamente la IA en el aula. Al recibir capacitación y aprender sobre las posibilidades que ofrece la inteligencia artificial, los docentes estarán en

una mejor posición para maximizar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Esto implica no solo aprender a usar las herramientas, sino también entender cómo pueden transformar las metodologías educativas y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al incluir la inteligencia artificial en nuestras prácticas educativas, es crucial considerar qué tipo de propuesta se presenta a los alumnos para alcanzar el conocimiento deseado. Dado que la IA tiene la capacidad de resolver cualquier problema que se le proporcione, los docentes debemos reflexionar sobre las preguntas que formulamos, asegurándonos de que sean pertinentes y significativas para la información que la inteligencia artificial puede ofrecernos.

Además, es importante ayudar a los estudiantes a elegir qué inteligencia artificial les conviene utilizar para cada propuesta educativa. Con tantas opciones disponibles, es esencial saber cuál IA o aplicación proporciona las herramientas necesarias para que la situación problemática esté completamente resuelta.

Por ejemplo, al trabajar con sistemas de ecuaciones, se puede plantear un problema o un sistema ya determinado y pedir a los alumnos que lo resuelvan utilizando una IA. Sin embargo, no basta con que encuentren la solución; es fundamental que justifiquen su elección de la herramienta y detallen, paso a paso, cómo llegaron a la respuesta. Este proceso fomenta un entendimiento más profundo y evita el uso mecánico de la tecnología.

Como sabemos, no todas las inteligencias artificiales ofrecen el mismo nivel de detalle o información. Por ejemplo, la IA de WhatsApp requiere que se le proporcione más información para resolver un problema específico, mientras que ChatGPT puede ser utilizado tanto para resolver problemas como ejercicios predeterminados, ofreciendo soluciones completas y explicando diferentes métodos. Por otro lado, Photomath solo permite introducir el sistema de ecuaciones en su bandeja de entrada mediante una foto o manualmente. Esta aplicación no es capaz de interpretar un problema contextual, por lo que es necesario introducir directamente las ecuaciones para obtener la solución.

De esta manera, la elección de la herramienta adecuada para cada tarea educativa y la reflexión sobre el proceso son esenciales para integrar efectivamente la inteligencia artificial en el aprendizaje, asegurando que los estudiantes no solo lleguen a la respuesta correcta, sino que también comprendan el camino para llegar a ella.

A su vez, la inteligencia artificial puede fomentar la autonomía en el aprendizaje de diversas formas. En primer lugar, permite a los estudiantes acceder a información y resolver dudas de forma inmediata, sin depender directamente del docente, lo que facilita que gestionen su propio aprendizaje. Además, al adaptar los contenidos al ritmo y estilo de cada alumno,

la IA les permite avanzar a su propio ritmo y enfocarse en sus necesidades, proporcionando una experiencia de aprendizaje personalizada.

Otro aspecto clave es que la IA ofrece retroalimentación inmediata, ayudando a los estudiantes a identificar y corregir errores rápidamente, lo que favorece el aprendizaje continuo y autónomo. Asimismo, facilita la resolución de problemas al permitir la exploración de diferentes métodos, lo que promueve la toma de decisiones independiente.

A modo de cierre, Indudablemente, esta nueva era de la inteligencia artificial ha llegado para quedarse. Integrar estas tecnologías en la educación no será una tarea sencilla, pero como todo cambio, trae consigo oportunidades y beneficios significativos. Es fundamental que estos conceptos se integren en el currículo escolar, para que los estudiantes puedan aprovechar al máximo las ventajas que la IA puede ofrecer en su aprendizaje.

La inteligencia artificial ya forma parte de muchos aspectos de nuestra vida cotidiana, y la escuela no es una excepción. Esta nueva era tecnológica está transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje, y nos obliga a replantearnos nuestras prácticas educativas. Por eso, surge una pregunta importante: **si vemos a un alumno utilizando la inteligencia artificial en sus estudios, ¿hacemos la vista gorda o tomamos medidas para adaptar y mejorar nuestras prácticas de enseñanza?**

Bibliografía:

- Maggio, Mariana (2012): —Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad||. Buenos Aires, Paidós.
- Novembre, Andrea (coord.) (2016): —Aportes para pensar la enseñanza de la matemática con TIC||. Buenos Aires, Dirección de Primaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Palmas Perez, Santiago (2018): —La tecnología digital como herramienta para la democratización de ideas matemáticas poderosas||. Revista Colombiana de Educación, n. 74, pp. 109-132.

Fuentes digitales:

- <https://megaprofe.es/impacto-de-la-inteligencia-artificial-en-el-aprendizaje/>

[je/#:~:text=La%20IA%20permite%20la%20creaci%C3%B3n,el%20potencial%20de%20cada%20estudiante.](#)

- <https://ie.ort.edu.uy/blog/el-impacto-de-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion-y-en-la-docencia>
- <https://blogs.iadb.org/educacion/es/inteligencia-artificial-educacion/>
- <https://www.argentina.gob.ar/andis/la-inteligencia-artificial-y-su-uso-en-la-educacion-inclusiva>
- <https://2020.nodos.org/ponencia/la-inteligencia-artificial-en-entornos-educativos/>
- https://www.academia.edu/29941746/Aportes_para_pensar_la_ense%C3%B1anza_de_la_matem%C3%A1tica_con_TIC

“De la Teoría a la Práctica”: Una experiencia Tutorial

Por Estudiantes de tercer año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática²⁰

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°33

En el marco del espacio de la práctica docente de tercer año, llevamos a cabo una experiencia tutorial en matemáticas con los alumnos que adeudaban matemática de primer y segundo año. El propósito de la misma fue acompañarlos en su preparación para rendir los exámenes de dichas materias. Se basó principalmente en la resolución de actividades asignadas por sus docentes.

Los estudiantes, en su mayoría, presentaban dificultades para comprender ciertos conceptos matemáticos fundamentales, lo que interfería con su desempeño en clase. Nuestro rol como tutor fue guiarlos en el proceso de resolución de estos ejercicios, brindando explicaciones adicionales y asegurando que lograrán una mejor comprensión de los temas trabajados. Esta intervención buscaba no solo reforzar los contenidos vistos en clase, sino también generar confianza en los estudiantes respecto a sus capacidades para enfrentar nuevos desafíos matemáticos.

Para planificar los encuentros, tomamos como referencia los trabajos prácticos presentados por las/los docentes a los alumnos para las instancias de intensificación, decidimos trabajar dos clases por contenido. Esto, por momentos no pudo ser llevado a cabo dado que la asistencia de los estudiantes fue discontinua, lo que nos obligó a ser flexibles con el cronograma previsto.

En cada encuentro tomábamos un problema dado por el docente, el cual se resolvía junto con los alumnos, dando lugar a explicaciones necesarias para el desarrollo del contenido, luego, los estudiantes resolvían otros problemas similares de manera individual. Este proceso se repetía en cada encuentro. Por ejemplo: En los cálculos combinados definimos los pasos a seguir, como separar en términos, respetar la jerarquía de operaciones para que luego trabajen individualmente.

En cuanto a los contenidos, para alumnos de primer año trabajamos:

- Operaciones con números naturales (Cálculos combinados).
- Divisibilidad
 - Múltiplos y divisores.
 - Criterios de divisibilidad.
 - Números primos.
 - MCM y MCD.
- Resolución de problemas.
- Operaciones con números racionales positivos.

En cuanto a los contenidos, para alumnos de segundo año trabajamos:

- Operaciones con números enteros.
- Cálculos combinados (Ley de prioridades de las operaciones)
- Números racionales (Expresiones decimales y fraccionales)
 - Propiedades de la potencia con exponente entero.
- Expresiones algebraicas: Lenguaje coloquial y simbólico.
- Ecuaciones con una incógnita.

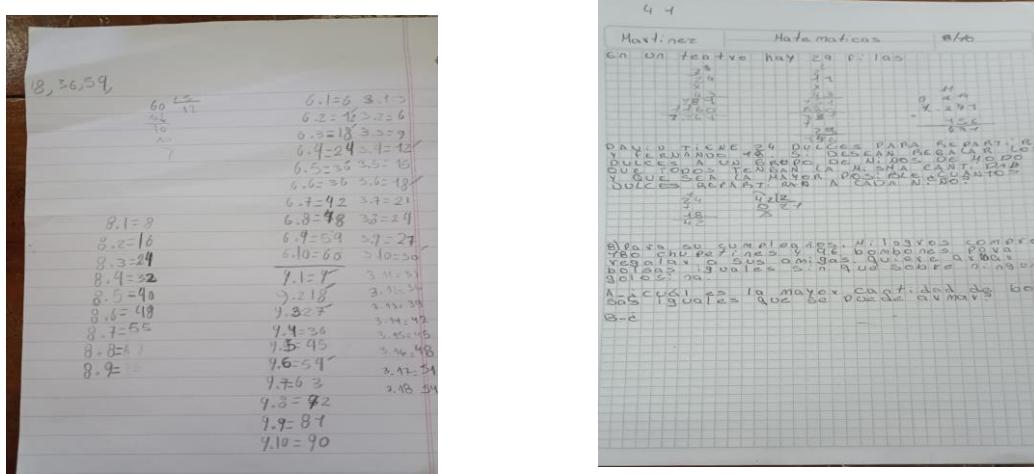
En casos particulares, nos encontramos situaciones que tuvimos que solucionar desde nuestro rol como tutor:

Trabajar con lo abstracto

Nos encontramos con alumnos que no lograban trabajar con lo abstracto, teniendo que sumar o restar con dedos, cuadrados u otros objetos concretos, evidenciándose, cierto malestar o inseguridad por tener que recurrir a esta forma de contar.

En las intervenciones que realizamos, permitimos el apoyo con soportes concretos, como por ejemplo: Armado de las tablas, gráficos, dibujos, etc.

²⁰ Matias Diez, Victoria Ramos, Sofia Muda, Andrea Sosa y Manuel Olivera



Criterios de Divisibilidad²¹

La totalidad de los alumnos no tenían interiorizados los criterios. Logramos que un grupo de alumnos construyeran los criterios de divisibilidad para el 2, 3, 4, 5, 6 y 10. Pero esta misma tarea no fue posible en otro de los encuentros posteriores.

Recuperamos los criterios y trabajamos ejemplos para reforzar su uso. Por ejemplo en la descomposición factorial²² de los números, recordando el concepto de números primos²³.

²¹ "Los criterios de divisibilidad son las condiciones necesarias para establecer si un número es divisible por otro, sin necesidad de efectuar división alguna".(Tajani, Vallejo, 1981, p. 59-50)

²² "Para descomponer un número en sus factores primos se lo divide por su menor divisor distinto de 1, que será primo; con el cociente que resulta se procede en la misma forma, y así sucesivamente hasta llegar al cociente igual a la unidad. El número dado es igual al producto de dichos divisores primos".(Tajani, Vallejo, 1981, p. 55)

Resolución de problemas

En relación a la resolución de problemas observamos que los estudiantes tenían dificultades para organizarse y entender qué se les pedía. Un ejemplo concreto fue cuando se les presentó un problema que describe los resultados de una encuesta aplicada a 675 personas. Según los datos, un tercio de los encuestados prefería pasar su tiempo libre en la playa, dos tercios preferían pasear por el centro, y el resto optaba por ir a la nieve. Los estudiantes no lograron comprender cómo abordar el problema ni cómo organizar la información para resolverlo.

Como tutores, sugerimos guiarlos paso a paso para que puedan identificar los elementos clave del problema. Primero, les pedimos que enumeraran los datos proporcionados y luego les ayudamos a decidir qué operaciones matemáticas deben aplicar para llegar a la solución. Los alumnos no mostraron capacidad de interpretar los problemas por sí mismos, sólo una alumna logró resolver problemas de manera independiente. El resto necesitó siempre nuestras intervenciones ya fuera para interpretar la información o para darse cuenta de que los resultados eran incoherentes o se habían equivocado en alguna operación.

Problemas con la suma de números enteros

Notamos que a los estudiantes les resultaba especialmente difícil comprender la suma de dos números negativos. Este concepto parecía ser un obstáculo para muchos de ellos, ya que no lograban visualizar cómo funcionaba la operación.

Para ayudarlos a entender mejor, les explicamos que cuando suman dos números negativos, deben imaginar que están quitando objetos de un grupo o plantearlo como una deuda que siendo un número negativo se incrementa restando magnitudes positivas. Esto implica que los valores se suman, pero como se trata de magnitudes negativas, el resultado siempre tendrá un signo negativo. Utilizamos ejemplos concretos para ilustrar este concepto, como $-3 + (-4) = -7$, y les explicamos que en realidad están restando 4 unidades negativas de 3 unidades negativas.

²³ “Se dice que un número natural es *primo* cuando solamente es divisible por sí mismo y por la unidad”.(Tajani, Vallejo, 1981, p. 53)

La recta numérica se convirtió en la mejor herramienta para explicar este concepto. La utilizamos para visualizar cómo los números negativos se ubican a la izquierda del cero y cómo la suma de dos números negativos implica moverse hacia la izquierda en la recta. Los estudiantes pudieron ver gráficamente cómo el resultado de la suma de dos números negativos siempre sería un número negativo.

Para reforzar su comprensión, proporcionamos varios ejercicios para que trabajaran suma y resta de número negativo. La resta de números negativos se volvió más difícil de comprender que la suma. Pero pudimos establecer la operación $-(2)$ como una multiplicación $(-1)(-2)$ y por aplicación de regla de signos resultando $+2$. No fue fácil establecer el movimiento sobre la recta correspondiente a las operaciones, pero esto les permitió fortalecer su capacidad para resolver problemas que involucran operaciones con números negativos.

Problemas con operaciones de fracciones

El primer problema al operar con fracciones era la noción de fracción en sí misma. Al ver escrita la notación $3/4$ no podían decir si alguna de las siguientes como $6/8$ o $30/40$ era equivalente. Tampoco tenían asociada una forma gráfica o las naciones de mitad, cuartos, octavos, etc. No tenían clara la idea de que las fracciones pueden indicar proporciones. Su forma de abordar las operaciones era en base a algoritmos memorizados sin haber interiorizado razones o lógicas que los justificaran. La mayoría además se olvidaba o confundía cuándo se aplicaba uno u otro algoritmo.

Durante nuestras primeras clases hicimos varios ejercicios de operaciones con fracciones dibujándolas con tabletas, mostrando las equivalentes como resultado de subdividir un mismo dibujo, evidenciando que las proporciones sombreadas se mantenían. Trabajamos la lógica de la proporción con varios ejemplos. Parecía ser la primera vez que asocian una fracción con alguna otra cosa diferente de un número. Luego de varias clases trabajando el tema lograron aprender a encontrar fracciones equivalentes al multiplicar numerador y denominador por el mismo número. Y así realizar luego la comparación entre dos fracciones.

Cuando los estudiantes debían sumar o restar fracciones, a menudo les resultaba difícil encontrar el denominador común. Esta habilidad fundamental es crucial para resolver problemas que involucran operaciones con fracciones, pero parecía ser un obstáculo para todos ellos. Como tutores, decidimos abordar este desafío de manera directa y estructurada.

Comenzamos mostrando un ejemplo concreto para explicar cómo encontrar el común denominador al sumar o restar fracciones. Utilizamos la pizarra para ilustrar el proceso paso a paso, asegurándonos de que los estudiantes pudieran seguir nuestra lógica. Les explicamos que el primer paso es identificar un número que sea múltiplo común de los denominadores de las fracciones. Esto les ayudó a comprender que no se trata de encontrar un número aleatorio, sino uno que tenga una relación específica con los denominadores originales.

A medida que avanzábamos en la explicación, les mostramos cómo encontrar el mínimo común múltiplo (MCM) de los denominadores. Utilizamos técnicas como la factorización prima o la lista de múltiplos para encontrar el MCM²⁴. Los estudiantes comenzaron a entender que este proceso no es arbitrario, sino que se basa en principios matemáticos sólidos. Al hacerlo, pudimos abordar también el concepto de denominador común y hacerlo más accesible para ellos.

Para reforzar su comprensión, proporcionamos varios ejemplos prácticos para que los estudiantes trabajaran en ellos individualmente. Esto les permitió aplicar el concepto de denominador común en diferentes contextos y fortalecer su capacidad para resolver problemas que involucran sumar y restar fracciones. Al ser parejas mientras uno explicaba en la pizarra o a un grupo, el compañero circulaba por la sala pudiendo ofrecer retroalimentación y orientación adicional inmediata a aquellos que lo necesitaban.

En los últimos encuentros, los estudiantes demostraron una mayor confianza y fluidez al trabajar con fracciones. Su capacidad para encontrar el denominador común no se convirtió en una habilidad automática, pero la mayor confianza les permitió centrarse en otros aspectos de las operaciones con fracciones. Como tutores, nos sentimos satisfechos de haber ayudado a nuestros estudiantes a superar este obstáculo y avanzar en su comprensión de las matemáticas.

Los alumnos obligados

Algunos estudiantes admitieron abiertamente que asistían a las tutorías porque eran obligados por sus padres. Estos estudiantes carecían de entusiasmo y motivación intrínseca, lo que reflejaba una actitud pasiva hacia el aprendizaje y ofrecían gran resistencia a centrarse en la tarea. Por otro lado, hubo estudiantes que expresaron un genuino interés en aprobar la

²⁴ “Se llama *Mínimo Común Múltiplo* de varios números al menor de los múltiplos comunes de dichos números, distinto de cero”. (Tajani, Vallejo, 1981, p. 58)

materia y mejorar sus habilidades. Estos demostraron una actitud proactiva y motivada, haciendo preguntas relevantes y participando activamente en la discusión. Su objetivo era claro: superar los desafíos académicos y alcanzar el éxito en la materia.

Algoritmo de la División

Enseñamos el algoritmo²⁵ de la división y dimos herramientas para resolver multiplicaciones. Además, abordamos las propiedades de las potencias, así como la suma, resta, multiplicación y división de fracciones, aspectos necesarios para poder avanzar en los ejercicios propuestos. Algunos alumnos tenían problemas serios con el algoritmo de la división, no comprendí en qué se basaba oponían los números obtenidos en orden inverso resultando por ejemplo el cociente 21 en lugar de 12. Los alumnos que tenían como obstáculo el cálculo de raíces cuadradas lograba resolverlas con nuestras intervenciones, pero no todos pudieron lograr independencia en estos cálculos.

A modo de Conclusión:

Como tutores, fue fundamental identificar y anticipar los errores comunes que podrían surgir en el grupo de alumnos para fomentar un aprendizaje efectivo. Al reconocer las dificultades que enfrentaban, pudimos desarrollar estrategias para abordar estos problemas, brindando herramientas necesarias para superarlos. Esto implica crear un ambiente de aprendizaje donde se sientan seguros para expresar sus dudas y errores.

Es importante destacar que, durante nuestras experiencias tutoriales con los estudiantes, identificamos diferentes niveles de motivación y compromiso con las actividades. Algunos alumnos asistieron a las clases de forma obligada por decisión de sus padres, lo que generó cierta resistencia y desinterés en su participación y tuvimos que modificar la dinámica de la clase. Muchos desistieron de seguir yendo. Por otro lado, tuvimos un grupo de estudiantes que mostraron un claro interés en aprobar la materia. Estos trabajaron muy bien y a pesar de las dificultades iniciales llegaron a construir conceptos suficientes como para enfrentar el examen con altas probabilidades de aprobación.

²⁵ Un algoritmo es un conjunto de pasos o instrucciones claras y ordenadas para resolver un problema o realizar una tarea.

La tutoría también puso de relieve la oportunidad de fomentar la autonomía y la motivación intrínseca en los estudiantes. Al escuchar sus perspectivas y preocupaciones, pudimos adaptar el enfoque para hacer la tutoría más atractiva y relevante para todos. Al mismo tiempo, se hizo evidente que los estudiantes necesitan desarrollar una conexión emocional con el aprendizaje, trascendiendo la obligación externa y encontrando un propósito personal en su educación. Esta experiencia nos recuerda la importancia de crear un entorno de aprendizaje que inspire y motive a todos los estudiantes, además de poner de relieve lo funcional del conocimiento y las habilidades que logran obtener con su propia educación.

Bibliografía:

- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires / Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° y 2° ESB/ La Plata, 2010.
- Tajani, M. M., & Vallejo, M. J. (2005). *Aritmética - Álgebra 1*. Buenos Aires: Cesarini Hnos.

¿Por qué los estudiantes no utilizan los saberes adquiridos previamente para resolver problemas en matemática?

Por Zinni Rocío²⁶

Experiencia de práctica docente²⁷

Durante mi experiencia en la práctica docente que lleve a cabo en un curso de 5to año de secundaria, curso que a su vez estoy realizando una suplencia, me fue frecuentemente observar, que muchos estudiantes presentan dificultades para aplicar los conocimientos adquiridos en años anteriores al momento de resolver problemas matemáticos. Este hecho que pareciera estar relacionado con la desconexión entre lo que se aprende y lo que se utiliza en la práctica, plantea un desafío significativo tanto para los docentes como para los alumnos. La pregunta que surge entonces es: ¿Por qué los estudiantes no utilizan los saberes adquiridos previamente para resolver problemas en matemática?

Para responder a esta pregunta, es fundamental analizar el problema desde dos perspectivas: la cognitiva y la didáctica.

El contenido que planifique para llevar a delante mi práctica docente fue función cuadrática, es decir, función polinómica de segundo grado. Previamente a esta secuencia, los estudiantes estudiaron la función lineal (de grado 1), tanto gráfica como analíticamente, lograron analizar los movimientos en el plano cartesiano según la modificación de sus parámetros, hallaron rectas paralelas y perpendiculares, y a su vez pudieron encontrar la ecuación de la recta a través de dos puntos dados.

Luego trabajaron con sistema de ecuaciones lineales, en donde a través de dos rectas, debían encontrar la solución a este sistema, que es encontrar la intersección entre ambas rectas. Esta solución la realizaron analíticamente y gráficamente.

²⁶ Estudiante del profesorado de educación secundaria en matemática.

²⁷ Ponencia presentada como cierre de la práctica de formación docente, del ISFDYT N°33 de la ciudad de Tres Arroyos.

Durante el desarrollo de este contenido, debían aplicar todos los conocimientos aprendidos en el tema anterior, ya que seguimos trabajando con ecuaciones lineales por lo tanto es el mismo comportamiento.

Como docente, me fue muy difícil lograr que los estudiantes lograran encontrar una relación entre ambos contenidos. Para ellos, como el tema ya no se llamaba más función lineal, les parecía que no tenía nada que ver con eso. Pareciera como que cada contenido lo encierran en una caja y no lo utilizan nunca más.

Algo similar me ocurrió con la función cuadrática. Aunque esta es un poco más compleja y presenta un comportamiento distinto, algunos aspectos se mantienen. Por ejemplo, las raíces siguen siendo aquellos valores que logran que la función se haga cero, o los puntos en donde la gráfica corta el eje x. Lo mismo con la intersección con el eje y, el dominio, la imagen, etc.

Esta problemática me hizo cuestionar un poco cómo había diseñado mis secuencias y qué debía modificar para que esto no siga sucediendo.

Una de las cuestiones que me parecieron clave pensar es en el aprendizaje significativo que plantea Ausubel, el cual se basa en la idea de que el conocimiento se construye a partir de la interacción entre la nueva información y los conocimientos previos del estudiante, lo que resulta en una comprensión más profunda y duradera. En el contexto de las matemáticas, muchos estudiantes pueden memorizar procedimientos sin comprender realmente los conceptos detrás de ellos, lo que les dificulta aplicarlos en nuevos problemas. Por lo tanto, el éxito en la resolución de problemas no depende solo de haber aprendido un contenido, sino de haberlo aprendido de manera significativa.

Por ese motivo, es importante que las actividades que les presentemos a nuestros estudiantes no sean de carácter memorístico ya que no les permitirán lograr un aprendizaje significativo. También me parece sumamente importante, que este tipo de actividades deben ser trabajadas desde el inicio a la escuela secundaria, es decir, que sea un acuerdo institucional o dentro del departamento, porque si, por ejemplo, los estudiantes realizan actividades de carácter memorístico durante los 3 años de secundaria básica, no podemos pretender que cuando llegue a 4to o 5to año puedan resolver actividades o situaciones problemáticas en donde deban poner en práctica todo lo aprendido.

Otra cuestión importante es la descontextualización de las situaciones problemáticas. Mis secuencias, están basadas bajo el enfoque didáctico de la teoría de situaciones didácticas²⁸ de Brousseau (2007), por lo que cada contenido es iniciado por una situación problema introductory generalmente contextualizada con alguna situación de la vida real. Por ejemplo, para iniciar función cuadrática utilice un problema para determinar el costo de un cuadro en función de la superficie del mismo. Este tipo de consignas evita que como dice Chevallard²⁹ haya un enfoque excesivo en la repetición de técnicas y procedimientos, que impide a los estudiantes desarrollar una comprensión profunda y funcional de las matemáticas.

Los estudiantes de mi curso, no estaban acostumbrados a este tipo de situaciones problemáticas. Su trayectoria educativa en el área de matemática ha sido desde un enfoque tradicionalista y conductista, predominando la resolución de problemas de aplicación, es decir de carácter memorísticos, lo que ha limitado su autonomía y capacidad para lograr aprendizajes significativos en esta materia. Esta metodología puede haber generado una dependencia de la enseñanza y la memorización de conceptos en lugar de fomentar la exploración, la reflexión y la resolución de problemas de manera autónoma. Por este motivo, al enfrentarse a el tipo de situaciones problemáticas contextualizadas, no sabían para qué lado salir.

En relación a esto, Annie Berté (2005) resalta que las herramientas simbólicas (como los números, las ecuaciones y los gráficos) que se enseñan en matemáticas deben ser funcionales para los estudiantes. Es decir, los estudiantes deben ser capaces de ver cómo estas herramientas les ayudan a resolver problemas concretos, en lugar de percibirlas como artefactos abstractos sin aplicación en la vida real. Para lograr esto, los docentes deben ofrecer a los estudiantes una variedad de contextos en los que puedan utilizar sus herramientas simbólicas, fomentando así una comprensión más flexible y profunda de los conceptos.

Al detectar esta problemática que tenían mis estudiantes, decidí realizar una secuencia didáctica en donde ellos pudieran comprender cuál era la relación entre la

²⁸ Brousseau, G. (2007). *Teoría de las situaciones didácticas en la enseñanza de las matemáticas*. Editorial Síntesis.

²⁹ Chevallard, Y, Bosch, M. et Gascon, J. (1997): Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: ICE/Horsori.

ecuación cuadrática, sus parámetros y los movimientos de la gráfica. Esto permitió que los alumnos no identifiquen a la gráfica y a la ecuación como elementos aislados, sino que lo pensarán como un mismo elemento en representaciones diferentes.

Otra razón clave por la que los estudiantes no utilizan sus conocimientos previos en matemáticas es el tipo de evaluación que predomina en las aulas. A menudo, las evaluaciones se centran en la capacidad de los estudiantes para reproducir procedimientos y no en su capacidad para aplicar esos procedimientos en contextos nuevos o desafiantes. Esta práctica refuerza la idea de que las matemáticas son simplemente un conjunto de reglas que deben seguirse, en lugar de una herramienta para resolver problemas.

Las evaluaciones centradas en la reproducción fomentan un aprendizaje superficial, donde los estudiantes pueden aprobar sin haber realmente comprendido los conceptos o cómo aplicar sus conocimientos de manera flexible. Como resultado, cuando se les presenta un problema que requiere una transferencia de conocimiento, muchos estudiantes no saben por dónde empezar, ya que no han desarrollado las habilidades necesarias para identificar qué conocimientos son relevantes y cómo deben aplicarlos.

Por este motivo, a la hora de realizar la evaluación en la práctica, decidí presentarle a los estudiantes distintas situaciones problemáticas relacionadas con la vida real, en donde debieron identificar qué dato de la parábola o qué punto de ella, permitía dar respuesta al problema. Por ejemplo, uno de los problemas decía que la velocidad de un misil estaba dada por una ecuación cuadrática y se pedía que encuentren luego de cuánto tiempo el misil iba a estrellarse. Para resolver este problema debían identificar que lo que en realidad pedía la consigna era hallar las raíces de la función, es decir en qué tiempo, la velocidad iba a ser cero.

En conclusión, podemos decir que esta problemática, no radica en la falta de conocimiento de los estudiantes, sino en la desconexión entre los saberes adquiridos y los nuevos contextos en los que se les pide que los apliquen. Los tipos de problemas que les presentamos, la forma en la que evaluamos y cómo realizamos el ensamblaje de los contenidos podría ser una causa sumamente importante de la dificultad de los alumnos para utilizar los saberes previos a la hora de resolver situaciones nuevas.

Por este motivo, es necesario que los docentes trabajen en equipo para lograr superar esta problemática. Para eso, como explicamos anteriormente, es importante que se realicen acuerdos en donde los docentes diseñen consignas y evalúen de manera que les permitan a los estudiantes realizar una conexión entre los saberes que aprenden.

Para finalizar, me gustaría invitar a la reflexión sobre el papel que desempeñamos como docentes en este proceso. ¿Estamos creando oportunidades para que los estudiantes integren y apliquen sus conocimientos de manera significativa, o estamos fomentando un aprendizaje superficial basado en la memorización y la repetición? La enseñanza de las matemáticas, como hemos visto, no puede limitarse a la transmisión de procedimientos; debe enfocarse en construir conexiones que permitan a los estudiantes desarrollar un pensamiento flexible y aplicable.

Como docentes es nuestra responsabilidad proporcionar a los estudiantes las herramientas cognitivas y didácticas que les permitan no solo aprender matemáticas, sino usar las matemáticas de manera creativa y efectiva. Con este objetivo en mente, podemos rediseñar nuestras prácticas educativas para que los saberes adquiridos en años anteriores se conviertan en recursos activos que los estudiantes puedan movilizar cuando enfrenten nuevos desafíos.

Bibliografía:

- Berté. A (2005). *Matemática dinámica*. a-Z editora.
- Brousseau, G. (2007). *Teoría de las situaciones didácticas en la enseñanza de las matemáticas*. Editorial Síntesis.
- Ausubel, D. P. (2002). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Chevallard, Y, Bosch, M. et Gascon, J. (1997): *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: ICE/Horsori.

¿Qué contenido enseñar?

Por Verónica Marcel

El diseño curricular del profesorado de Educación Secundaria en Matemática establece que “el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, a través de las distintas instancias que lo integran, se plantea como propósito garantizar, a través de dispositivos e instancias específicamente diseñadas, que los futuros docentes integren y adquieran las capacidades necesarias para el desempeño en las instituciones educativas. [...] este campo ofrece a los estudiantes, oportunidades para desnaturalizar la mirada sobre la escuela secundaria, y brinda herramientas para analizar y comprender la historicidad de las prácticas escolares y sus posicionamientos éticos y políticos. Este es un camino que permite evitar la reproducción acrítica de modelos y estrategias de enseñanza en el ámbito escolar”

Lo anterior ocurre cuando los institutos desembarcan en las escuelas secundarias, docentes y alumnos hacen posible dicha tarea.

Los residentes viven este momento con mucha ilusión, esperan ansiosos saber a qué escuela irán, con qué docente y curso trabajarán, qué contenido deben planificar, y ahí es donde quería llegar, qué lugar tiene el contenido en el desarrollo de la práctica, lo que a priori sabemos por experiencia, es que la determinación del contenido a ser planificado obtura o posibilita el desarrollo de la misma.

Anijovich en su libro, El sentido de la Escuela secundaria, plantea la necesidad de desnaturalizar la decisión sobre lo que en definitiva se enseña en la escuela, las tensiones que están presentes entre los diseños curriculares, la oferta editorial, los intereses y posibilidades de aprender de los alumnos, son algunas de las variables. Cada escuela define colectivamente qué saberes considera lo suficientemente valiosos para ser enseñados. Según Edwards el profesor prescribe en su diseño las posibilidades y limitaciones de las relaciones con el conocimiento.

Algunos criterios al momento de seleccionar los contenidos podrían ser:

- **Relevancia pedagógica:** El contenido debe estar alineado con los objetivos curriculares y los intereses de los estudiantes.

- **Contextualización, conexión con la vida cotidiana:** El contenido seleccionado debe ser adaptable a la realidad y contexto de los estudiantes, incluir aplicaciones prácticas que se puedan relacionar con la vida diaria es crucial para que los alumnos vean la utilidad de las matemáticas más allá del aula, lo que puede incrementar su interés y comprensión.
- **Desarrollo del razonamiento lógico y abstracto:** Las matemáticas son esenciales para fortalecer el razonamiento lógico y la capacidad de abstracción en los estudiantes. Por ello, los temas seleccionados deben desafiar a los alumnos a pensar de manera estructurada y lógica, facilitando la resolución de problemas y la argumentación. Incluir problemas abiertos o no rutinarios fomenta este tipo de pensamiento.
- **Fomento de la resolución de problemas:** La elección de contenidos debe enfocarse en desarrollar habilidades para la resolución de problemas, un aspecto crucial en matemáticas. Plantear problemas que requieran la aplicación de múltiples conceptos matemáticos fomenta que los estudiantes aprendan a vincular los diferentes temas y aplicar estrategias diversas para encontrar soluciones.
- **Uso de herramientas tecnológicas y manipulativas:** Al seleccionar los contenidos de matemáticas, es importante incluir el uso de herramientas tecnológicas y materiales manipulativos que faciliten la comprensión de conceptos abstractos. Por ejemplo, programas de geometría dinámica, calculadoras gráficas o simulaciones en línea pueden ayudar a visualizar y explorar conceptos complejos de manera más interactiva.
- **Progresión y secuenciación adecuada:** En matemáticas, es fundamental que los contenidos se seleccionen y secuencien de manera que respeten el proceso cognitivo y el desarrollo de los estudiantes. Los conceptos matemáticos requieren un abordaje epistémico,
- **Preparación para futuros estudios:** En secundaria, es crucial que los contenidos seleccionados preparen a los estudiantes para estudios superiores en matemáticas, ciencia, tecnología e ingeniería, así como para la vida, ahí radica una tensión importante.

La selección de materiales interesantes y desafiantes puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que impacta positivamente en su rendimiento y participación en clase.

Creo necesario ponernos a discutir cuáles de estos criterios prevalecen a la hora de seleccionar los contenidos que debemos enseñar, es una tarea compleja, profunda y determinante y esta discusión debe atravesar a la escuela y a los institutos formadores.

Desde la formación, a través de todos los espacios, los hacemos pensar propuestas que incluyan recursos novedosos, creativos, interesantes, desafiantes, problematizantes, no obstante, no es suficiente si al momento de ingresar al aula no encuentran un ambiente propicio para este tipo de trabajo.

El sentido formador de las prácticas debe ser trabajado con los colegas coformadores, integrarlos en el debate que despierta la realidad de la escuela, es imprescindible, porque es en el colectivo que lograremos más y mejores prácticas.

Panel 5- Enseñar educación física

Como enseñar algo que desconozco.

Por Ulises Martínez Bolo

Introducción

Como estudiante avanzado de Educación Física, me enfrenté a la tarea de enseñar Natación en el nivel de iniciación a niños y niñas de entre 7 y 9 años, un ámbito completamente nuevo para mí, ya que hasta ese momento no tenía experiencia en la enseñanza de esta disciplina. Esta situación me impulsó a salir de mi zona de confort, lo que coincide en cierta medida con el propósito de la materia: enfrentar nuevos desafíos y adquirir habilidades que no había desarrollado previamente. Para progresivamente conocer el nuevo ámbito debí realizar un proceso de investigación y observación que me permitió, paso a paso, apropiarme de las herramientas necesarias para impartir clases de natación.

Proceso de Investigación y Observación

Observación de clases previas. Antes de comenzar a enseñar, observé cuatro clases dirigidas por mi profesora coformadora Belén Valdez, quien estaba a cargo del grupo mixto de 7 a 9 años. Durante estas clases, me enfoqué en aspectos esenciales para el manejo de un grupo de iniciación: como organizaba al grupo, la claridad en las explicaciones, y la adaptación de los ejercicios. Observé que las explicaciones eran siempre breves y precisas, lo que ayudaba a mantener la atención y el ritmo de la clase.

En cuanto a los ejercicios, estos eran básicos y sin demasiadas exigencias técnicas, ya que el objetivo principal era que desarrollaran habilidades acuáticas fundamentales como la flotación, la propulsión, la respiración y la zambullida. Tomé nota de la manera en que la profesora daba indicaciones como “manos en flechita” o “me miro el ombligo”, reforzando posturas correctas de manera lúdica.

Consulta bibliográfica. Además de la observación directa, recurrió a bibliografía utilizada en primer y tercer año en la materia “Acuáticas” para poderme guiar en mayor medida al momento de planificar.

Adaptación y Enseñanza

Planificación de las clases. Uno de los desafíos más grandes fue estructurar una planificación coherente y adecuada para el grupo. La experiencia de observación me dio una idea clara de cómo debía organizar mis clases, pero fue a través de la práctica directa, impartiendo ocho clases, que logré darle mayor sentido y fluidez a la secuencia de actividades. Es decir, llegué a la clase nº1 preparado para trabajar debido al proceso de observación e investigación antes mencionado, pero la principal herramienta siempre será la práctica. Al principio, me resultó difícil coordinar los diferentes momentos de la clase, pero la retroalimentación constante y la experiencia me ayudaron a mejorar en este aspecto. Ejemplo de trabajo de flotación a la mitad de la clase.

Lo principal que puede comprender en el proceso de conocimiento de esta nueva práctica, fue entender que debía buscar no solo enseñar las bases de la natación, sino también generar un ambiente de confianza y diversión, lo que resultó fundamental para producir una relación de seguridad con el medio acuático.

Reflexión sobre el desafío

Elegí enfrentar este desafío porque salir de la zona de confort es una de las metas más valiosas en la formación como docente. Enseñar algo desconocido me permitió experimentar un crecimiento personal, adquiriendo herramientas que no solo me sirvieron para impartir natación, sino que también me dieron la confianza para poder enfrentar futuras situaciones en las que deba enseñar nuevas disciplinas. El proceso de investigación y observación fue crucial para este aprendizaje, ya que me brindó las bases necesarias para adaptarme a un contexto completamente nuevo.

Este proceso de investigación y observación no solo me permitió adquirir los conocimientos necesarios para enseñar natación a un grupo de iniciación, sino que también me enseñó la importancia de adaptarse a nuevos desafíos. Enseñar natación fue un desafío que me permitió crecer como estudiante, sentando las bases para mi futuro próximo como profesional del área y que sin duda tendrá un impacto positivo en mi formación.

Beneficios de la práctica de la natación

La práctica de la natación en edades tempranas aporta múltiples beneficios tanto a nivel físico como cognitivo y emocional. A través de las clases que impartí, pude observar cómo los apren-

dices no solo mejoraban sus habilidades motoras básicas (como la coordinación de la brazada y la patada), sino que también desarrollaban una mayor autoconfianza y seguridad en el agua. Entre los beneficios más destacados de la natación se encuentran:

1. **Mejora de la condición física general:** La natación es una actividad que trabaja de manera integral el cuerpo, mejorando la resistencia cardiovascular, la fuerza muscular y la flexibilidad.
2. **Desarrollo de la coordinación y el equilibrio:** La propulsión en el agua requiere de un alto nivel de coordinación entre brazos, piernas y respiración, lo que ayuda a mejorar la motricidad global de los niños y niñas.
3. **Seguridad y autonomía:** A medida que los aprendices adquieren las habilidades básicas de flotación y zambullida, se sienten más seguros en el medio acuático, lo que favorece su independencia y autonomía.
4. **Beneficios emocionales y sociales:** La natación promueve el trabajo en equipo y la socialización, ya que muchas actividades se realizan en grupo. Además, vencer los miedos al agua y alcanzar nuevos logros genera un impacto positivo en la autoestima.

Las Prácticas Docentes en el Nivel Inicial

Por Martín Gauna

En todos los procesos de formación de docente, están presentes las Prácticas. Desde nuestras experiencias podemos afirmar que cada persona las transita de diferente manera. Según su personalidad, según su proceso, sus vivencias dentro de la carrera y según el contexto de las mismas.

Tal como mencionamos en el título, en estas prácticas, nos encontramos trabajando con el nivel inicial de 4 a 6 años, con grupos de CEF. Comprendemos que todas las edades tienen sus características en el proceso de aprendizaje. Es por ello, que a continuación mencionaremos características, particularidades y el desafío de trabajar en prácticas con niños.

Trabajar con edades del nivel inicial implica administrar los tiempos, las pausas, considerar consignas cortas y simples, que se puedan mostrar con el cuerpo o inventando un trasfondo que los atrape, utilizando ejemplos de animales, de objetos, entre otras opciones que desafían la creatividad de cada docente.

Los tiempos de trabajo, de atención y concentración son distintos a los tiempos con los que hemos trabajado anteriormente en la escuela primaria y secundaria. Ya que son menores, lo cual implica mayor cantidad de actividades. Eso genera que muchas veces cambiemos rápidamente de actividad para evitar el aburrimiento y en realidad cortemos un momento de aprendizaje significativo.

Al ser una edad en la aún no hay demasiada conciencia corporal, implica estar más atentos a las necesidades de los niños/as. Como, por ejemplo, la hidratación, el nivel de cansancio, el abrigarse o desabrigarse, solo por mencionar algunas.

Las pausas a la hora de realizar ejercicios más intensos también son distintas, ya que a esa edad generalmente no tiene la capacidad de regularse, entonces los juegos pasan del cien por ciento al descanso absoluto.

Una de las cuestiones más interesantes o que más rescatamos de toda esta experiencia, es la creatividad que se pone en juego a la hora de presentar actividades y demás. Ya que como mencionamos anteriormente, los tiempos de atención son menores y más difíciles de conseguir. Es por esto mismo que las actividades y juegos deben ser presentados de una forma atractiva y novedosa. Implica que el docente pueda encontrar temáticas, ejemplos, historias, mediante las cuales pueda lograr captar la atención de los alumnos/as y a su vez enseñar los contenidos previstos.

Otras de las cuestiones que podemos resaltar como un desafío a la hora de trabajar con estas edades, es que la parte vincular se vuelve mucho más estrecha. El contacto físico es mayor ya que cuando llegamos vienen a abrazarnos, a saltarnos o nos toman de la mano. Además de que los alumnos/as suelen ser, en muchos casos, más efusivos y demostrativos que en otras edades.

Como último punto a mencionar sobre nuestras experiencias con el nivel inicial podemos destacar lo complejo de crear y establecer límites. Ya que como mencionamos anteriormente, al carecer a esta edad de conciencia y capacidad para regularse, los límites deben jugar un rol fundamental a la hora de proteger la integridad de los alumnos, para crear un ambiente seguro. Implicar estar pendiente en todos los detalles posibles y anticiparse a lo que puede llegar a ocurrir.

Finalmente, podemos concluir en que el trabajo con el nivel inicial tiene una gran complejidad y significa un reto personal a la hora de planificar, de innovar con las propuestas, de estar pendiente de todos los detalles, de ser más estrictos con la seguridad, de estar más atentos a las necesidades de cada alumno. Implica un rol mucho más activo, en el cual hay que poner el cuerpo y la voz constantemente.

Ambos consideramos que es una debilidad dentro de lo que es el Instituto, ya que es muy poca la bibliografía que tenemos en relación al trabajo en edades tempranas. Anteriormente, no habíamos tenido prácticas y acercamiento con estas edades. Y tampoco tenemos una materia específica que lo aborde. Ya que siempre se prioriza y se termina trabajando con el nivel primario y secundario.

Más allá de todo lo mencionado anteriormente, ambos podemos decir que estas prácticas en el nivel inicial fueron muy enriquecedoras. Y nos significaron un reto personal, a la hora de salir de nuestra zona de confort e incentivarnos a investigar, a preguntar, a probar diversas estrategias y formas de crear, presentar y enseñar.

El trabajo con adultos

Por Manuel Diez

Introducción

En el siguiente apartado pondré el foco sobre la problemática o dificultad que presenta pararse como docente frente a un grupo de adultos, haciendo hincapié en algunas cuestiones que nos orienten para prever y organizar con anterioridad a la hora de planificar. La mayor parte del recorrido se pondrá el foco sobre las prácticas realizadas en el cef N°4 con la disciplina vóley mixto para adultos, y se analizará su desarrollo en comparación con el marco teórico trabajado durante el profesorado y la experiencia en otras áreas de trabajo de la Educación física como: el colegio secundario y el club de fútbol.

El CEF para adultos

Los CEF tienen en común el hecho de constituir establecimientos educativos que construyen con la comunidad una Educación Física que atiende a la corporeidad y motricidad de los sujetos, complementando y ampliando la ofrecida por la escuela a los niños y adolescentes en sus clases curriculares y constituyen una opción de educación permanente para niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que desean participar en actividades corporales y motrices disfrutando de una vida saludable y recreativamente activa.

La Propuesta Curricular de los CEF en los adultos mayores, sostiene que se desarrolle actividades placenteras y también esa circular menciona que las capacidades van disminuyendo con el avance de la edad. Los sujetos entrenados, en cambio, retardan los procesos de envejecimiento. Dicha Circular (301/10) plantea que muchos sujetos después de los 30 años, tienen tendencia al sedentarismo ya que comienzan con una progresiva tendencia hipocinética. Es deseable, como plantea esta circular, desarrollar propuestas sistemáticas de prácticas motrices. En este sentido la propuesta del CEF, que está planificada desde un proyecto pedagógico del docente, teniendo en cuenta esta normativa y articulando la misma con las necesidades, puede ser mejorada a través de este proyecto de intervención con una propuesta innovadora destinada a los adultos mayores, de un modo que permita la participación de cada uno de ellos

independientemente de sus condiciones, aptitudes y habilidades; mejorando su actividad física, cognitiva y su interacción social.

El grupo, el contexto y las clases

La disciplina que elegí para realizar mis prácticas fue una propuesta de CEF de Voley mixto para adultos, es un grupo que ronda entre los 12 y 18 alumnos por clase, con una variedad de edades entre los 25 y los 60 años (la mayoría entre 35 y 60) con una gran diversidad de sujetos a la vista, desde la habilidad motriz, las capacidades físicas y los intereses.

Las clases duran una hora y a su vez la subdivido en dos, la primera mitad enfocada en la entrada en calor (general y específica) y actividades + juegos reducidos orientados a un contenido específico a trabajar; la segunda mitad designada pura y específicamente al partido formal recreativo de vóley 6 vs 6 (Dejando los últimos 5 minutos para la elongación).

Problemáticas y análisis

Partiendo desde el análisis de mi experiencia, el primer punto de quiebre que me surgió fue mi posicionamiento frente al grupo, mi perfil suele ser muy recto y distante por la costumbre de trabajar con adolescentes (estos requieren límites marcados y mantener un posicionamiento firme puesto que siempre te están “midiendo” para saltarse las normas), me presenté de la misma manera y noté que el clima del grupo de adultos es muy diferente al del adolescente promedio, siendo mucho más receptivos y relajados; esto hace que dependiendo la postura que tome uno frente al grupo facilite o dificulte el feedback, los vínculos y la confianza siendo en este caso puntos a tener en cuenta para sostener un grupo que asiste a la clase con un fin social-recreativo.

Otro punto interesante es la gran heterogeneidad del grupo, habiendo gran diversidad de edades, capacidades físicas y habilidades motrices dentro del grupo; esto hace que debamos afinar el ojo en las actividades y juegos propuestos (desde la planificación y la práctica), para garantizar medidas de seguridad intra e interpersonales, niveles de exigencia y dificultades adecuadas a las características del grupo y de quienes lo componen (una muy buena estrategia que me dio resultados fue trabajar por pequeños grupos según nivel etario o de nivel motriz).

Como tercer y último punto de reflexión, el grupo tiene la característica de ir renovándose continuamente, se dan muchas bajas por lesión, enfermedades o trabajo y se encuentran muchas más personas en lista de espera, logrando que sea muy difícil repetir el mismo grupo clase a clase. Esto implica que se hace difícil mantener un hilo conductor a largo plazo sobre un solo

contenido o tema específico (pensando en retomar conceptos trabajados la clase anterior), también como estrategia es interesante pensar en explicaciones breves, concisas y sencillas para aquellos que se unen sobre la marcha y puedan acoplarse de la mejor manera posible sin quedar a contramano de los demás.

Conclusión

Luego del desarrollo de casi la totalidad de las prácticas y habiendo analizado los diferentes puntos de quiebre que me llevaron a adaptarme a un grupo, una disciplina y un contexto desconocido para mí, puedo concluir que si bien exponerse y enfrentarse a lo desconocido puede presentar uno o varios desafíos dependiendo desde donde se los analice, es necesario tener la predisposición para hacer frente a ello, desde la investigación, la consulta y la formación para poder achicar paso a paso el margen de error. Presentarse ante una nueva propuesta siempre genera en mayor o menor medida un cierto grado de incertidumbre, pero está en cada uno la postura que toma frente a ello, si dejar que la brecha entre el conocimiento y lo desconocido impida un desarrollo óptimo de las clases, o poner desde nuestra vocación para que el proceso de enseñanza y aprendizaje adquiera sentido.

Experiencia novedosa

¿Qué es la gimnasia acuática? ¿Qué beneficios tiene?

Por Ángela Caro

También conocido como acuagym, es una variante del aerobic, que combina la resistencia natural del agua con movimientos específicos diseñados para fortalecer y tonificar el cuerpo. Ya sea en una piscina, en el mar o en cualquier cuerpo de agua, la gimnasia acuática ofrece una alternativa refrescante y efectiva a los ejercicios tradicionales en tierra firme.

La resistencia del agua proporciona un entrenamiento de bajo impacto, lo que significa menos estrés en las articulaciones y músculos. Esto lo convierte en una opción ideal para personas de todas las edades y niveles de condición física. Además, el agua ofrece un soporte natural, lo que reduce el riesgo de lesiones y facilita la realización de movimientos que podrían resultar más desafiantes fuera del agua. La flotabilidad del agua también disminuye la sensación de peso corporal, lo que permite una mayor libertad de movimiento y una experiencia más cómoda.

Tipos de ejercicios

En el mundo del aquagym, los ejercicios se clasifican según el impacto que tienen en el cuerpo, brindando opciones para todos los niveles de condición física y preferencias. Estos se dividen principalmente en tres categorías:

Sin Impacto: Movimientos realizados flotando, sin apoyo en el suelo de la piscina. Ideal para relajarse, realizar suaves estiramientos y coordinar la respiración.

Bajo Impacto: Ejercicios suaves con los pies apoyados en el suelo de la piscina. Enfocados en estiramientos y coordinación, proporcionando una opción suave pero efectiva.

Alto Impacto: Se producen al saltar fuera del agua.

Ejercicios más exigentes, que queman más calorías, pero requieren mayor esfuerzo y tienen un impacto más significativo en el cuerpo.

¿Qué puedo realizar en cada clase de aquagym?

Calentamiento y Estiramientos previo, toma de Contacto con el agua y primeros ejercicios de movilidad general, ejercicios aeróbicos, ejercicios con aparatos acuáticos, ejercicios de coordinación, estiramientos y relajación.

Propuesta de CEF

Los CEF tienen en común el hecho de constituir establecimientos educativos que atienden a la corporeidad y motricidad de los sujetos, constituyen una opción de educación permanente para niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que desean participar en actividades corporales y motrices disfrutando de una vida saludable y recreativamente activa.

El acuagym es una de las propuestas educativas del CEF, que ofrece posibilidades a la comunidad para que se vincule con el medio acuático y adquiera habilidades para adaptarse y dominarlo, como así también, es una actividad que otorga múltiples beneficios corporales, actitudinales, relaciones y sociales.

Mí recorrido...

¿Por qué elegí esta propuesta?

Al ver las distintas y variadas posibilidades que ofrecía el cef, decidí abordar una actividad que fuera novedosa o que no había tenido la posibilidad de trabajar. También, lo elegí porque fue un desafío a cumplir, no contaba con mucha información, más que algún video de YouTube.

Como me informe

Junto a mi profesor de cátedra comenzamos a transitar distintos ámbitos vinculados a esta propuesta, el acuagym.

En primer lugar, comenzamos con mi presentación a la profesora conformadora, Ma. Laura Arce, de la propuesta y al grupo de adultos +30 años. Comentamos que desde ambas partes estábamos desinformados sobre el tema en cuestión y debido a ello, la docente nos entregó distintos archivos que trataban sobre el acuagym; planificaciones, propuesta de CEF, capacitaciones, formatos de sesiones, etc. Al momento de intercambiar palabras, Laura, me

solicito que ingresara al agua en la segunda observación, ya que este tipo de práctica se va adquiriendo con la vivencia de la misma.

Posteriormente, realizamos un encuentro con otra profesora capacitada, Natalia Archimio, quien trabaja en el ámbito durante 15 años. Ella nos dio el paso a más información de la ya obtenida, específicamente sobre; tipos de movimientos y ejercicios que se pueden realizar, materiales a utilizar, tiempo de duración, otras docentes capacitadas, videos, entre otras. Así también, me ofreció material bibliográfico que detallan con imágenes y palabras, los movimientos que se pueden llevar a cabo y la función de los materiales.

A partir de todo lo obtenido y vivenciado, comencé a diseñar mis clases.

Sensaciones como alumna

El medio acuático es un ámbito que me interesa, si bien sabía que existía el acuagym nunca tuve la posibilidad de acceder de alguna forma a esta actividad. Es por ello, que al momento de ingresar al agua, me encontré con muchas sensaciones; desde la observación del docente y los movimientos que hace fuera del agua, la posibilidad de ejecutarlos con mayor facilidad, la resistencia que otorga el agua frente a ellos, la lentitud del movimiento dentro medio, el trabajo individual, en parejas o por grupos, el trabajo de fuerza y resistencia con distintos materiales y la variabilidad de ejercicios que se pueden realizar; si bien es una propuesta beneficiosa para la salud de la persona, nos encontramos con una experiencia divertida y placentera, en lo personal, disfrute mucho cada clase como alumna, cada vez que finalizaba me quedaba con ganas de un poco más, observe estas mismas actitudes y reacciones de algunas de las participantes de este grupo.

Mis clases

Al momento de organizar mis sesiones, tengo en cuenta tres cuestiones, por un lado, el contenido a trabajar, el material y el análisis de mis clases anteriores. Analizando estos criterios y con la información obtenida, fui dando variabilidad a mi práctica; en los ejercicios, material, música y propuestas de clase, de modo que le permita a cada participante obtener una rutina distinta en cada sesión, pero manteniendo el objetivo de esta actividad física.

Mis clases están organizadas de la siguiente manera:

- Entrada en calor: realizando movimientos sin material, trabajando sobre el cuerpo completo. Puede ser dividido, en tren inferior y luego tren superior o coordinación de ambas partes. Generalmente esta parte dura entre 10/12 minutos
- Parte principal: dividida en dos bloques de 2 o 3 series, dependerá de la intensidad de los ejercicios o del contenido a trabajar. En cada bloque intento utilizar dos materiales distintos, uno que genere mayor resistencia que el anterior. En esta parte buscamos que se trabaje una parte específica del cuerpo, por ejemplo: bloque 1= zona media, bloque 2= tren inferior. Cada bloque tiene una duración de 10/12 minutos o más.
- Elongación: en esta última parte de la clase busco elongar o estirar los músculos implicados, realizando movimientos estáticos y con música suave. La parte final, o ya mencionada elongación, dura entre 5 y 8 minutos.

Entre cada bloque o partes, voy realizando distintas intervenciones, preguntando como se sienten, si necesitan descansar, si están listas para el próximo ejercicio, que tipo de música les gustaría escuchar, entre otras, trato de que en cada una de las clases se genere un clima de diversión y participación.

Del papel a la vivencia

Por María Celia Paez

Introducción

Un encuentro entre la teoría y la práctica

La experiencia de iniciar las prácticas de educación física en la escuela primaria y contrastarla con el trabajo previo en clubes (fútbol infantil, básquet infantil, gimnasia artística infantil) y colonias de vacaciones, me ha permitido comprender mejor la amplitud y la riqueza de la enseñanza en diferentes contextos. A través de esta ponencia, quiero compartir cómo viví este proceso, cuáles fueron las similitudes y diferencias que encontré, y cómo los conocimientos teóricos adquiridos durante tres años de estudio en psicología, pedagogía, planificación, didáctica de los deportes y sociopolítica entre otros se manifestaron cada entorno.

Primeros Pasos: De la teoría al aula

El primer contacto con la escuela primaria fue un desafío significativo. En la escuela, los grupos eran más heterogéneos, con niveles muy variados de habilidad y motivación hacia la actividad física. A diferencia de los clubes y colonias de vacaciones, donde la mayoría de los niños asisten por gusto y tienen un interés previo en el deporte, en la escuela me encontré con estudiantes que tenían diversas actitudes hacia la educación física. Esto implicó un enfoque diferente para captar su interés y adaptarme a sus ritmos.

En contraste, en los clubes (fútbol, básquet y gimnasia artística), los grupos estaban más segmentados por edad y nivel, lo que facilitaba la creación de planificaciones más específicas para el desarrollo de ciertas habilidades. Las colonias de vacaciones, por otro lado, tenían un carácter más recreativo, y el desafío era combinar el aspecto lúdico con objetivos de desarrollo motor y social, algo que se acercaba más a la dinámica de la educación física en la escuela, pero con un ambiente más relajado y menos estructurado.

Entendiendo a cada estudiante

En la escuela primaria, los conocimientos de psicología fueron clave para entender las diferencias individuales de los estudiantes refiriéndonos a su maduración y al desarrollo en sí de cada uno de ellos. Había que trabajar mucho con la motivación de aquellos que no necesariamente disfrutaban de la actividad física. Aquí, el refuerzo positivo y la creación de un am-

biente de confianza y seguridad fueron esenciales para integrar a todos los estudiantes en las actividades.

En los clubes, por el contrario, los niños ya llegaban con una motivación intrínseca hacia la práctica deportiva, lo que permitía enfocar la psicología más en aspectos como la superación personal, el manejo de la frustración ante la competencia, y la formación de un sentido de pertenencia y trabajo en equipo. En la colonia, el enfoque psicológico se centraba en fomentar la integración social y la cooperación, ya que los grupos eran temporales y el objetivo era que todos disfrutaran de las actividades, sin importar el nivel de habilidad.

La diferencia más notable fue el manejo de la disciplina: en la escuela, hubo un énfasis en fomentar la autorregulación y la comprensión de las reglas de convivencia, mientras que, en los clubes, la disciplina se enfocaba en aspectos más relacionados con la frustración y el respeto a las normas del juego.

La pedagogía fue la guía para adaptar la enseñanza en cada contexto. En la escuela primaria, el enfoque estaba en el desarrollo integral de los estudiantes, utilizando el deporte como una herramienta para trabajar valores como la cooperación, el respeto y la inclusión. Aquí, la didáctica se centró en diseñar actividades que fueran accesibles para todos, utilizando juegos y dinámicas adaptadas a las características del grupo.

En los clubes, la pedagogía se orientó hacia la mejora técnica y a la especificidad en cada deporte. La didáctica en este caso era más especializada, con entrenamientos que buscaban la perfección de movimientos y la mejora del desempeño en competencias. Por ejemplo, en la de gimnasia artística, los ejercicios eran minuciosamente diseñados para mejorar la flexibilidad, fuerza y precisión en los movimientos, mientras que en el fútbol y básquet se hacía énfasis en la coordinación, el control de balón y la táctica de juego.

En la colonia de vacaciones, la pedagogía era más flexible y se orientaba a garantizar un ambiente divertido y seguro para todos. Las actividades eran más variadas y no tan centradas en un solo deporte, lo que permitía un enfoque multidisciplinario que combinaba juegos recreativos, deportes y actividades de expresión corporal. La didáctica era menos estructurada, con un énfasis en la adaptabilidad y la respuesta inmediata a las necesidades del grupo.

Diferentes enfoques en cada contexto

La planificación fue esencial en cada uno de estos contextos, pero con diferencias notables. En la escuela primaria, la planificación se centraba en establecer objetivos de desarrollo

motor y social a lo largo de un trimestre o un ciclo escolar, asegurando una progresión en las habilidades y conocimientos de los estudiantes.

En los clubes, la planificación era más rigurosa y técnica, ya que los objetivos se enfocaban en mejorar el rendimiento de los niños en competencias. Esto implicaba diseñar actividades específicas para la mejora de habilidades como el dribbling en básquet o la técnica de salto en gimnasia artística.

Por su parte, en la colonia de vacaciones, la planificación debía ser más flexible y adaptativa, ya que el objetivo principal era mantener el interés y la diversión de los niños, además de promover el bienestar físico. Las actividades planificadas debían poder modificarse rápidamente en función del clima, el ánimo del grupo y la energía de los niños.

Comprendiendo el contexto educativo y deportivo

El estudio de la sociopolítica me permitió entender cómo las condiciones sociales y económicas de las familias influyen en la forma en la que los niños se acercan a la actividad física. En la escuela primaria, me enfrenté a una diversidad de realidades que me hicieron adaptar las actividades a las posibilidades materiales de cada estudiante, como trabajar con pocos recursos y diseñar juegos que no requirieran materiales específicos.

En los clubes, la realidad era diferente, ya que en muchos casos los padres invierten en la formación deportiva de sus hijos, lo que se traduce a que los mismos tienen altas expectativas de su formación. Los materiales en general tienen mayor cantidad y variedad, así como los espacios físicos adaptados. Esto permite un enfoque más detallado y un desarrollo más rápido de las habilidades técnicas, aunque también implica una mayor presión por parte de las familias y del entorno deportivo.

En la colonia de vacaciones, el enfoque sociopolítico se reflejaba en la importancia de crear un espacio inclusivo para todos, independientemente de su experiencia previa con el deporte. Se buscaba garantizar que los niños de diferentes orígenes y habilidades pudieran disfrutar de un tiempo de esparcimiento y actividad física, promoviendo un sentido de comunidad y pertenencia.

Los espacios y el tiempo

El **espacio diseñado** en la escuela primaria estaba limitado por las dimensiones del gimnasio o el patio, y muchas veces tuve que adaptar las actividades a un entorno que no

siempre estaba pensado específicamente para la educación física. Esto contrastaba con los clubes, donde los espacios deportivos estaban planificados para el entrenamiento, con canchas y equipamientos específicos para cada disciplina, como los aparatos en gimnasia artística o los aros de básquet. En la colonia de vacaciones, el espacio era más abierto y flexible, lo que permitía una mayor libertad para diseñar actividades recreativas.

El **espacio representado**, es decir, la manera en que los estudiantes perciben y viven estos lugares, también varía. En la escuela, los niños ven el espacio de educación física como parte de su entorno escolar, lo que muchas veces influye en su disposición hacia las actividades. En los clubes, el espacio se percibe como un lugar de entrenamiento y competencia, donde la seriedad y el esfuerzo son más valorados. En la colonia, el espacio se convierte en un lugar de juego y diversión, donde el aprendizaje es más espontáneo y menos formal.

El **tiempo estratégico** y el **tiempo práctico** son conceptos fundamentales en la planificación de las clases. En la escuela, el tiempo estratégico implicaba planificar a largo plazo, diseñando progresiones de habilidades a lo largo del trimestre, mientras que el tiempo práctico se manifestaba en la adaptación diaria de las actividades según el contexto y la energía de los estudiantes. Cada sesión de 50 minutos debía equilibrar el tiempo dedicado a la entrada en calor, la parte principal y la vuelta a la calma, ajustándose a las necesidades del grupo.

En los clubes, el tiempo estratégico estaba orientado a la preparación para competencias, diseñando mesociclos y sesiones de entrenamiento que buscaban mejorar el rendimiento de los niños. En el tiempo práctico, los ajustes eran menos frecuentes, ya que la prioridad era seguir el plan de entrenamiento para alcanzar los objetivos deportivos. En la colonia de vacaciones, el tiempo estratégico era más flexible, con actividades planificadas para mantener la diversión y la participación, y el tiempo práctico implicaba adaptarse constantemente a las necesidades del grupo y al contexto del día, como el clima y la disponibilidad de espacios.

Conclusión:

Un aprendizaje integral en diversos contextos

El proceso de prácticas en la escuela primaria, junto con la experiencia en clubes y colonias de vacaciones, me permitió comprender la educación física desde una perspectiva amplia y multifacética. Cada contexto me enseñó algo diferente: la importancia de la inclusión y la adaptación en la escuela, el enfoque en la excelencia técnica en los clubes, y la necesidad de flexibilidad y disfrute en la colonia.

Este contraste me ayudó a ver la importancia de adaptar las herramientas teóricas a cada realidad, haciendo que mi práctica docente se enriqueciera y se volviera más versátil. A partir de estas experiencias, me siento cada vez más preparada para enfrentar nuevos desafíos, buscando siempre el equilibrio entre la teoría y la práctica para promover una educación física que sea significativa y transformadora para todos los niños.

Los juegos modificados en la Educación Primaria

Por Ulises Martínez Bolo

Durante mis residencias en la Escuela Primaria N°8, tuve la oportunidad de introducir deportes alternativos, una experiencia sumamente enriquecedora tanto para los aprendices como para mí. En particular, trabajamos con el Ringosport, un deporte que adapta las reglas del Ultimate Frisbee al contexto escolar. La elección de un deporte alternativo no fue casual, sino que responde a la necesidad de diversificar las experiencias motrices de los sujetos, brindándoles prácticas novedosas que rompen con la rutina de los deportes convencionales. La novedad que presentan los deportes alternativos es que tienen un impacto significativo en la motivación de los estudiantes.

Desde la primera clase, pude observar cómo el interés y la curiosidad de los estudiantes crecía' al enfrentarse a un deporte que no conocían. Este tipo de prácticas, al ser innovadoras, logran captar rápidamente la atención de los niños, quienes suelen aburrirse con la repetición constante de los mismos deportes tradicionales. Al ofrecer algo diferente, se generan nuevos desafíos, y eso promueve un ambiente de exploración y entusiasmo por aprender. Además, al ser un deporte más reciente sus elementos no son fáciles de conseguir, por lo que la mejor opción es la construcción de los mismos, ante esto, los niños y niñas se sorprendieron de trabajar en la creación de material y se implicaron en gran medida a la tarea, siendo esta, la tarea, un factor fundamental en la motivación por jugar, ya que lo iban a realizar con sus propias creaciones.

A su vez, los deportes alternativos, al ser algo novedoso para estos favorecen el abordaje de las clases de forma más integral, cosa que no sucede por lo general con los deportes tradicionales, ya que estos suponen de aspectos competitivos más rápidamente. Los alternativos suponen en principio un período de conocimiento, descubrimiento y exploración del mismo, esto permite colocar el énfasis en la cooperación y el respeto por el otro, refuerzan aspectos vinculares que son fundamentales en la formación integral de los estudiantes. Durante las clases, estos no solo tuvieron que aprender a realizar pases y recepciones con el Ringo, sino también a trabajar en equipo, a comunicarse y a tomar decisiones en conjunto. Lo cual generó

un espacio propicio para el desarrollo de habilidades sociales, tan necesarias dentro y fuera del aula. La interacción constante con sus compañeros, bajo reglas novedosas, promovió un mayor entorno de colaboración.

En cuanto a la motivación, este tipo de prácticas destacan por su carácter inclusivo. Al no tener el peso de las expectativas que muchas veces traen consigo los deportes más conocidos, los estudiantes se sienten más libres para participar, experimentar y equivocarse sin temor a ser juzgados. Aspecto clave, especialmente en la etapa primaria, donde el desarrollo de la confianza en uno mismo y en los demás juega un rol crucial en el aprendizaje.

La experiencia con el Ringosport me permitió ver en acción cómo un deporte alternativo puede ser una herramienta poderosa para trabajar no solo el aspecto motriz, sino también el socioemocional de los estudiantes. En cada clase, los conflictos que surgieron fueron abordados de manera reflexiva, generando diálogos que ayudaron a resolverlos y, más importante aún, a prevenir nuevos sucesos. La incorporación de momentos de reflexión, donde los aprendices podían expresarse y analizar su comportamiento en el juego, fue esencial para fomentar un ambiente de respeto y cooperación. En relación con las clases en las que se trabajó con deportes tradicionales donde las reflexiones eran más complejas de abordar o de producirlas.

En resumen, los deportes alternativos ofrecen una oportunidad valiosa para enriquecer las clases de Educación Física. No solo son una fuente de motivación por su carácter novedoso, sino que también promueven habilidades sociales y vinculares que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. Al ser una propuesta diferente, despiertan el interés, fomentan la inclusión y crean un espacio propicio para el aprendizaje desde el disfrute, la cooperación y el respeto mutuo.

La clase de educación física en el nivel primario

Las orientaciones didácticas y su relación con las prácticas.

Por Agustín de Iraeta³⁰

El siguiente trabajo tiene la intención de realizar un análisis de la clase de Educación Física, desde un posicionamiento crítico, en el cual se interpelen problemáticas que, como profesor de prácticas, pueda percibir de las experiencias que los practicantes del profesorado cuentan desde la oralidad, en sus registros de campo y sus informes finales de cierre de la materia Campo de la Práctica III del profesorado de Educación Física. Dicho análisis surgirá en relación al marco teórico, precisamente a las orientaciones didácticas del diseño curricular, y la clase concreta, en los tiempos actuales.

Partiré de una concepción de la Educación Física basada en el paradigma humanista y social, centrada en el sujeto que aprende, de forma integral, es decir, atendiendo a su corporeidad, entendida ésta, según Alicia Grasso, como “una edificación permanente que realiza el sujeto en relación a diferentes dimensiones, entre ellas la física, cognitiva, social, emocional, espiritual, expresiva, política, etc.” (A. Grasso, 2005).

Desempeñarse como profesional de la Educación implica desenvolverse en el marco de las políticas de Estado que buscan enseñar a la población determinados contenidos, los cuales son seleccionados a través de un recorte de la cultura y son plasmados en el diseño curricular. Dicho documento nos brinda también orientaciones/guías para organizar la enseñanza en los diferentes contextos, los cuales el profesional deberá analizar, para luego gestionar su clase.

La primera orientación didáctica es “el abordaje de la clase y la complejidad que plantea la corporeidad”. Para analizar esta orientación y pensarla desde la clase concretamente, citaré lo que nos dice el diseño curricular sobre la corporeidad “La corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer, y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad

³⁰ Profesor del Campo de la Práctica III del Profesorado de Educación Física- ISFD y T Nº 33

corporal y motriz". Por tal motivo, está claro que el futuro docente propiciará una formación para que sus estudiantes desarrollen sus diferentes capacidades (cognitivas, perceptivas, lógico motrices, emocionales, relaciones, coordinativas y condicionales) presentando situaciones que les posibiliten a los/as niños/as la construcción de estrategias para resolver problemas motores y actuar sobre su propia constitución corporal.

Indudablemente, el practicante que en sus primeras experiencias se encuentra ante esta compleja situación de tener que trabajar de forma integral, en algunas ocasiones se le nota una falta de enfoque en los contenidos a trabajar y también de las expectativas que pretende alcanzar con ese grupo en particular. Sin embargo, con el pasar de sus clases y atendiendo a las intervenciones que se le realicen por parte del docente orientador, esas dificultades se van atenuando, reconociendo que no es una tarea sencilla, pero si el compromiso y la actitud están presentes en sus clases y en cada propuesta, toda problemática puede ser resulta. Para esto es fundamental tener siempre en claro, la intencionalidad de lo que se propone y los fundamentos sólidos para la toma de decisiones pedagógicas.

Desde mi punto de vista, la clave para afrontar las complejidades de la clase radica en la presencia del practicante, con permanentes intervenciones que ayuden a los aprendizajes que se quieran alcanzar, para esto la idoneidad en el área será una herramienta que dará sustento a nuestras prácticas, siempre haciendo una revisión de las mismas, teniendo en cuenta que aquella estrategia que pueda resultar para un determinado contexto, puedo no resultar en otro.

La segunda orientación plantea "**la enseñanza de la Educación Física basada en la comprensión del hacer corporal y motor**"; la misma hace referencia a la parte cognitiva que involucra la enseñanza, con la intención de avanzar en el logro de una mayor conciencia corporal, por tal motivo las propuestas de clase deberían tener una clara tendencia a enfocar la atención en este aspecto del niño/a que aprende. En relación a esto, Devís plantea los conceptos de saber fuerte y saber débil, siendo estos fundamentales acerca de la concepción de sujeto que se quiere formar.

Para ser lo más claro y conciso posible, decimos que el estudiante se apropiá de un aprendizaje motor, no solo cuando este es capaz de reproducirlo, sino también cuando puede mostrarlo, expresarlo, compartirlo, pensar y decidir en función de un entorno cambiante, en otras palabras, es cada vez más consciente de lo que hace y porque lo hace, encontrando un sentido a sus acciones.

Algunas dificultades que los practicantes expresan al considerar esta orientación en sus clases son, por ejemplo, que los/as niños/as, tienen grandes inconvenientes en la escucha de las consignas. Indudablemente esto dificulta la comprensión de lo que están haciendo. Hay grupos en los que lo vincular es tan complejo que el aspecto cognitivo queda relegado notoriamente, ya que prevalece la ne-

cesidad de resolver constantemente diferentes situaciones de conflicto. En cuanto a las dificultades de los/as practicantes, expresan que les cuesta pensar en preguntas que ayuden a promover pensamientos reflexivos y de comprensión en los/as niños/as, también muchas veces les pasa que su propia ansiedad por dar respuesta a estas preguntas hace que esos espacios queden invalidados o resulten poco significativos.

Considero, como profesor que enseñar a comprender y pensar por sí mismo, es una tarea de vital importancia del rol docente, pero, así como es fundamental, también entiendo y percibo que no resulta para nada fácil, inclusive muchas veces nos cuesta salir de ese posicionamiento en el cual pretendemos que nuestros estudiantes piensen y comprendan, pero como nosotros mismo pensamos y comprendemos las cosas. Algunas sugerencias que comarto con los practicantes respecto a esta cuestión es que, en sus planificaciones, estén presentes algunas preguntas que ayude a los/as niños/as a pensar, involucrándolos permanentemente en sus aprendizajes.

Como tercera orientación encontramos “**la grupalidad y la construcción ciudadana**”; la interacción entre los participantes del grupo es estructurante de los aprendizajes, lograr clases de Educación Física en la que los/as niños/as puedan desarrollar experiencia de convivencia democrática es un reto que también juega un papel preponderante en el practicante. Aquí, aparecen cuestiones que los atraviesan, tales como las cuestiones de género, la ESI y el contexto sociocultural que nos interpela en la actualidad. Las propuestas en nuestra área en su mayoría son grupales y estas nos convocan a pensar distintas formas de agrupamiento que permita la participación activa de todos.

Son varias las estrategias que los practicantes utilizan, pero en general cuentan que termina siendo una decisión arbitraria de ellos, principalmente con la idea de evitar conflictos que entorpezca el posterior desarrollo de clase. Es evidente, que aún hay mucho que trabajar en experiencias democráticas. En varias oportunidades hemos reflexionado junto a ellos la importancia de tener presente la idea de promover hábitos y valores que los ayude, no solo en la clase, sino también en sus vidas cotidianas.

Un aspecto que aparece constantemente en los registros escritos de los practicantes, es la conflictividad que actualmente se da en las clases, principalmente desde lo vincular. Hemos notado como al niño/a le cuesta responsabilizarse de sus actos, la tendencia casi siempre es colocar la culpa en el afuera, en el otro. Estoy convencido que esta faceta emocional es propia del ser humano, por este motivo me parece de vital importancia generar intervenciones que saquen al niño/a de esa posición e invitarlo poco a poco y con paciencia a pensar que hay otra manera más sana de vincularse.

Como cuarta orientación se mencionan “**los juegos socio motores**”; se trata no sólo que los alumnos jueguen, sino que sepan jugar. El practicante debe enseñar a jugar, su tarea no ha terminado cuando los estudiantes reproducen un juego, sino cuando pueden pensar sobre él, modificar sus reglas, analizar sus acciones y tomar decisiones (saber jugar).

En base a lo que analizamos con los practicantes de Campo de la Práctica III, aquí surge una temática muy controversial que nos viene interpelando desde hace un tiempo. Indudablemente, los profesores de Educación Física formados en los tiempos más recientes, como es mi caso particular, hace nueve años me recibí, somos fieles defensores del juego como estrategia de enseñanza, pensando en que él nos dará los fundamentos que sustenta la formación integral del niño/a. Estoy convencido que así es, ahora bien, no puedo negar las permanentes reflexiones y cuestionamientos que los practicantes me han planteado. No olvidemos que estamos haciendo referencia a un análisis de las clases de Educación Física de Nivel Primario (edades de 6 a 12 años). La pregunta que los interpela es: ¿Profe, nos cuesta mucho enseñar exclusivamente al través del juego? ¿Nuestra intencionalidad, es que aprendan, no solo que se diviertan? Hemos llegado a algunas conclusiones, que aún hoy seguimos pensando. Estas son, para que los niños sepan jugar, previamente deberían tener un desarrollo de su acervo motor mucho más amplio, en la primera etapa de su escolaridad (nivel inicial y primer ciclo de nivel primario), ¿de forma jugada?, si, sería lo ideal pero no hay que olvidarse que, de poco sirve jugar por jugar, lo importante en estas etapas evolutivas es la multilateralidad. Esta refiere a la variabilidad de acciones motrices que, como mencioné anteriormente, ayudará a los niños a un desarrollo de su acervo motor superior, el cual en un futuro lo posibilitará a “saber jugar”. Los motivos o “excusas” que por el momento hemos encontrado en nuestro análisis son: falta de estímulos de Educación Física en las Escuelas, la realidad sociocultural vinculada a la forma de vidas actuales (exceso de tecnología, sedentarismo), escasa continuidad de cargos de profesores del área, carencia de trabajos interdisciplinarios con proyectos pedagógicos que involucren la Educación Física y el más controversial de todos, desde mi punto de vista, es ¿tenemos bien en claro que estamos enseñando y que pretendemos que nuestros estudiantes aprendan al final de cada ciclo lectivo, teniendo en cuenta sus edades?. Dejo abierto este interrogante, para seguir pensando y revisando nuestras prácticas, juntos.

Por último, analizaremos la orientación didáctica relacionada con “**los aprendizajes motores en el ambiente**”; apunta a que los niños/as aprendan contenidos del área en el medio natural mediante la interacción activa con el entorno. Algunas de las conclusiones a la que han arribado los practicantes respecto a sus experiencias en salidas educativas, son altamente positivas, manifestando que en esos ámbitos los grupos funcionan de manera muy diferente al contexto escolar, principalmente desde lo vincular. Entienden que ambientes naturales y de mayor expansión que los patios y sum de

las escuelas, los aprendizajes motores son más significativos y que el aspecto motivacional de un contexto diferente ayuda mucho al disfrute de las propuestas realizadas.

Tal vez algunas conclusiones a las que puedo arribar después del análisis realizado resulten un poco utópicas, pero no quisiera dejar de plasmarlas en este documento.

Porque no pensar en una mayor cantidad de estímulo de Educación Física, comprendiendo y revalorizando la importancia de esta en la formación integral del niño/a. También surge una clara postura de lo fundamental que resulta pensar en un trabajo interdisciplinario como aspecto relevante para la enseñanza. Otra cuestión que podríamos pensar es en la cantidad de profesionales o adultos responsables que puedan ser partícipes activos en las clases y en las salidas educativas. Gestionar más encuentros en espacios naturales y amplios. Promover la elaboración de un proyecto distrital renovado y creado por profesionales del área que apunte a ordenar los objetivos a alcanzar para cada ciclo de las Escuelas Primarias del Distrito de Tres Arroyos.

Finalmente y con la intención de que esta ponencia resulte un punta pie inicial para seguir revisando nuestras prácticas quiero citar a la autora Jimena Rodríguez en su texto: La Educación... “Pensar en la educación, es el comienzo para observar las formas de construir sentidos de la realidad, el cómo percibimos las cosas, cómo las comprendemos, hacia qué lugares nos lleva, las formas de relacionarnos, los conceptos que nacen de las teorías generan creencias y nos condicionan sobre qué cosas son importantes o necesarias pensar, cómo insertarnos dentro del sistema para hacernos más “útiles, competitivos, productivos”. Formas de fijar la atención en el hacer, construir un pensamiento colectivo de prioridades a corto y largo plazo. ¿Para qué nos sirve la educación? ¿A quiénes sirve? ¿Cuáles son las consecuencias a nivel emocional y mental que genera el sistema educativo? ¿Este modelo, permite comprender la esencia Humana? ¿Cuál es el futuro de los niños del mañana? ”.

Espero y deseo que les haya gustado este humilde trabajo, que tiene la intención de seguir pensando juntos, para que cada uno de nosotros sea la mejor versión de uno mismo y seguir inspirando a los futuros profesionales a seguir un camino de compromiso y amor por la docencia.

Los problemas de la práctica: la secuencia didáctica

Por Adrián Parravicini

La organización de una secuencia didáctica es uno de los problemas que los y las estudiantes de Educación Física deben atravesar en su recorrido por los diferentes Campos de las Prácticas antes recibir la materia. Esta dificultad no solo la observamos en los estudiantes de esta carrera, sino que también pudimos escuchar a profesores a cargo de la misma cátedra, pero de otros profesorados que los practicantes tienen el mismo conflicto.

Para comenzar a este escrito consideramos adecuado definir que entendemos, de acuerdo a lo que he leído, por una secuencia didáctica. Para ello queremos citar a dos autores que desde nuestro punto de vista clarifican la idea de secuencia didáctica y que nos han ayudado a lo largo de nuestro recorrido como profesores a establecer criterios claros a la hora de elaborar una de ellas: *"Una secuencia didáctica consiste en una serie de actividades con un progresivo nivel de complejidad en cuanto a las aproximaciones que los alumnos deberán realizar para la resolución de un problema dado."* (Castro 2000). Mientras que según Zabala *"Son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos"*.

Analizando ambas definiciones rápidamente podemos decir que está claro que son unas actividades, un grupo, una serie de ellas que tienen relación entre sí con un nivel de dificultad o complejidad creciente y que persiguen la concreción de un objetivo el cual, en nuestro caso, estará descripto en el Diseño Curricular o en la Propuesta Curricular dependiendo del nivel educativo o la modalidad en la que nos estemos desempeñando.

Hasta acá y pensando en estos dos párrafos a ninguno/a de los/as estudiantes de Educación Física se le presenta dificultad para definir, explicar y/o reconocer una secuencia didáctica cuando decidimos, como enseñantes a cargo de la cátedra, presentarles una de ellas. Los conflictos se les presentan cuando cada una o cada uno tiene que sentarse a elaborar una secuencia didáctica de su creación pensando en un Objetivo de Enseñanza o una Expectativa que se les ha señalado. Generalmente no pueden avanzar por que no poseen, no han adquirido, no

han construido los criterios necesarios para tomar decisiones adecuadas al momento de resolver el problema que les presentamos. Todos los “no” expresados en las líneas anteriores tienen que ver con que no les hemos ayudado a desarrollarlos los y las docentes que hemos interactuado con ellos. Estos párrafos que ensayamos vienen a intentar poner un poco luz sobre la cuestión.

Evaluando los trabajos de secuenciación hemos podido detectar que el nivel de complejidad o dificultad entre el momento anterior y el siguiente de los pasos de la secuencia planteada es muy diferente, es poco lógico, ya que los aprendizajes alcanzados en el que precede no alcanzan para comenzar a resolver ninguno de los problemas que plantean el sub siguiente. Hablando con ellas y ellos mientras pudimos descubrir que no pueden distinguir, visualizar lo que llamaremos parámetros organizadores o variables a tener en cuenta al momento de pensar en la complejidad de la situación que están proponiendo.

Detallaremos y analizaremos algunos de ellos para comenzar a pensar sabiendo que, seguramente, no sean los únicos a tener en cuenta. Entre los parámetros que hemos pensado juntos a las y los estudiantes se encuentran, por ejemplo, la cantidad de habilidades involucradas y el tipo (básicas, combinadas, específicas, entre otras); la cantidad de decisiones que deben tomar quienes están jugando (número compañeros y oponentes); el espacio que se ha decidido organizar o destinar a la propuesta; la cantidad de móviles que se incluyen en la actividad o juego, además del tamaño y el peso; la cantidad de metas y el tamaño de cada una de ellas y el tiempo disponible para decidir en la situación didáctica planteada. El orden en el que fuimos describiendo las variables no representa ningún nivel de importancia, ni jerarquización de las mismas, solamente una manera de expresarlas.

Es momento que desarrollemos cada una de ellas para poder mostrar claramente cómo evoluciona la complejidad, cómo puedo “jugar” con el nivel de dificultad para que se adapte a las necesidades de aprendizaje del grupo para el cual estoy pensando la secuencia. Para ellos debemos conocer en profundidad algunos conceptos, definiciones y principios generales de la Didáctica de la Educación Física.

Iniciamos mostrando una posible clasificación de las Habilidades Motrices que nos brindará un parámetro para analizar el nivel dificultad. Susana Sevi (Sevi, 2000) habla de motricidad básica y general, motricidad específica y compuesta, motricidad especializada y compleja. Otro modo de presentación u organización nos habla de habilidades motoras básicas (no encuentro el autor de esta clasificación), que pueden locomotivas, no locomotivas o manipula-

tivas; habilidades motoras combinadas o cadenas motoras simples, compuestas y completas y habilidades motoras específicas abiertas o cerradas.

Si la Educación Física escolar ha sido medianamente eficiente habrá enseñando las habilidades motrices básicas o generales en el Nivel Inicial. En el primer ciclo de la Educación Primaria habrá profundizado incluyendo las cadenas motoras; en el segundo ciclo habrá continuado hasta enseñar las cadenas motoras complejas e iniciado en la Específicas dejando para la Educación Secundaria el desarrollo completo de las Habilidades Motoras Específicas abiertas y cerradas de acuerdo a la selección de los deportes más significativos de acuerdo al contexto donde se desarrollan las clases.

Lo que expresamos en el párrafo anterior son solo algunas cuestiones generales y unos parámetros que, claramente pueden variar, teniendo en cuenta las experiencias previas y los aprendizajes que han alcanzado quienes tenemos delante. Nos sirven de referencia para poder analizar el nivel de complejidad según el tipo de habilidades que involucramos en la propuesta. Cuanto más nos acercamos a las Habilidades Básicas más sencilla, más fácil, menos compleja será la propuesta pedagógica. Y viceversa cuánto más nos acerquemos a las Específicas mayor será el nivel requerimiento, mayor complejidad de la tarea o juego.

La cantidad de decisiones a tomar en la situación planteada la podemos analizar o pensar teniendo en cuenta el número de compañeros y/u oponentes como así el nivel de oposición.

Utilizando la clasificación de los Juegos Modificados para analizar nivel de oposición podemos decir que en los Juegos de Blanco y Diana no existe oposición directa (en la mayoría de ellos aunque podemos elaborar situaciones donde la generemos) el nivel de oposición.

Revista digital del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 33
Tres Arroyos – Provincia de Buenos Aires