



Una Aproximación a la construcción del Laboratorio de Prácticas Profesionales- Formación Docente



**Equipo de Prácticas
Profesionales y
Profesionalizantes**

Autoridades

Sr. Gobernador de la Provincia de Tucumán

CPN Osvaldo Jaldo

Sr. Ministro de Educación

Dr. Juan Pablo Lichtmajer

Sra. Secretaria de Estado de Educación

Lic. Isabel Cristina Amate Pérez

Sra. Subsecretaria de Estado de Educación

Prof. Silvia Patricia Fernández

Sr. Secretario de Estado de Bienestar Educativo

Prof. Marcelo Romero

Sr. Subsecretario de Estado de Bienestar Educativo

Javier Augusto Palacios

Sr. Secretario de Fortalecimiento a la Gestión Escolar

Dr. José Luis González

Sr. Secretario de Estado de Gestión Administrativa

CPN Esteban Medina

Sra. Subsecretaria de Estado de Gestión Administrativa

CPN Marcela González

Sra. Directora de Educación Superior y Artística

Lic. Adriana Marcela Cuello



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
SUPERIOR Y ARTÍSTICA

MINISTERIO DE
EDUCACIÓN



GOBIERNO DE
TUCUMÁN

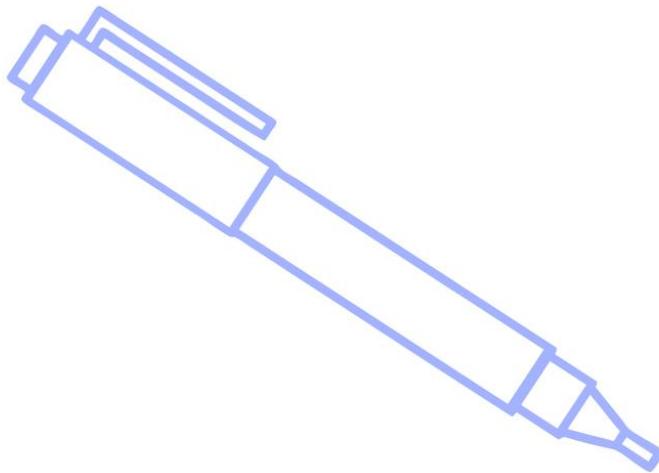
Equipo de Prácticas Profesionales de Formación Docente
Autoras

Prof. María Soledad Jalil
Prof. Florencia Romina Sotelo
Prof. Romina Paola Gosne

Diagramación, Diseño Gráfico y diseño de Tapa, Notas

Prof. Florencia Romina Sotelo

Edición: *Cuaderno de trabajo: Una aproximación a la construcción del laboratorio de Prácticas Profesionales. Formación Docente*. Primera Edición. 2022



ÍNDICE

04

Introducción

06

¿Qué concebimos por Laboratorio de Prácticas?

08

Dimensión Estructural

- La importancia de la planificación.
 - La estructura organizativa del Laboratorio de Prácticas: conectar roles y responsabilidades.
 - Actividades.
-

17

Dimensión Pedagógica - Didáctica

- Repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
 - Enfoque de aulas heterogéneas.
 - Aspectos claves del enfoque.
 - Concepción de aprendizaje.
 - Aportes a la planificación: modelo de diseño inverso.
 - El paso a paso de la planificación inversa.
 - Ejemplo de planificación inversa.
 - Actividades.
-

41

Dimensión Empírica

- El campus escolar en foco.
 - La cartografía social en Educación como instrumento para el análisis crítico de las prácticas docentes.
 - Los dispositivos de acompañamiento en el eje de las prácticas.
 - El proyecto del laboratorio de Prácticas.
 - Plano de trabajo al interior de la carrera.
 - Plano de trabajo a nivel institucional.
 - Actividades.
-

68

-Final del recorrido pero con perspectivas de nuevos comienzos...

69

Bibliografía.

Introducción

La Dirección De Educación Superior y Artística, desde la línea de Prácticas Profesionales, condensa en acciones aspectos regulados en las normativas vigentes nacionales como jurisdiccionales. El aspecto normativa es un punto de partida para el diseño de propuestas en el campo educativo y por ende en nuestro nivel.

La Ley de Educación Nacional N^o. 26.206 asume a la educación y al conocimiento como un bien público, un derecho personal y social cuyo cumplimiento y desarrollo afianza las posibilidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, del trabajo, de la cultura y de la ciudadanía. En su artículo 71 otorga a la formación docente la finalidad de “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as”.

La Resolución del CFE N 404/202 esboza el programa *Volvé a la escuela*, en el cual se pretende ofrecer trayectos de formación docentes en pos de recuperar el vínculo con la escuela pública de niñas, niños, jóvenes y adultos que lo hayan interrumpido de manera total o parcial, así como la implementación de estrategias de fortalecimiento de los procesos de enseñanza.

Resulta indispensable pensar la práctica desde sus diferentes concepciones e interpretaciones teóricas, en palabras de Sacristán (1998) la práctica docente, se caracteriza por ser dinámica (por sus constantes cambios), contextualizada (porque es in situ) y compleja (porque el entendimiento se da de acuerdo al tiempo y espacio); se considera además como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo en determinados medios y recursos.

La diferencia de la práctica docente en relación a esa actividad genérica (la praxis), consiste en considerar la participación teleológica y cognoscitiva humana en la transformación de la realidad, es decir, la introducción de la conciencia y la racionalidad de los cambios provocados y con propósitos bien definidos. A su vez, puede ser entendida como un proceso caracterizado por una multiplicidad de



situaciones, acciones, acontecimientos y relaciones que ocurren entre docentes y estudiantes, en función de determinados objetivos y necesidades de formación, aunque su desarrollo está mediado por factores diversos.

Para poder sostener, dar sentido y sistematicidad a las necesidades del campo de las prácticas en la formación docentes, la Dirección de Educación Superior y Artística a través de esta esta propuesta, acompañará y diseñará acciones tendientes a la conformación de los Laboratorios de Prácticas como dispositivos de intervención institucional.

Para comprender dicha propuesta se partirá de la concepción del **Laboratorio de Prácticas** su constitución sistemática en dimensiones de desarrollo, su funcionalidad al interior de las instituciones y la proyección de posibles acciones a partir de los marcos interpretativos teórico- práctico y los contextos escolares de las instituciones asociadas.

Pensamos al espacio del Laboratorio de Prácticas como una instancia integradora donde se reunirán los conocimientos abordados en la formación general y específica para poner en marcha las distintas prácticas que acrediten los recorridos transitados.

El Laboratorio, entonces, es un espacio de análisis de la formación recibida, de intervención y producción de estrategias de formación múltiples y diversas que den cuenta de la heterogeneidad de situaciones de aprendizaje y de confrontación de hipótesis de trabajo y de investigación que favorezcan el aprendizaje cooperativo.

*Lic. Adriana Cuello
Directora de Educación Superior y Artística*





¿Qué concebimos por Laboratorio de Prácticas?

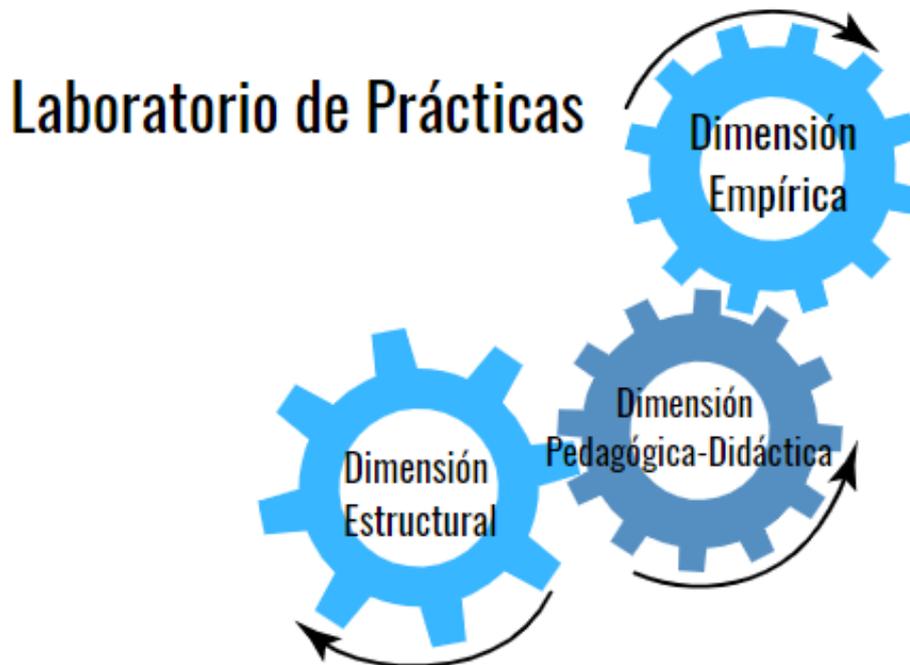
La etimología de la palabra laboratorio señala en su composición la unión del verbo transitivo e intransitivo «*laborar*» y del sufijo «*torio*» que indica un lugar, sitio o paraje en el que se realiza la acción. El verbo *laborar* expide sinónimos relacionados a la acción como, *gestionar*, *trabajar*, *labrar* en un determinado lugar o aspecto siguiendo su sufijo. Por lo tanto, la naturaleza de la palabra nos remite a “*laborar*” un dispositivo de acción, al lugar de experimentación, a la articulación entre teoría y praxis, a procesos de investigación de carácter científico, tecnológico o técnico, atendiendo a sentí-pensar la pedagogía, la construcción de recursos y prácticas significativas, para ceder paso a lo creativo, crítico y reflexivo en el campo de las prácticas.

El laboratorio también puede ser entendido como un **dispositivo de intervención** institucional según lo expresado por Beatriz Greco (2014), pensar la intervención de los equipos de trabajo docente bajo la forma de dispositivos implica asumir la complejidad inherente al trabajo en educación y particularmente en las escuelas. Un dispositivo de intervención es un artificio, una construcción compleja en vistas a producir algo que aún no está allí. Agamben (2011) en su escrito “¿Qué es un dispositivo?” cita a Foucault es [...] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. (Foucault, Dits et écrits).

Pensar al Laboratorio de Prácticas como dispositivo de intervención es hacer énfasis en el acompañamiento a directores, docentes y estudiantes para conocer sus voces y dar lugar a la construcción del Proyecto Colectivo de Práctica en cada institución, sin perder de vista el accionar necesario ante las problemáticas que surgen en el campo de la formación, el análisis de las normativas vigentes y la construcción de propuestas de enseñanza que sean el efecto de lecturas de las realidades escolares complejas y un compromiso con la actualización constante.

El laboratorio intenta generar canales efectivos de comunicación y difusión de las decisiones institucionales, motivando la perspectiva clínica, reflexiva y crítica en el proceso de construcción del conocimiento profesional atendiendo a la heterogeneidad de contextos, los sujetos y las nuevas formas de hacer escuela.

Para la construcción del laboratorio de prácticas se configuran tres dimensiones que trabajan dialógicamente y definen el Laboratorio de Prácticas: la **dimensión estructural**, la **dimensión didáctica- disciplinar** y la **dimensión empírica**.



A modo de síntesis, *la dimensión estructural* pretende la conformación de un equipo institucional con objetivos comunes, que trabaja en cooperación y coordinadamente, cuyos integrantes aportan sus distintas habilidades, destrezas y conocimientos en pos del andamiaje de los procesos de transformación en la formación docente. *La dimensión pedagógica-didáctica* se enfoca en brindar respuestas a los desafíos que se plantean en los procesos de enseñanza y aprendizaje según los diferentes contextos. Mientras que *la dimensión empírica* revisa los diversos procesos de evaluación y acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes en función de las demandas que acontecen en la formación docente, la realidad socioeducativa, las problemáticas del nivel y la disciplina, permitiendo la definición de un proyecto institucional de Prácticas.

Estas tres dimensiones funcionan como un todo orgánico, un sistema en un constante retroalimentación que por una cuestión metodológica se presentan en partes pero resulta clave su comprensión como un todo.

El diseño de este cuaderno de trabajo tiene el propósito de acompañar a los diferentes actores en el proceso de conformación de su Laboratorio de Prácticas Institucional, el cual será enriquecido constantemente con los aportes y acciones de todos sus participantes, y definiendo su identidad en la institución. Además de este material teórico práctico, se contará con el apoyo de las visitas territoriales a fin de acompañar la tarea.



Dimensión Estructural

La **Dimensión Estructural** responde a la construcción de la disposición organizativa del Laboratorio de prácticas, permite el trabajo en equipo entre directivos, docentes, preceptores, personal auxiliar y estudiantes para transformar el modo de pensar la educación, las prácticas y las instituciones educativas. Constituye un componente esencial en el fortalecimiento de las instituciones.

En esta dimensión se abordarán saberes claves del campo laboral como el trabajo en equipo, su conformación, la distribución de roles y responsabilidades, la definición de los objetivos y la elaboración del plan de acción o dispositivos que enmarquen la totalidad de las acciones que se llevarán a cabo con sus respectivos plazos.

Ezequiel Ander Egg y María José Aguilar Idáñez (1997) proponen la siguiente definición de **equipo**, se trata de un conjunto de personas que tienen alto nivel de capacidad operativa de cara al logro de determinados objetivos y a la realización de actividades orientadas a la consecución de los mismos, el trabajo individual y colectivo se realiza con un espíritu de complementación mediante la adecuada coordinación y articulación de tareas en un clima de respeto y confianza mutua altamente satisfactoria.

Para que un conjunto de personas puedan considerarse un equipo debe cumplir con ciertas características que los definen, así ningún equipo puede llevar a cabo un trabajo sin una dirección clara. El objetivo a cumplir permite elaborar la planificación, herramienta indispensable la cual incluirá los recursos necesarios para el cumplimiento de la meta. De la planificación, se desprende entonces un sistema de trabajo que definirá los procesos técnicos y procedimientos que se utilicen formando así la estructura de trabajo que se llevará a cabo.

Otra de las características que debe estar presente cuando se habla de un equipo de trabajo es la definición **de roles y responsabilidades**, de este modo se asignan tareas de acuerdo con la experiencia y con los conocimientos de los diferentes integrantes. Esto forma parte de un concepto macro llamado **gestión** que consiste en analizar los procesos la toma de decisiones con respecto a sus resultados, la organización de las reuniones que sean necesarias, modificando los objetivos en función de los obstáculos y las dificultades que se presenten y evaluar su grado de eficiencia y productividad.

En este itinerario se analizarán **las etapas de la conformación y el desarrollo de los equipos** siguiendo lo propuesto por el Dr. Belbin Meredith, investigador y consultor de gestión, más conocido por su trabajo en los equipos de gestión de la universidad de Oxford, quien define en su investigación, cinco etapas para la conformación del mismo: *Formación, Definición del conflicto, Estructuración, Consolidación y Cambio.*

Etapa de formación: los participantes comienzan a conocerse entre sí por lo tanto los roles y responsabilidades son inciertos, es importante la socialización de las ideas de todos los participantes para implementar una posible dinámica a fin de no presentar bajas en los integrantes del equipo.

Etapa del conflicto: si bien en esta etapa se presenta como característica dominante la resistencia creyendo que tal vez las metas son inalcanzables o discrepancia en los puntos de vista, por ello es importante que la intervención de todos los participantes en pos de cuidar que el equipo no pierda su rumbo a partir de la definición de sus metas.

Etapa de estructuración: cuando los integrantes ya se aceptan como equipo, trabajan en conjunto para la creación de un marco y sistema de trabajo que todos admiten. Esto enciende la dinámica del equipo, y los roles y responsabilidades son ahora claros y se respetan. Los conflictos se enfrentan sin temores, con la conciencia de que es importante resolverlos para seguir avanzando. Asimismo la información comienza a compartirse sin reservas o desconfianza, el equipo se mantiene motivado y reconoce sus logros. Es cuando el equipo comienza a producir.

Etapa de consolidación: Los integrantes comprenden y aceptan la importancia de la cooperación la interdependencia y la colaboración. El equipo es capaz de planificar y establecer expectativas en función del objetivo propuesto y de su rendimiento. El equipo tiene la habilidad de anticiparse al conflicto, utilizando todas las herramientas de las que dispone para resolverlo.

Etapa del cambio: se realizan reformulaciones dentro del equipo, se consideran nuevos objetivos en base a los resultados obtenidos. Es una agrupación dinámica no solo en cuanto a los integrantes sino también a los roles que desempeñan.

La definición de roles y funciones no es sólo para poder organizar el trabajo y la distribución de responsabilidades, sino también la de poder potenciar las destrezas y conocimientos de cada uno de sus miembros asignándoles roles acordes a su experiencia y capacidades.

El Dr. Belbin Meredith, (2008) define el **rol de equipo** como nuestra particular tendencia de comportarnos, contribuir y relacionarnos socialmente. La teoría de

los roles de equipo de Belbin, radica en permitir a una persona en particular o a un equipo beneficiarse del conocimiento personal y de esta manera adaptarse a las exigencias del entorno. Para implementarlo es necesario analizar que aportará cada una de las personas que integran el equipo una vez que se le asigna en sus funciones:

- ¿Están cubiertas todas las áreas de trabajo?
- ¿La cantidad de integrantes podrá trabajar de forma coordinada?
- ¿Se han designados representantes de los distintos sectores involucrados?
- ¿Trabajarían todos al mismo tiempo o en forma sucesiva?

La importancia de la planificación

Una pieza clave en el equipo es la elaboración de una planificación que enmarque la totalidad de acciones que se llevarán a cabo con sus respectivos plazos. Esta planificación permite optimizar la utilización del tiempo y de los recursos del equipo para la obtención de mejores resultados. Una planificación adecuada incluye aspectos para confeccionar, un listado de la totalidad de tareas o proyectos que se llevarán a cabo, establecer los plazos de cumplimiento para dichas tareas, determinar que herramientas, sistemas o recursos serán necesarios utilizar, asignar los roles dentro del equipo en función de los conocimientos habilidades y destrezas de sus integrantes y definir las normas de convivencia que permitan una interacción productiva. Otro elemento para no olvidar, es el lugar físico donde se desarrollará la tarea y la comunicación entre los miembros (Alcoba: 2007).

La Elaboración de un plan de acción es crucial para optimizar el desarrollo del trabajo en equipo superando las debilidades y amenazas y sacando provecho de las fortalezas y oportunidades.

La estructura organizativa del laboratorio de Prácticas: conectar roles y responsabilidades

La estructura organizativa es un componente esencial en el fortalecimiento de las instituciones y en su interior la construcción de un laboratorio de Prácticas institucional. Las estructuras no son necesariamente físicas, sino que comprenden tiempo, roles y responsabilidades con el propósito primario del aprendizaje del alumnado.

La manera en que se vinculan los roles y las responsabilidades con la misión institucional es actualmente materia de debate en el ámbito de la Educación Superior. La construcción de una estructura organizativa para el Laboratorio de prácticas permite que el equipo docente, directivos y estudiantes establezcan una colaboración efectiva transformando el modo de pensar la educación, las prácticas docentes y las instituciones educativas.

Dicha construcción apela a generar un espacio dentro del calendario académico para que el cuerpo docente, estudiantes y directivos puedan ampliar en forma conjunta temas como la planificación, el trabajo entre instituciones, nuevas definiciones de la enseñanza, cambios en la población estudiantil, nuevos abordajes de la pedagogía y la evaluación, entre otros.

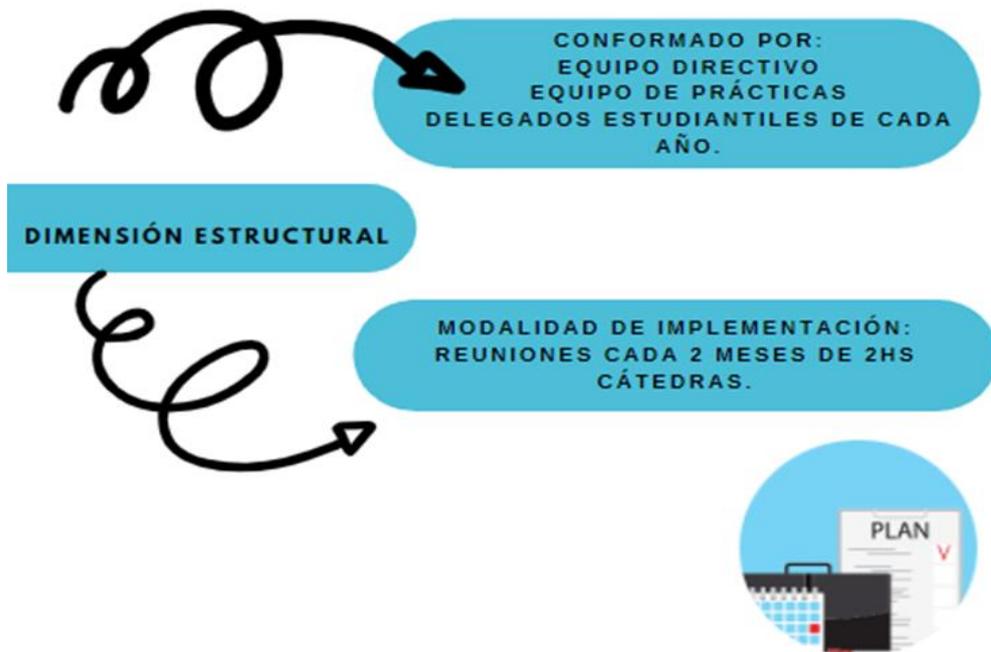
El Laboratorio de Prácticas institucional estará conformado por el equipo directivo, el equipo docente de Prácticas Profesionales (Práctica I, II, III y IV), representante de radio si lo tuvieran, CIPE y el delegado/a estudiantil de cada año, brindándole un mayor protagonismo al rol de estudiante, considerándose “socios en el proceso de aprendizaje”. Quienes a partir de reuniones y trabajarán en la búsqueda de mejoras de la teoría y práctica educativa, implementado nuevas directrices y procesos orientados a asegurar la mejora continua.

La esencia del Laboratorio de Prácticas es sumamente reflexiva entiende al trabajo continuo creativo y colaborativo que realiza el cuerpo docente, estudiantes y directivos a través de la colaboración y experiencias para aprender unos de otros.

El contexto nos enfrenta a temas que imponen desafíos interesantes: incorporar procesos en el seno de la institución que permitan la transformación continua en el eje de las Prácticas, el análisis crítico de la normativa vigente en función del contexto institucional, comprometerse en tareas de planificación relacionada con el diseño y uso de la tecnología a fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación para beneficio del alumnado, centrarse en el aprendizaje de los alumnos y en lo que se define como buenas prácticas de enseñanza. Este



trabajo supone disponer de tiempo y espacio para el diálogo intra e interinstitucional, crear las estructuras y los contextos necesarios para que el Laboratorio de Prácticas funcione como un sistema, para ello se sugiere acordar reuniones cada dos meses, destinando dos horas cátedras del total correspondiente para realizar en territorio. A fin de acompañar este proceso resulta indispensable crear un dispositivo institucional (acta, drive, cuaderno de laboratorios, etc.), en el cual se asienten los acuerdos consensuados en las reuniones.



A modo de síntesis la dimensión estructural tiene como objetivo la conformación del equipo de trabajo del laboratorio de prácticas, atendiendo a los diferentes roles y responsabilidades. Este equipo definirá sus metas y objetivos para comenzar a trazar este dispositivo de intervención institucional. Un ejemplo de posible conformación sería:

Laboratorio de Prácticas				
Roles	Responsabilidades	Actores institucionales	Apellido y Nombre.	Observaciones
Difusión	Socializar la normativa vigente, decisiones institucionales y proyectos.	Equipo directivo. Equipo Administrativo. Equipo de preceptores.		



Formativo	Diseño de propuestas que atiendan al contexto institucional, trayectorias de los estudiantes y características curriculares de cada una de las prácticas. Sistematización y socialización de las propuestas para su articulación con los campos de formación.	Equipo docente.		
Cuerpo estudiantil	Representar las voces de los estudiantes y proponer ideas que atiendan a la resolución de las problemáticas, intereses de los mismos.	CIPE Delegados estudiantiles.		
Convivencia	Participar en el acompañamiento de los problemáticas que respondan a la convivencia institucional.	Un docente del observatorio de convivencia.		



La normativa vigente se encuentra disponible en el Repositorio Digital de Prácticas
<https://des-tuc.infed.edu.ar/sitio/practicas-profesionales/>



Actividades



Las actividades se pueden trabajar en cualquier soporte y para su desarrollo se puede adoptar la estructura o formato que el equipo considere adecuado, lo expuesto es a modo de sugerencia.

Actividad N 1

Según lo propuesto, nuestro primer paso será conformar un equipo de Prácticas, que sea el reflejo de la heterogeneidad de actores que se desempeñan en la Institución educativa. Los participantes deben cumplir un rol lo que conlleva determinadas responsabilidades:



Es importante no olvidar la figura del estudiante en este equipo

Equipo de Prácticas Profesionales:

Laboratorio de Prácticas				
Roles	Responsabilidades	Actores institucionales	Apellido y Nombre.	Observaciones

Actividad N 2

Así como todo equipo se propone objetivos a alcanzar, les proponemos que una vez conformado el laboratorio de prácticas institucional definan los objetivos que tendrá este equipo.



Objetivos

.....

.....

.....

Actividad N 3

Una agenda de trabajo es esencial para una organización basada en el trabajo colaborativo. La siguiente propuesta consiste en pensar una agenda de trabajo que contemple fechas/ temas a tratar/ obstáculos y fortalezas/ acuerdos/ líneas de acción/ encargados/observaciones.

Fecha	Temas	Obstáculos	Fortalezas	Acuerdos	Líneas de Acción	Encargados	Observaciones

En voz de los estudiantes..

Actividad N4

A partir de la lectura de los siguientes casos presentados por estudiantes, analiza su trayectoria académica en el marco de la disposición 02/2022 indicando si puede o no cursar /rendir según lo planteado en cada caso. Para el plan residual leer la disposición 03/2019. No olvides justificar tu respuesta.



Para llevar a cabo esta actividad, debes leer las **disposiciones 02/2022 y 03/2019** que se encuentra en el anexo de este cuaderno de trabajo. Si lo deseas para analizar la trayectoria académica de cada caso puedes utilizar la ficha de trayectoria ubicada en el anexo de este documento.

Caso N1

Un estudiante desea cursar la Práctica Profesional III, y manifiesta en su trayectoria académica tener aprobada la Práctica I, regulares las materias de formación general y aprobada las materias de formación específica de primer año mientras que en segundo año tiene regulares las materias de formación específica y libre la Práctica II. ¿Se encuentra en condiciones de cursar según la Disposición 02/2021? Justifica tu respuesta.

.....

.....

.....

.....

.....

Caso N2

Viviana desea cursar la Práctica Profesional IV, y en su trayectoria académica detalla tener aprobadas todas las materias de primer y segundo año. Pero en tercer año tiene aprobadas solo las materias de formación específica y la Práctica Profesional III. ¿Puede rendir según la Disposición 02/2021? Justifica tu respuesta.

.....

.....

.....

.....

.....



Caso N3

Anahí, es una estudiante del plan residual desea cursar la Práctica Profesional IV en el ciclo lectivo 2022, y en su trayectoria académica detalla tener aprobadas todas las materias de primero, segundo y tercer año. Sin embargo le falta rendir las materias que corresponden al cuarto año ¿Puede cursar según la Disposición 03/2019? Justifica tu respuesta.

.....

.....

.....

.....



DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DIDÁCTICA

Repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje

El conocimiento pedagógico está relacionado con el saber que busca dar respuesta a las necesidades de un tipo de sociedad. Por lo tanto, actualmente se requiere en los institutos, un perfil del docente, flexible y variante, capaz de adecuarse a los continuos cambios que acontecen en nuestra sociedad como a los diferentes entornos y escenarios de aprendizaje (Bozu y Canto: 2009).

La gestión con calidad en la enseñanza y en el aprendizaje se garantiza cuando la pareja pedagógica, dadas las condiciones científico-técnicas del conocimiento, implementa alternativas metodológicas innovadoras, estrategias de enseñanza significativas, pertinentes, dinámicas y colaborativas que pueden ser atravesadas por las TIC asegurando así prácticas creativas, innovadoras y enriquecedoras en los estudiantes.

Es fundamental “transformar la escuela para hacerla emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante (Pinto: 2018), para que vuelva a ser una institución capaz de convocar el deseo de aprender y de enseñar (Recalcati: 2016), que conlleve a problematizar la manera en la que estas formas de pensar, de saber y de hacer se despliegan en las culturas de trabajo pedagógico de nuestras instituciones. Tamaño desafío nos convoca y nos interpela a los educadores hoy: rediseñar las experiencias formativas de nuestros estudiantes, problematizando nuestras propias culturas escolares.” (Pinto, 2019).

Es por ello que se propone diseñar nuevos caminos, que interpelen a la pedagogía tradicional y se resignifique en términos como planificación de secuencias didácticas, rol docente, virtualidad, presencialidad, estrategias de enseñanza, enfoques pedagógicos tales como aprendizaje colaborativo, enseñanza estratégica, aprendizaje por problemas, aprendizaje por proyectos, aula invertida entre otros y las ventajas de las herramientas digitales en el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario focalizarse en el rol docente como diseñador de estrategias, del dominio de saberes y procedimientos específicos o incluso formas



de ejecutar una habilidad determinada, para lo cual debe saber el qué, cómo y cuándo de su empleo.

El objetivo de esta dimensión es que logren consolidar estrategias con formas de actuación flexibles y adaptativas en función del contexto, los estudiantes, la calidad de los aprendizajes y de las distintas circunstancias donde ocurre su enseñanza.

No existen modelos didácticos ideales, ni se realizarán prescripciones técnicas de carácter normativo. Son los actores educativos los que construirán sus propias estrategias a partir del primer paso que es la reflexión sobre su propia práctica, en un camino hacia la innovación de la enseñanza que será fructífero.

En una primera instancia, es necesario impulsar procesos migratorios, como sostiene Lila Pinto migrar (es) *“Me refiero a la capacidad de desnaturalizar y problematizar lo propio, la posibilidad de revisar lo conocido y contrastarlo con lo incierto, con lo posible o con lo diferente. Una disposición a, en palabras de Edgar Morin, ...saber distanciarse de sí mismo, saber objetivarse. Ese distanciamiento [...] consiste en verse como objeto, sabiendo que se es sujeto, en descubrirse, examinarse, autocriticarse”* (Morin, 2015, pág. 29).

En otras palabras, siguiendo la metáfora, gestionar la práctica profesional en tránsito es aventurarse a migraciones mentales que nos provoquen en lo más profundo y nos descoloquen creativamente. Migrar mentalmente es arrojarse al viaje y al encuentro de lo otro, de lo incierto, de lo desconocido. Migrar mentalmente es, de algún modo, comenzar a operar sobre uno mismo.



Enfoque de aulas heterogéneas

Pensar la dimensión pedagógica- didáctica desde las **“Experiencias y trayectorias educativas en contextos diversos”** involucra un espacio de análisis, reflexión y creación en la búsqueda de asegurar la continuidad Pedagógica en escenarios múltiples.

Palabras como inclusión, diversidad y trayectorias educativas son claves para el recorrido de este enfoque. Se expone pensar la diversidad no sólo desde el punto de vista de los estudiantes sino desde las propuestas de enseñanza. En este contexto, pensar la diversidad ha incluido nuevos factores a contemplar que afectan la trayectoria escolar de nuestros estudiantes.

El escenario multimodal nos desafía como docentes a ensayar nuevos modos de enseñar pensando no solo en aulas heterogéneas sino también híbridas, elaborando propuestas cuyas características sean la flexibilidad, autonomía y la posibilidad de hacer elecciones.

El tema de la diversidad en la educación, es motivo de estudios donde se plantean reflexiones interesantes por la incidencia real de los resultados del aprendizaje. La educación para la diversidad que proponen sus autoras Anijovich, Malbergier y Sigal (2007), se orienta a respetar las diferencias asumiendo la enseñanza como una actividad altamente compleja. Esto exige que el trabajo didáctico se realice en extrema vigilancia teórica y práctica para lograr sus propósitos, dando las herramientas apropiadas para el diseño de proyectos de innovación en la escuela, donde se diseñen secuencias o planeaciones didácticas, donde se tiene en cuenta las características de los aprendices, de acuerdo a ella se propongan clases dinámicas y didácticas, donde se construyan procesos de evaluación alternativa que atiendan a dichas diversidades, donde las instituciones educativas fomentan el conocimiento, su organización y el trabajo de centros de aprendizaje en la escuela.

Rebeca Anijovich, Mirta Malbergier y Celia Sigal en su libro *“Una introducción a la enseñanza para la diversidad”* (2007), exponen su valiosa experiencia a partir del trabajo realizado en Argentina y en otros países de América Latina con el diseño y la implementación de un proyecto de gran alcance, después de ser sometido a evaluación demostró tener exitosos resultados.

El proyecto, centrado particularmente en el concepto de la diversidad, plantea una didáctica constructivista en la que el aprendiz debe ser autónomo, organizado, reflexivo, creativo y cooperativo. Según lo expuesto por el campo de la pedagogía, la didáctica, la psicología del aprendizaje, la sociología de la educación, y la política educacional en las últimas décadas se produjo un doble reconocimiento en cuanto

a las relaciones entre el aprendizaje y las diferencias individuales, por tanto, desde las diferentes teorías se comprobó el carácter altamente significativo que presentan las diferencias existentes entre los alumnos de una misma clase, en términos de obstáculos y posibilidades para el aprendizaje y, en segundo lugar, adquirió gran fortaleza la concepción de que la heterogeneidad de motivaciones, talentos y antecedentes culturales y sociales de los alumnos debía ser atendida cuidadosamente tanto para facilitar el mejor desarrollo de las diversas potencialidades de todos los alumnos como para asegurar la equidad en las oportunidades educativas (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2007).

El concepto de **Aulas Heterogéneas** exige a la escuela responder a la diferencia de sus estudiantes por medio de la adaptación del entorno educativo a las necesidades de los aprendices sin descuidar las exigencias de los planes de estudio. Se debe adaptar la enseñanza a las particularidades y posibilidades de los estudiantes, a los logros de los objetivos propuestos por la escuela en particular y por la sociedad en general. El docente adapta la enseñanza por medio de una amplia gama de recursos, métodos y procesos.

La enseñanza para la diversidad busca que los educandos avancen y se desarrollen en tres áreas centrales: cognitiva, personal y social: en la primera, partiendo de objetivos educativos relacionados con las políticas educativas del gobierno y los objetivos diseñados en función de la diversidad, se tiende a lograr resultados en el proceso de aprendizaje, donde se incrementen las estrategias de pensamiento a nivel de comprensión y reflexión en las distintas asignaturas que se estudian (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2007) .

En el área personal, se busca que los estudiantes adquieran habilidades para el aprendizaje autónomo, es decir que sean conscientes y responsables de su proceso, que evalúen su proceso desde su mirada propia, la que le hacen sus pares y la dada por sus maestros, que se expresen con creatividad, que confíen en lo que son capaces de hacer de acuerdo a sus inclinaciones, gustos y preferencias y de esta manera tengan interés y gusto por aprender.

Finalmente, a nivel social, lo importante es formar individuos participativos, activos, sensibles y comprometidos por su papel como agentes de una sociedad. Para alcanzar estos objetivos los docentes deben afrontar una realidad y es el cambio en las propuestas pedagógicas que se presentan y atendiendo a la necesidad de unir la diversidad con el alcance de objetivos exigidos por el gobierno, los educadores deben dar respuesta a preguntas relacionadas si la actividad planteada debe ser desarrollada por todos los estudiantes de la misma manera, el tiempo establecido es pertinente para los chicos con más habilidades o para los que tienen menos destrezas, cuál es el propósito de la actividad planteada, qué significado tendrá para los estudiantes, qué habilidades de

pensamiento pretenden desarrollar, entre otras. Estas inquietudes permitieron que se develara lo que ya era obvio desde siglos, pero que por diferentes razones no era visto como de suma importancia en la práctica educativa en el aula: la heterogeneidad.

Dar esa mirada permite que se consideren en primer lugar, las aulas heterogéneas como núcleo del trabajo escolar; en segundo lugar, que se consideren las nociones de autonomía, metacognición y aprendizaje cooperativo, que están en el origen de la concepción de atención a la diversidad y son a su vez favorecedoras de la misma; en tercer lugar, se encuentra el abordaje del modo de planificar e implementar la enseñanza en el aula heterogénea; en cuarto lugar, tiene relación a que si se enseña con un enfoque pedagógico diferente, se vuelve imprescindible cambiar al concepto de evaluación alternativa para evaluar los aprendizajes; en quinto lugar, el concepto de entorno educativo, como aquel que permite y sostiene el trabajo con la diversidad y posibilita la organización adecuada del espacio, del tiempo y de los recursos al servicio del aprendizaje (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2007). Para llevar a cabo lo anterior, se debe partir de unas estrategias de enseñanza donde el docente toma decisiones que faciliten la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, tomando en cuenta lo que los estudiantes deben aprender, lo que ellos quieren aprender, el por qué y el para qué de lo que se les va a enseñar.

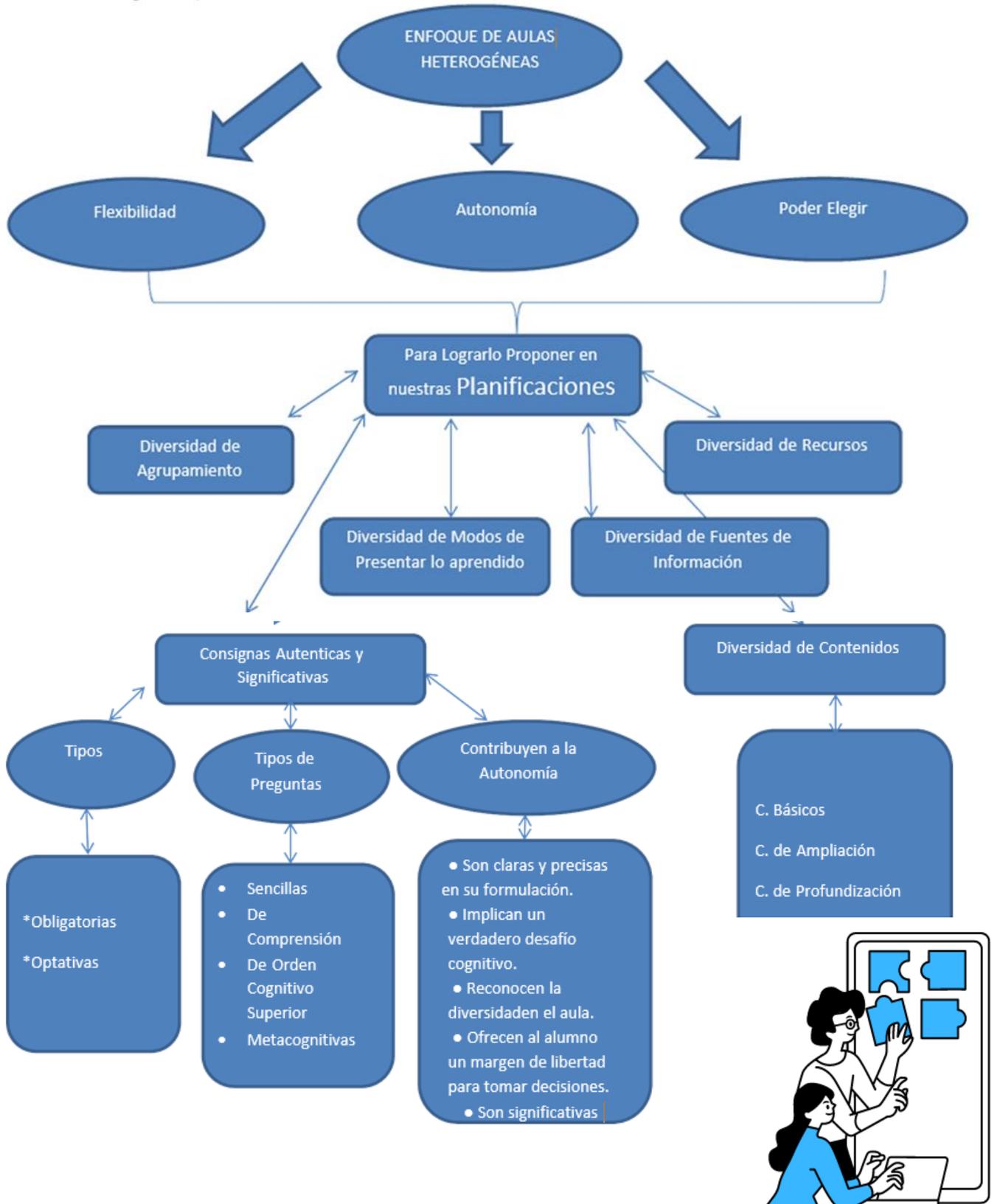
Dentro de las estrategias que se pueden tomar en cuenta para la implementación del trabajo de Aulas Heterogéneas se encuentran las siguientes: el manejo de preguntas que fomenten las competencias de comunicación, favorezcan el establecimiento de relaciones entre diferentes conceptos, permitan focalizar alguna habilidad de pensamiento junto con el contenido disciplinar, estimule la revisión y corrección de errores, que fomenten el pensamiento crítico y producción de ideas en lugar de la repetición de memoria; este proceso de preguntas ayuda en la construcción de estudiantes autónomos conscientes de sus procesos metacognitivos.

El planteamiento de consignas de trabajo significativas y auténticas, obligatorias y optativas, que lleve a los estudiantes a relacionarse con su realidad a través de experiencias directas. La creación de centros de aprendizaje, que hacen referencias a un entorno educativo programado y organizado con anticipación ya sea dentro del aula o cerca de ésta en donde los estudiantes encuentran múltiples materiales apropiados para que los estudiantes elaboren sus aprendizajes de manera autónoma. Por último el uso de la retroalimentación, coevaluación, la observación, las rúbricas, portafolios, diarios, organizadores gráficos como formas e instrumentos de evaluación alternativa.



Aspectos claves del Enfoque

Flexibilidad en las consignas, agrupamientos, recursos, instrumentos de evaluación, fuentes bibliográficas, contenidos



Concepción de Aprendizaje

El enfoque de aulas heterogéneas conserva en su seno una concepción de aprendizaje como proceso que será necesariamente: integrador-vivencial, reflexivo, activo-interactivo, progresivo y transferible.

✓ Integrador/ Vivencial

El aprendizaje del estudiante debe ser un proceso que ayuda a integrar y establecer conexiones de modo constante, ampliando sus conocimientos, actitudes y aptitudes específicas necesarias para una situación determinada por el contexto. Debe aprender a desplegar sus conocimientos, pensando e interactuando con ellos en situaciones concretas.

✓ Reflexivo

Para que el estudiante sea cada vez más responsable del desarrollo de sus competencias, necesita comprender de manera cabal la relación entre una teoría o un marco conceptual sociológico y la definición futuras estrategias para realizar prácticas efectivas. Por ejemplo, si sabe por qué no consiguió mantener la atención de un grupo y desde allí trabajar para mejorar ese punto débil.

El principio de la reflexividad implica que los estudiantes aprenden mejor cuando saben exactamente qué han logrado, como lo han conseguido, por qué actuaron de determinada manera y qué pueden hacer para mejorar. Supone la valoración del proceso de autoconocimiento para emprender nuevos horizontes.

✓ Activo- Interactivo

El aprendizaje es activo, es decir, si el estudiante no se compromete con el proceso no aprenderá a analizar ni a resolver problemas por el solo hecho de escuchar al profesor más erudito o leer el texto más culto. Resulta fundamental que ponga a prueba y desarrolle sus ideas pensando en voz alta, necesita aprender principios para resolver problemas de modo efectivo, abordando problemas y diseñando proyectos de acción ciudadana. Consideramos que los estudiantes no pueden aprender de forma aislada a la sociedad, necesita trabajar de forma colaborativa dada la variedad de situaciones que entran en juego en la formación docente.

A su vez, el aprendizaje es interactivo porque al incorporar la idea a nuestro pensamiento puede volverse crítico, no sólo cuando se lo enfrenta con percepciones distintas de las propias sino, en la interacción con el contexto de enseñanza, podemos cuestionar así como ser cuestionados en el proceso de complementar y enriquecer nuestras ideas.

✓ **Progresivo**

El aprendizaje es un proceso en constante evolución, el estudiante aprovecha los conocimientos acumulados y competencias desarrolladas del momento, los reconstruye con lo nuevo que aprende y los lleva un nivel más alto, convirtiéndolos en otro probable punto de partida. Implica incorporar cierta flexibilidad que permite a los estudiantes descubrir y adaptar su propio patrón de aprendizaje en términos progresivos.

✓ **Transferible**

Es importante considerar que la integración de conocimientos y competencias sean transferibles. Cada estudiante incorpora lo aprendido a su bagaje personal para llevarlo a la práctica en diferentes situaciones. Resulta fundamental brindar a los alumnos múltiples oportunidades para desplegar lo aprendido, en un amplio abanico de contextos.

✓ **La evaluación como parte del proceso del aprendizaje**

En virtud del principio que la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje, debemos evaluar las competencias en el marco de la formación docente inicial en situaciones complejas, típicas, dentro y fuera de las instituciones. Este principio, hace hincapié en que, si evaluamos, es preciso buscar mecanismos para que sus pensamientos y competencias se vuelvan visibles. Por ejemplo, si evaluamos su actitud para resolver problemas, debemos observarlo solucionando un problema, si queremos evaluar su actitud para interactuar, debemos facilitarle una situación a tal efecto y contemplar cómo interactúa.

A continuación, se detallan aspectos centrales de la evaluación en el proceso de aprendizaje:

- **Autoevaluación**

La autoevaluación es una parte integral y esencial de cada situación específica de aprendizaje. Como se mencionó con anterioridad, la reflexividad que tiene un estudiante acerca de su aprendizaje en el contexto de evaluación, incluye su actitud para juzgar lo que ha logrado en su desempeño, como lo ha conseguido, por qué actuó como de esa manera y qué puede hacer para mejorar. Por este motivo debemos trabajar para incorporar alguna modalidad de autoevaluación en cada instancia de aprendizaje.

- **Retroalimentación**

La retroalimentación da a conocer al estudiante si está progresando desde la perspectiva de otro, se plantean preguntas que permitan analizar su práctica de manera crítica. Por eso consideramos que la retroalimentación es esencial para enriquecer el pensamiento y el aprendizaje de cada estudiante. La retroalimentación le brinda elementos para reflexionar, así como para crecer

personal y profesionalmente, puede revelarle sus fortalezas e iluminar las causas de sus debilidades, mostrarle aspectos singulares de su desempeño, puede indicarle el rumbo que debe seguir para desarrollar su actitud, permitiéndole tomar más conciencia de lo que sabe y es capaz de hacer.

En la retroalimentación se debe poner énfasis en la exteriorización del proceso metacognitivo, lo que permite observar su desempeño desde afuera, así como desde adentro. La práctica continua de la evaluación entre pares también ayuda a adquirir la costumbre de adoptar una perspectiva externa y sacar provecho de ello.

- **Variedad de modalidades y contextos**

Con el objeto de que los estudiantes demuestren sus competencias y pensamientos en diferentes instancias, los docentes necesitamos que las modalidades y los contextos de evaluación sean numerosos y variados en función de los cambios que habitualmente se producen en el plano educativo. De esta manera se permite que los estudiantes comprendan las actitudes y los modos que se ponen en juego en la práctica docente.

Aportes a la planificación: modelo de diseño inverso

Los rasgos de época marcados por la pandemia y pos pandemia incitaron al desarrollo de propuestas que atiendan a la heterogeneidad de las aulas y a la implementación de propuestas de trabajos multimodales. Estos aportes a las metodologías de enseñanza permiten al docente seleccionar diferentes alternativas de trabajo según las realidades de su contexto. Entre ellas, se destaca el modelo de *planificación inversa*, la cual contempla los aspectos anteriormente desarrollados.

Recuperando los aportes de Wiggins y McTighe (2005), *el diseño inverso* constituye un modelo de planificación que propone analizar el diseño curricular desde una perspectiva centrada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, procurando que el estudiante se apropie de los contenidos curriculares con profundidad.

Este modelo se plantea como objetivo lograr un curriculum efectivo para alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes. Es decir, la planificación se centra en el aprendizaje de los estudiantes comenzando por preguntarse qué se pretende que los estudiantes aprendan o comprendan.

Propone una forma de planificar la enseñanza de manera que los objetivos de enseñanza, las evaluaciones y las actividades estén alineados entre sí. Si esta alineación no ocurre podrían gestarse aprendizajes superficiales, más relacionados con la apropiación de información que con una red de relaciones nuevas en la estructura cognitiva del alumno.

El enfoque de diseño inverso plantea un diseño de actividades “*de atrás hacia adelante*”. Implica, en cierto modo, un cambio en la lógica de la planificación de las clases, en tanto sugiere abandonar la secuencia objetivos → -actividades → evaluación, para centrarse en los criterios, instrumentos y estrategias mediante los que se podría comprobar que los estudiantes aprenden lo esperado; para luego pensar en las estrategias de enseñanza y en las actividades de aprendizaje. De este modo se propone planificar en el siguiente orden:

1. Definición de las metas de aprendizaje o resultados esperados.
2. Identificación de evidencias del logro de esos aprendizajes que se espera que los estudiantes alcancen.
3. Definición de las actividades de aprendizaje que llevarán a esas metas propuestas.
4. Identificación de recursos necesarios para poner en juego esas actividades.

5. Definición de los contenidos a abordar.

El *diseño inverso* propuesto por los autores se define como un proceso que organiza la planificación de la enseñanza en tres etapas:

• Etapa 1: Resultados esperados

En esta etapa se propone identificar los resultados que se desea obtener. Es decir se tratará de realizar un análisis de la propuesta del diseño curricular como también del conocimiento de los estudiantes en relación a sus intereses, saberes previos y formas de aprender. Los aspectos que se procuran identificar son: ¿Cuáles son los objetivos previstos en el diseño curricular?; ¿Qué es lo que los estudiantes deberían saber, entender y poder hacer?; ¿Cuáles son los conocimientos y habilidades que se espera que los estudiantes alcancen al finalizar el ciclo lectivo?; ¿Qué preguntas esenciales deben ser exploradas en profundidad?; ¿Cuál es el enfoque de enseñanza previsto?.

Los autores plantean que comúnmente los diseños curriculares incluyen más contenido del que razonablemente puede implementarse en el aula en el tiempo disponible. Por ello, los equipos docentes están obligados a escoger cuáles serán los contenidos más adecuados y los modos de abordarlos para alcanzar los objetivos previstos. Por lo tanto, esta primera etapa desafía al docente a clarificar sus prioridades, las que se establecerán en base a las metas del aprendizaje a largo plazo. El docente entonces analizará qué es lo que se espera que el estudiante comprenda y aplique al utilizar eficazmente el conocimiento adquirido. La meta final del aprendizaje es lograr la transferencia del aprendizaje, y no simplemente que conozcan el contenido en lo descriptivo o informativo.

• Etapa 2: Evidencias de logro

En esta etapa se busca determinar qué evidencia se considerará aceptable para comprobar el logro de las metas u objetivos de aprendizaje. Aquí el docente analizará el modo en que se evidenciará la comprensión de los conceptos y las capacidades y habilidades que se espera que los estudiantes desarrollen transfiriendo los conocimientos. Es decir, se identificarán aquellos procesos puntuales, conocimientos, capacidades o actitudes que evidencian los estudiantes y que permiten comprobar que realmente han logrado comprender aquello que se esperaba. Por lo tanto, esta evidencia surgirá de la ejecución o aplicación del conocimiento adquirido por parte del estudiante, es decir se corroborará su apropiación más allá de lo descriptivo e informativo.

Esta etapa invita al equipo docente a reflexionar sobre cómo poder corroborar los aprendizajes de los estudiantes, qué se tendría que observar de lo que los estudiantes dicen o hacen para verificar los aprendizajes propuestos y su

verdadera apropiación. También incluye la selección, por parte del docente, de las situaciones de enseñanza para que los estudiantes apliquen los aprendizajes o los pongan en juego. Algunas de las preguntas claves que los autores del modelo presentan son:

- ✓ ¿Cómo podemos saber que los estudiantes lograron los resultados deseados?
- ✓ ¿Qué podemos aceptar como evidencia de esos logros a nivel apropiación?
- ✓ ¿Qué criterios de evaluación definiremos en función de ello para llevar a cabo la corrección?
- ✓ ¿Cómo podemos evaluar el desempeño de los estudiantes de una forma justa y consistente?

Por lo tanto, lo distintivo de la propuesta de diseño inverso es que invita a pensar primero como evaluadores antes de diseñar la propuesta de enseñanza, o las actividades de aprendizaje que realizarán los estudiantes.

La importancia de identificar la evidencia aceptable, como aspecto central de este modelo, radica en que por medio de ella se documenta y valida el proceso, a partir del logro de los resultados esperados que fueran identificados como parte de la primera etapa.

Durante esta etapa, podemos ver una distinción entre dos tipos de evaluación: el designado como “*tarea de desempeño*” y el denominado “*evidencia*”. La caracterización breve de ambos quedaría plasmada del siguiente modo:

a) **La evaluación como *tarea de desempeño*.**

Al evaluar las tareas de desempeño, se analiza la aplicación del aprendizaje en una situación nueva. Por lo cual, este tipo de evaluación considerará aspectos relacionados a la comprensión y la habilidad para transferir el aprendizaje.

Según el planteo de los autores, el modelo de diseño inverso incluye seis niveles consecutivos de comprensión con el propósito de relacionar este aspecto con el proceso de evaluación. Cuando un estudiante verdaderamente comprende, es decir cuando ha podido desarrollar acciones en cada uno de los seis niveles de comprensión, puede:

- Procesar conceptos y principios para poderlos explicar a otros usando sus propias palabras, justificar sus respuestas y demostrar su razonamiento.
- Realizar interpretaciones acerca de una información o un texto a través de imágenes, analogías, historias y modelos.
- Aplicar y adaptar su conocimiento a nuevos contextos, incluyendo aquellos que corresponden a un mayor grado de complejidad.
- Demostrar nuevas perspectivas acerca de un asunto y reconocer diversos

puntos de vista ampliando su gama de ideas.

- Evidenciar empatía al actuar con sensibilidad y ponerse en el lugar de los demás.
- Tener el autoconocimiento necesario para demostrar competencias metacognitivas, utilizar el pensamiento crítico y reflexionar acerca del significado de las experiencias de aprendizaje.

Desde ya no será necesario evaluar las seis facetas de la comprensión en cada tarea de desempeño. Los autores explican que hay facetas que se dan de manera más natural en unas materias que en otras. Se destaca que estas facetas no deben verse como los objetivos de un plan diario, sino como una evidencia aceptable en el desempeño del estudiante en términos de la comprensión del contenido que forma parte de una unidad de estudio.

b) El tipo de evaluación denominado “otra evidencia”.

Corresponde a lo que se conoce tradicionalmente como pruebas cortas, exámenes, observaciones y trabajos mediante los cuales el docente puede evaluar lo que el estudiante conoce y puede hacer. Por lo tanto, la idea clave de esta etapa de la planificación es la alineación de los resultados esperados con los medios utilizados para la evaluación, considerando la complementariedad de estos modelos. Al verificar la alineación entre la primera y la segunda etapa del modelo nos aseguramos que las metas u objetivos de mayor relevancia sean evaluados apropiadamente.

Etapa 3: Plan de aprendizaje

La tercera y última etapa incluye planificar las experiencias de aprendizaje. Implica considerar qué experiencias son importantes para que el estudiante logre los objetivos /metas planteados durante la primera etapa del proceso. Estas experiencias deben ser pertinentes a la realidad del estudiante y promover su autonomía.

Las preguntas claves que se proponen para orientar esta etapa pueden ser: ¿Cómo apoyar a los estudiantes para que comprendan las ideas y los procesos que forman parte del contenido curricular?; ¿Cómo preparar a los estudiantes para que sean autónomos y puedan realizar transferencias en su aprendizaje?; ¿Qué actividades, secuencia y recursos son las más apropiadas para que los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje?. Durante esta etapa el docente planificará las actividades o experiencias de aprendizaje que son apropiadas para dirigir los tres tipos de metas en el aprendizaje. Estas metas incluyen la transferencia, la interpretación y la adquisición del aprendizaje. Es decir el docente buscará asegurarse que las tres metas formen parte de los procesos de enseñanza y de

aprendizaje. En su más reciente publicación McTighe y Wiggins (2012) señalan siete principios que rigen el diseño o planificación:

1. El aprendizaje aumenta cuando los profesores analizan con profundidad las implicancias de la planificación.
2. El enfoque en una comprensión profunda del contenido curricular promueve la transferencia del aprendizaje.
3. La comprensión es la habilidad de utilizar efectivamente el conocimiento y las destrezas. Este enfoque se asegura de que el aprendizaje significativo y la transferencia se lleven a cabo de forma autónoma.
4. El diseño curricular debe comenzar a trabajarse analizando los resultados deseados a través de las tres etapas del proceso de diseño aquí presentadas.
5. El maestro, durante la implementación del diseño curricular, se convierte en un mentor y no meramente en un proveedor de conocimiento, destrezas o actividades.
6. El énfasis en la revisión continua de las unidades y el currículo y su alineación a través de los aspectos que constituyen las metas fortalece la calidad y efectividad del currículo.
7. El modelo de *diseño inverso* refleja un continuo desarrollo hacia el logro de los objetivos de aprendizaje y la labor del docente.

Los resultados del diseño curricular, en términos de la ejecución del estudiante, indican la necesidad de generar ajustes en el currículo o de mantener aquello que ha demostrado ser exitoso. La enseñanza para la comprensión requiere que los estudiantes reciban múltiples oportunidades para realizar inferencias y elaborar generalizaciones por sí mismos. En el proceso de desarrollo de la comprensión, el estudiante debe construir significados y ver las implicancias del conocimiento en la vida diaria.

Resulta imprescindible la creación de experiencias en las cuales el aprendizaje pueda emplearse a través de nuevos contextos para promover la transferencia del aprendizaje y asegurar que el mismo tenga pertinencia para el estudiante.

Como docentes formadores es crucial desarrollar el rol de facilitadores y mentores que dan retroalimentación y asesoramiento al estudiante acerca de cómo utilizar el contenido eficazmente y desarrollar comprensión de forma autónoma.

Por último, se puede apreciar en este modelo, que facilita el análisis de la práctica pedagógica en términos de cuáles son las metas y los objetivos del aprendizaje y cómo podemos evidenciar el logro de los mismos, todo enmarcado en un proceso constante de reflexión y autoevaluación del docente.

El paso a paso de la planificación inversa

Si sintetizamos algunas preguntas que suelen realizar los estudiantes o que reflexionamos constantemente en nuestro oficio podemos resumirlas de la siguiente manera:

- *¿Cuál es el punto de partida al planificar, por donde empiezo?*
- *¿Qué hace que una propuesta sea exitosa?*
- *¿Qué debo tener en cuenta al pensar en los aprendizajes de mis alumnos?*
- *¿Qué enfoque de enseñanza y aprendizaje debería sustentar mi tarea?*

Intentaremos reflexionar sobre algunos de estos interrogantes para organizar nuestra tarea.

¿Qué hace que una propuesta sea exitosa?

Muchas veces creemos que una propuesta es exitosa si los chicos se engancharon o participaron entusiasmados pero eso no es suficiente, el éxito está en que hayan aprendido lo que nos propusimos, los saberes que se llevan y las competencias que desarrollaron.

¿Qué debo tener en cuenta al pensar en los aprendizajes de mis alumnos?

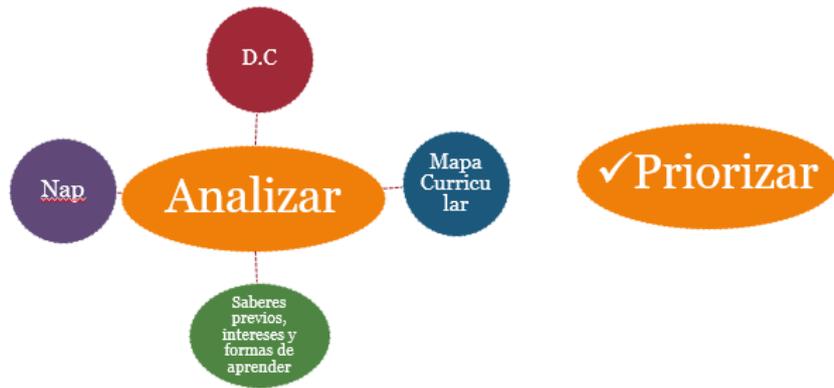
Un punto distintivo es que la planificación inversa se centra en el aprendizaje de los estudiantes como punto de partida. Al pensar en términos de aprendizajes debemos remitirnos como punto de referencia a:

- Capacidades y competencias necesarias del siglo XXI.
- Saberes significativos y relevantes.



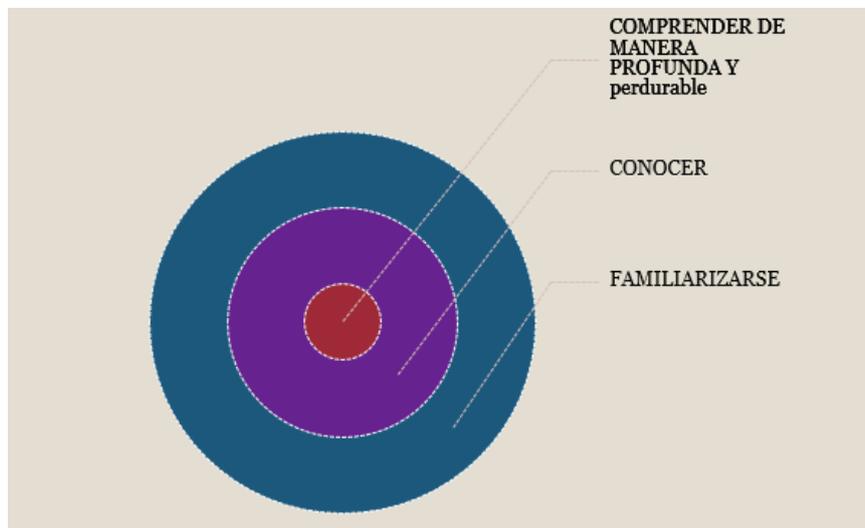
¿Cuál es el punto de partida al planificar, por donde empiezo?

Empezamos preguntándonos ¿qué queremos que los alumnos aprendan? Por lo tanto recurrimos al análisis de los documentos curriculares para luego emprender la priorización de los contenidos.



EL CÍRCULO DE LA COMPRESIÓN

A la hora de priorizar los contenidos resulta de gran ayuda remitirnos al círculo de la comprensión (Flore, Leymoni: 2007).



Diseñando inversamente..

Como dijimos anteriormente, el enfoque del diseño inverso implica un cambio en la lógica de la planificación de las clases. Entonces el primer paso será abandonar la secuencia tradicional: *Objetivos* → *actividades* → *evaluación*, por la siguiente estructura:



Nos centraremos en los criterios, instrumentos y estrategias mediante los que se podría comprobar que los estudiantes aprenden lo esperado; para luego pensar en las estrategias de enseñanza y en las actividades de aprendizaje. Es decir: *“de atrás para adelante”*.

De este modo se propone planificar en el siguiente orden:

1. Definición de las metas de aprendizaje o resultados esperados.
2. Identificación de evidencias del logro de esos aprendizajes que se espera que los estudiantes alcancen.
3. Definición de las actividades de aprendizaje que llevarán a esas metas propuestas.
4. Identificación de recursos necesarios para poner en juego esas actividades.
5. Definición de los contenidos a abordar.



Resulta imprescindible asegurar la coherencia entre los elementos de la planificación. Además, la propuesta debe estar centrada en los aprendizajes de los alumnos (no sólo en términos de contenidos sino en capacidades desarrolladas), para alcanzar aprendizajes significativos y un currículum efectivo. A continuación se analizarán cada una de las fases: resultados esperados, evidencias de logros, plan de aprendizaje.

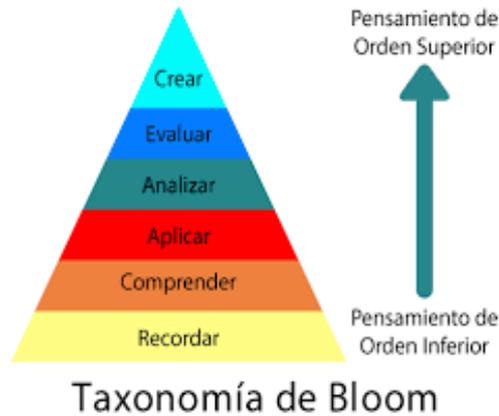
1) Resultados esperados

En términos de resultados esperados podemos señalar como claves las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Cuáles son los objetivos previstos en el diseño curricular?
- ✓ ¿Qué es lo que los estudiantes deberían saber, entender y poder hacer?
- ✓ ¿Cuáles son los conocimientos y habilidades que se espera que los estudiantes alcancen al finalizar el ciclo lectivo?
- ✓ ¿Qué preguntas esenciales deben ser exploradas en profundidad?
- ✓ *¿Cuál es el enfoque de enseñanza previsto?



A modo de guía puede resultar muy útil la taxonomía de Bloom, para acompañar el proceso de aprendizaje.

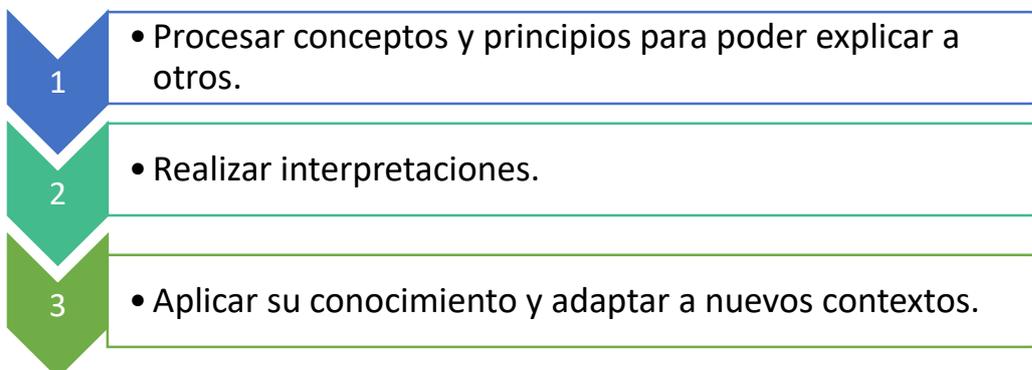


2) Evidencias de logros

Algunas de las preguntas claves son:

- ¿Cómo podemos saber que los estudiantes lograron los resultados deseados?
- ¿Qué podemos aceptar como evidencia de esos logros a nivel apropiación?
- ¿Qué criterios de evaluación definiremos en función de ello para llevar a cabo la corrección?
- ¿Cómo podemos evaluar el desempeño de los estudiantes de una forma justa y consistente?

Considerar a la evaluación como tarea de desempeño permite revisar los aspectos relacionados a la comprensión y la habilidad para transferir el aprendizaje. Para ello podemos relacionarlo con los seis niveles de comprensión propuesto por Flore y Leymoni (2007).





- 4 • Demostrar nuevas perspectivas y puntos de vista.
- 5 • Evidenciar empatía.
- 6 • Tener el autoconocimiento (competencias metacognitivas).

3) Plan de Aprendizaje

- Las preguntas claves:
- *¿Cómo apoyar a los estudiantes para que comprendan las ideas y los procesos que forman parte del contenido curricular?
- *¿Cómo preparar a los estudiantes para que sean autónomos y puedan realizar transferencias en su aprendizaje?
- *¿Qué actividades, secuencias y recursos son las más apropiadas para que los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje?

En el plan de aprendizaje se puede proponer la resolución de problemas como enfoque, entendiendo que:

- ✓ **Un problema, desde el punto de vista psicológico**, es una situación nueva de la que se conoce el punto de partida y de llegada pero no los procesos que posibilitan ir de un punto al otro.
- ✓ **Los problemas tienen un carácter personal**: lo que es un problema para alguien, puede no serlo para otra persona. Por eso, decimos que los problemas son siempre “problemas para alguien”.
- ✓ **No es lo mismo un problema que un ejercicio**. Al resolver ejercicios los estudiantes se enfrentan a “camino conocidos”. Se trata de usar una estrategia de resolución que ya conocen y elaboraron. No hay novedad en la resolución de ejercicios.
- ✓ **Resolver problemas requiere enfrentarse a una situación novedosa**, reconocer que hay una distancia entre lo que se sabe y a lo que se quiere llegar, movilizar conocimientos de forma estratégica o bien poner en juego nuevos conocimientos y tomar decisiones.
- ✓ En la escuela se pueden abordar **dos tipos de tareas asociadas con la resolución de problemas**: como medio para enseñar contenidos de una disciplina o para promover el desarrollo de capacidades que permiten resolver problemas.

A continuación se presenta un ejemplo de modelo de planificación inversa (Sotelo: 2020), la presentación en forma de cuadro pretende reflejar la unidad y coherencia entre las partes.

Ejemplo de planificación inversa

I.I Contextualización de la propuesta

-Nivel: Secundario/ Ciclo Básico/ Curso: 1er año /Área: Lengua /Tiempo: 120 hs. cátedras- (1 semana).

Contenido o tema a desarrollar	Resultados Esperados (Metas)	Evidencias de Logros	Plan de Aprendizaje (no completar)
<p>1-Temas del NAP:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los narradores -El tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos; -Discursos directos e indirectos y descripciones. <p>Priorización del tema: Los narradores: protagonista, testigo, omnisciente.</p> <p>La definición y priorización de los contenidos a abordar</p> <p>La reflexión del lenguaje desde la sociolingüística se enfoca en</p>	<p>Metas- objetivos de aprendizaje o resultados esperados.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar los tipos de narradores. -Distinguir las voces que dan cuenta de los hechos y sucesos relevantes que 	<p>Evidencias de Logros</p> <ul style="list-style-type: none"> -A partir de la lectura identifica el narrador justificando acorde a la persona gramatical utilizada, los sucesos narrados y la información brindada. -Narra (Desde la oralidad y la escritura) relatos como narradores: 	<p>PLAN DE APRENDIZAJE</p> <p>IV. Actividades de Aprendizaje</p> <p>Actividad N 1: Cadena de historias.</p> <p>La docente propondrá un juego similar al teléfono descompuesto en el que comenzará narrando un suceso que le ocurrió el fin de semana. Al finalizar, elegirá a un estudiante para que cuente sin olvidar ningún detalle lo que ella contó pero como si hubiese estado de testigo de la situación. Luego ese estudiante seleccionará a un compañero para que cuente la misma historia pero usando la tercera persona gramatical.</p> <p>Actividad N 2: Analizando los relatos.</p>



<p>“la lengua en uso” la cual permite establecer la relación entre teoría y praxis. Es por ello que se espera que a partir de procesos cognitivos como la identificación de los narradores durante la lectura, y la narración de situaciones cotidianas o ficcionales de forma oral o escrita establezcan la relación entre teoría y praxis.</p> <p>“Los narradores” son un contenido para 1° año del ciclo básico del área de Lengua. Mi elección reside en que es un tema transversal a la hora de analizar un relato a lo largo de su trayectoria académica. Por otro lado, genera muchas dudas en los estudiantes si no se lo trabaja adecuadamente confundiendo la noción de autor y narrador.</p>	<p>construyen la trama. Producir relatos usando las diferentes voces del narrador.</p>	<p>protagonista, testigo y omnisciente. -Interpreta los textos según la posición del narrador.</p>	<p>Se expondrán el contenido teórico sobre los narradores acompañados del análisis sobre el proceso discursivo que realizaron.</p> <p>Actividad N 3: ¡A leer! Se procederá a la lectura de tres micro -relatos a fin de identificar los narradores a su vez deben justificar su elección.</p> <p>Actividad N 4: Análisis textual Se realizará una puesta en común de la consigna 3 y se les solicitará que indiquen en el texto cuales son “las pistas” (persona gramatical-conjugación del verbo-información brindada) que le ayudaron a identificar el narrador.</p> <p>Actividad N5: Escritores en acción Se les presentará a los estudiantes una consigna de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¡Es hora de producir tu relato! Para ayudar a tu imaginación te brindamos algunas opciones:• Elige uno de los siguientes espacios:<ul style="list-style-type: none">-Una gran ciudad.-Un pueblo pequeño.-Un barco en el mar. <div data-bbox="1205 1086 1675 1193" data-label="Image"></div> <ul style="list-style-type: none">• Elige una época:<ul style="list-style-type: none">-Una época colonial.
---	--	--	--



- Mediados del S.XX
- La actualidad.



Por último, lee el siguiente fragmento y busca la forma de incluirlo en el cuento y realiza las modificaciones que consideres necesarias para que se ajuste a la forma de escribir y al narrador elegido.

A veces hay que cortar una silla para que pueda ser compañera de una mesa demasiado baja. La sierra gusta de esas operaciones disminuyentes y trabaja con afición en arrancar esas cuatro muñecas de madera.

Ramón Gómez de la Serna, "La silla atormentada", Galerías, Buenos Aires, Albino y asociados editores, 1979.

Actividad N 6: Taller de lectura.

Se socializarán los relatos elaborados. Luego de la lectura de cada uno de ellos se procederá a realizar un análisis identificando el narrador, el tema y como fue incorporado el fragmento.

V. Recursos

Libros- papel-lápiz-cuadernillo.



DIMENSIÓN EMPÍRICA

El campus¹ escolar en foco

Esta dimensión se centra en pensar la relación de las prácticas profesionales en el contexto actual, en dar respuestas a sus necesidades y las posibles soluciones a las problemáticas que se presentan.

Desde una perspectiva global, toda experiencia humana es considerada una práctica, que se organiza a través de reglas, normas, costumbres, maneras de ser y de obrar que son parte del mundo en que vivimos. Por lo tanto, se afirma que la práctica trae consigo mucho más que actos observables, es parte de un sistema de ideas y conocimientos al involucrar valores, actitudes, saberes, formas de ser, pensar, hablar y sentir; vale decir, la práctica está cargada de teoría. La práctica educativa es parte del complejo sistema de prácticas sociales. De allí que nuestra práctica educativa esté determinada por todas nuestras otras prácticas y viceversa; así mismo, reiteramos, hay una teoría que orienta esas prácticas a través de las cuales mostramos quiénes somos y cuál es nuestra concepción de la educación y de la vida (Talaferro: 2006).

En consonancia con las otras dimensiones, este espacio, se organiza en un constante proceso de retroalimentación de contribuciones académicas, el análisis crítico de la realidad sociocultural, de las políticas educativas y el acompañamiento a las trayectorias educativas, lo que permitirá poner en clave la innovación y la subsistencia de “buenas prácticas”, favorecer y facilitar instancias de intercambio, socialización de experiencias y herramientas que han funcionado, no dando recetas universales, sino habilitando a los diferentes actores del Laboratorio el

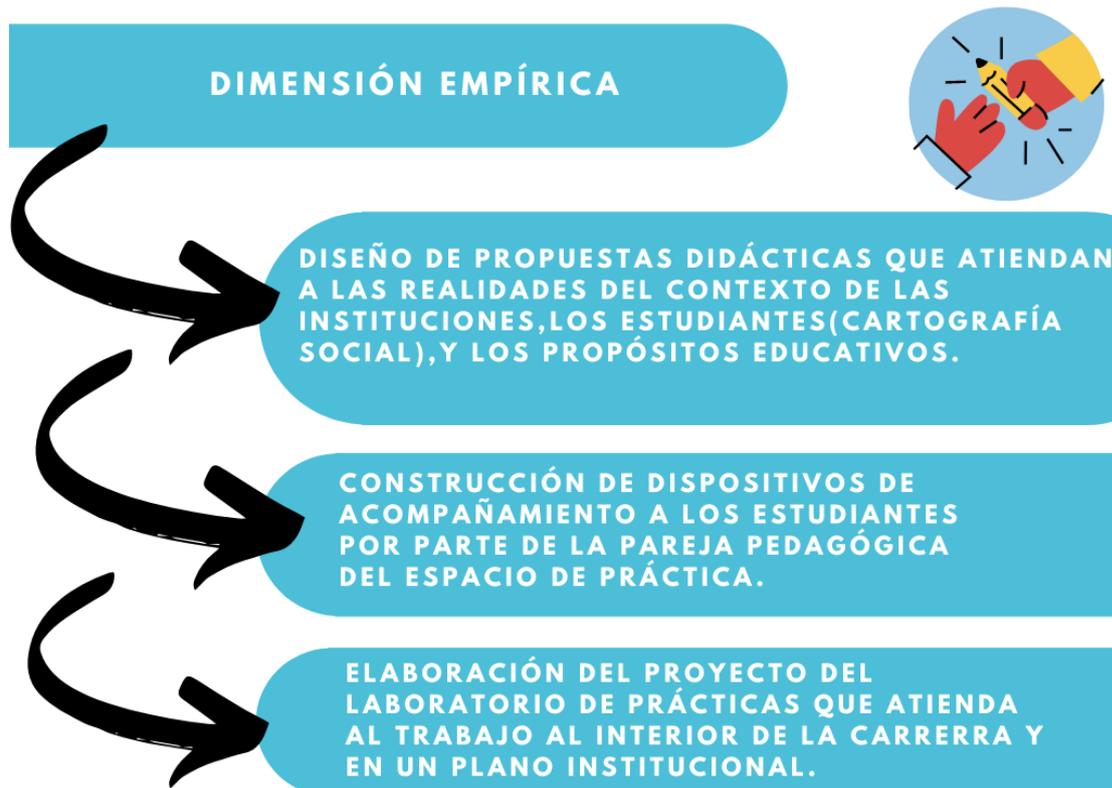
¹ La palabra campus es utilizada con la connotación otorgada por Pierre Bourdieu, el autor nos dice: “*Tal ciencia comporta [...] un análisis de la estructura de las relaciones objetivas entre las posiciones que los grupos ubicados en situación de concurrencia por la legitimidad intelectual o artística ocupan, en un momento dado del tiempo, en la estructura del campo intelectual (y en último término) la construcción del Habitus como sistema de disposiciones socialmente constituidas que, como estructuras estructuradas y estructurantes, constituyen el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas [estratégicas] y de las ideologías características de grupos de agentes, y a las que una posición y una trayectoria determinada en el interior del campo intelectual proporcionan una ocasión más o menos favorable de actualizarse*”. Bourdieu, P., *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, Bs. As., 2003^a, pág. 31.



paso de construcciones de propuestas colectivas y otorgándole sistematicidad. Como afirma Poggi (2002), *no pueden existir modelos de validez universal sin anclajes en la singularidad de cada realidad escolar.*

La dimensión empírica revisa los diversos procesos de evaluación y acompañamiento de las trayectorias a estudiantes en función de las demandas que acontecen en la formación docente, la realidad socioeducativa, las problemáticas del nivel y la disciplina, la definición de las propuestas pedagógicas, permitiendo la enunciación del proyecto del Laboratorio de Prácticas.

En el territorio, constantemente surge una serie de interrogantes a los que se debe buscar respuestas colectivas. La delimitación del trabajo resulta una tarea clave para la organización de la práctica, la construcción identitaria del rol docente y los procesos de autoevaluación y retroalimentación entre el instituto formador y las escuelas asociadas. A continuación se presentarán dispositivos para la confección del proyecto y para organizar la tarea docente en el campo de las Prácticas Profesionales.



La cartografía social en Educación como instrumento para el análisis crítico de las prácticas docentes

La cartografía social como enfoque metodológico resulta particularmente fructífero para la interpretación y representación de la multiplicidad de perspectivas que caracterizan el presente, los campos teóricos, los problemas de la práctica y la política en educación.

La cartografía social es una metodología de reciente desarrollo, originada en el campo de la Educación Comparada a partir de los trabajos de Rolland Paulston y sus colegas en la universidad de Pittsburgh (EE.UU.). Ferrer Juliá (2002) por ejemplo, considera la cartografía social como uno de los aportes más significativos en el área de la educación comparada durante la década de 1990. También fue señalada por otros académicos en educación (Broatfoot, 1999; Irving Epstein, Mc Karen y Allen 1998; Ninnes y Mehta, 2004; Ruitenberg, 2007)

En el prefacio del libro social *Cartography Mapping Ways Of Seing Social And Education Change*, Rolland Paulston define la cartografía social como “el arte y la ciencia de mapear formas de ver” (1996), como una forma de ilustrar “la profusión de narrativas” que componen el medio social. La cartografía social aparece claramente como una metodología de tipo interpretativa que busca mejorar nuestra comprensión de las cambiantes formas que se estructuran los campos de conocimiento, de difusión de políticas y de prácticas sociales.

Un elemento fundamental de la cartografía social es el enfoque fenomenográfico. La fenomenografía se define como “*el estudio empírico de las diferencias y limitadas formas cualitativas en las cuales varios fenómenos y aspectos del mundo a nuestro alrededor son experimentados, conceptualizados, entendidos, percibidos y aprehendidos*” (Marton: 1994).

La cartografía social ha sido utilizada principalmente para el mapeo de campos teóricos, discursos, y políticas en el campo de la Educación. Un importante supuesto es que las diferentes formas de ver un fenómeno social tienden a reflejar diferentes valores e intereses por lo tanto las características de los discursos y la forma en que distintas perspectivas o sus discursos se posicionan y argumentan así como las interrelaciones que establecen afectan significativamente en la práctica.

Aplicar esta metodología de análisis crítico al campus escolar permitirá desarrollar líneas de acción en pos del fortalecimiento del rol docente en la formación inicial. El ejercicio de trazar la Cartografía Social de las instituciones

Asociadas² permite formas de mirar y reflexionar el territorio; analizar las propuestas que acompañen las transformaciones dentro del paisaje psicosocial, colectivo y político; destacando el lugar que ocupan los afectos y las lógicas identitarias.

La propuesta de cartografiar, es la de dar movimiento a los contextos en los que habitamos, incluyendo un diseño que acompaña y se hace al mismo tiempo que las transformaciones del paisaje se producen (Rolnik: 2008).

A su vez, Beatriz Greco (2008), plantea que *“Los paisajes psicosociales son también cartografiables. La cartografía, en este caso, acompaña y se hace mientras se desintegran ciertos mundos, pierden su sentido, y se forman otros: mundos, que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos”*.

Esta compleja tarea implica la búsqueda de experiencias, en un tiempo y contexto determinado, la pandemia permitió a ensayar otras formas de encuentro y crear prácticas que desconocíamos. El “hacer escuela” o también hoy llamada “nuevas formas de hacer escuela” se presenta en diversos formatos de educación.

Las formas virtuales, presenciales o mixtas de encuentro, profundizaron preguntas tales como ¿Cuáles fueron y son los motivos para la selección de las instituciones asociadas?, ¿A qué criterios responde dicha selección?, ¿Quién o quienes determinan las mismas?, ¿Guardan relación con lo que propone o establece el diseño curricular?. Los constantes desafíos en el plano educativo plantean la posibilidad de repensar nuestros propósitos como formador de formadores.

Los dispositivos de acompañamiento en el eje de las Prácticas Profesionales

Como se viene resaltando a lo largo de este documento, la evaluación debe formar del proceso de enseñanza y aprendizaje, instancias de autoevaluación y retroalimentación son cruciales para la revisión de la tarea docente.

La labor de acompañamiento en el eje de las prácticas es una tarea compleja que involucra el monitoreo de múltiples dimensiones en las que se está formando el futuro docente. Por ello, el diseño de un dispositivo que se producto del acuerdo de criterios, metodologías e instrumentos de evaluación entre la pareja pedagógica será crucial para las instancias de retroalimentación en el instituto formador.

² Se considera asociada a la Institución, escolar o no escolar, que participa y colabora con el Instituto Superior de Formación Docente, en el proceso de formación de nuevos/vas docentes

A continuación se presenta un dispositivo de acompañamiento cualitativo para ser analizado y complementado con los aportes de los institutos formadores y las escuelas asociadas atendiendo a la especificidad del nivel, las disciplinas, la cartografía social, entre otros aspectos.

También, el dispositivo de acompañamiento puede ser socializado entre los profesores de las prácticas a fin de conocer las trayectorias de los estudiantes, por ejemplo, pensar en un **repositorio de los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias en eje de las prácticas** sería crucial en los procesos de retroalimentación y definición de acciones.

Los ítems a considerar en este piloto de dispositivo son:

1. Aspectos formales.
2. Diseño de propuestas.
3. Desempeño en el campo en relación a los aspectos didácticos.
4. Desempeño en el campo en relación a los aspectos disciplinares.
5. Atención a los aspectos sociocomunitarios.
6. Desempeño en el instituto formador.

1. Aspectos formales

Instituto formador	
Carrera	
Espacio curricular (Puede ser utilizado por las Prácticas II,III,IV según sus características planteadas por el diseño curricular)	
Docente Formadora	
Institución Asociada	
Turno	
Curso	
Docente co formadora	



Apellido y nombre del estudiante	
Fechas de visitas	
Observaciones	

2. Diseño de propuestas

Partes de la Secuencia	¿Qué tuvo en cuenta para su elaboración?		¿Debilidad o Fortaleza para elaborarlo? (seleccionar una de ambas y justificar su elección)	Nota cualitativa (bien, muy bien, excelente)
Los contenidos	¿Revisa el diseño curricular del área en relación al grado?			
Los objetivos	¿Se presentan las competencias que debe desarrollar el estudiante, según ese contenido?			
El tiempo	¿Considera el tiempo de desarrollo de la secuencia? ¿Las actividades son viables para el tiempo de las clases?			
Las actividades (inicio, desarrollo y cierre)	¿Las actividades son acordes a los momentos de la clase? ¿Son siempre respetadas? ¿Qué consideraciones tiene en cuenta a la hora de plantear una actividad?			



Las estrategias	¿Qué estrategias seleccionó? ¿Cuáles son las consideraciones que tomó en cuenta para su selección?			
Los recursos	¿Qué recursos implementó? ¿Qué función cumplió en su secuencia?			
Bibliografía	¿Cuáles fueron los criterios para su selección? ¿La incorporó en la secuencia? ¿Analizó varias fuentes?			
La coherencia entre los diferentes componentes (objetivos, contenidos, actividades)	¿Hay coherencia entre los diferentes componentes de la secuencia?			
Observaciones:				

3. Desempeño en el campo en relación a los aspectos didácticos



Aspectos	Breve reseña	¿Debilidad o Fortaleza en el desempeño? (seleccionar una de ambas y justificar su elección)	Nota cualitativa (bien, muy bien, excelente)
Comunicación			
Trama vincular en el aula			
Desarrollo de estrategias metodológicas			
Implementación de recursos			
Dominio del espacio áulico			
Se respetan las etapas de la clase			
Mantiene coherencia con lo planificado			
Interacciona con su pareja pedagógica			

4. Desempeño en el campo en relación a los aspectos disciplinares.



Aspectos	Breve reseña	¿Debilidad o Fortaleza en el desempeño? (seleccionar una de ambas y justificar su elección)	Nota cualitativa (bien, muy bien, excelente)
Se desarrollan los contenidos curriculares según los diseños curriculares			
Priorización de contenidos			
Análisis de la bibliografía			
Transposición didáctica del contenido			
Dominio del vocabulario técnico			
Desarrollo de estrategias acorde a la didáctica de la disciplina.			
Desarrollo de capacidades y			



habilidades propias de la disciplina.			
Coherencia entre la teoría y las actividades propuestas.			
Dominio de los dispositivos de las disciplinas (mapas, libros, instrumentos de geometría, instrumentos musicales, instrumentos artísticos, entre otros)			
Coherencia en la unidad propuesta acorde a los contenidos seleccionados			
Observaciones			

5. Atención a los aspectos sociocomunitarios



Aspectos	Breve reseña	¿Debilidad o Fortaleza en el desempeño? (seleccionar una de ambas y justificar su elección)	Nota cualitativa (bien, muy bien, excelente)
Organización de actos escolares			
Participación en actividades extracurriculares (feria de ciencias, viajes educativos, muestras, proyectos, olimpiadas, etc)			
Observaciones			



6. Desempeño en el instituto formador

Aspectos	Breve reseña	¿Debilidad o Fortaleza en el desempeño? (seleccionar una de ambas y justificar su elección)	Nota cualitativa (bien, muy bien, excelente)
Presenta en tiempo y forma las actividades solicitadas.			
Participa de las instancias de retroalimentación.			
Reflexiona sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje			
Atiende a las reformulaciones planteadas por los docentes formadores y coformadores.			
Trabaja interdisciplinariamente los contenidos de su trayectoria académica.			



Cumple con los deberes y responsabilidades del practicante (Res. 1612)			
Trabaja colaborativamente con sus compañeros.			
Observaciones			

El proyecto del Laboratorio de Prácticas

El proyecto del laboratorio de Prácticas, parte de la concepción de la práctica como eje transversal e integrador del plan de estudio. La construcción del proyecto atiende a dos espacios en constante diálogo, por un lado, se establecen definiciones **al interior de cada carrera** que servirán para socializar y analizar en el **plano institucional** para trazar una propuesta integradora.

Para su confección es primordial tener en cuenta los suministros que se realizaron en cada instancia de trabajo por dimensiones. El trabajo al interior de la carrera requiere de instancias de diálogo y acuerdos entre los tres campos de formación: general, disciplinar y las prácticas.

PROYECTO DEL LABORATORIO DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

Dos planos de trabajo:

Al interior de la carrera

- Dimensiones: estructural, pedagógica-didáctica, empírica

A nivel institucional

- Dimensiones: estructural, pedagógica-didáctica, empírica.

Al interior de la carrera

Dimensión Estructural		
Carrera		
Integrantes de la carrera que conforman el Laboratorio de Prácticas	(Apellido, Nombre – Rol)	
Cantidad de estudiantes del plan residual (para cursar Práctica IV)		
Cantidad de estudiantes en Práctica I	En condiciones:	Regularizados: (completar al finalizar el ciclo lectivo)
Cantidad de estudiantes en Práctica II	En condiciones:	Regularizados: (completar al finalizar el ciclo lectivo)
Cantidad de estudiantes en Práctica III	En condiciones:	Regularizados: (completar al finalizar el ciclo lectivo)
Cantidad de estudiantes en Práctica IV	En condiciones:	Regularizados: (completar al finalizar el ciclo lectivo)
Modalidad de trabajo con los campos de formación		
Observaciones		



Dimensión Pedagógica-Didáctica					
Carrera					
Modalidad de trabajo con los campos de formación					
Práctica I	Objetivos	Contenidos priorizados	Estrategias	Acciones	Criterios de evaluación
Práctica II	Objetivos	Contenidos priorizados	Estrategias	Acciones	Criterios de evaluación



Práctica III	Objetivos	Contenidos priorizados	Estrategias	Acciones	Criterios de evaluación
Práctica IV	Objetivos	Contenidos priorizados	Estrategias	Acciones	Criterios de evaluación
Perfil del Egresado					



Observaciones	

**Dimensión
Empírica**

Carrera				
Modalidad de trabajo con los campos de formación				
Instituciones asociadas	Práctica I	Práctica II	Práctica III	Práctica VI



Cartografía social de las instituciones asociadas	Práctica I	Práctica II	Práctica III	Práctica VI
Dispositivos de acompañamiento	Práctica I	Práctica II	Práctica III	Práctica VI
Observaciones	Práctica I	Práctica II	Práctica III	Práctica VI

Anivel institucional

Estructura:

Portada: Proyecto del laboratorio de Prácticas Institucional, nombre de la institución, CUE, año.

- Definición de un título, (es optativo utilizar un título gancho).
- Fundamentación.
- Objetivos generales.
- Cartografía social del instituto formador.
- Carreras de formación docente de la institución.
- Integrantes del laboratorio de prácticas, (apellido, nombre, rol dentro del equipo).
- Agenda de trabajo.
- Modalidades trabajo, (se puede enunciar lo propuesto en el trabajo de cada carrera).
- Cantidad de estudiantes del plan residual en la institución (que pueden cursar Práctica IV).
- Cantidad total de estudiantes en condiciones de cursar las prácticas.
- Cantidad total de estudiantes que regularizaron las prácticas.
- Expectativas de logro atendiendo a la dimensión didáctica- pedagógica.
- Resultados esperados en la dimensión didáctico- pedagógica, (completar al finalizar el ciclo lectivo).
- Aspectos en común con el proyecto de fortalecimiento institucional.
- Instituciones asociadas por carrera.



ACTIVIDADES



Las actividades se pueden trabajar en cualquier soporte y para su desarrollo se puede adoptar la estructura o formato que el equipo considere adecuado, lo expuesto es a modo de sugerencia.

Actividad N: Trazando cartografías escolares..

Confeccionar una cartografía de las instituciones asociadas de cada Práctica Profesional atendiendo a las características de la cultura institucional, modelos de enseñanza, propuestas de acompañamientos a las trayectorias de los estudiantes de dichas instituciones, población estudiantil atendiendo a su realidad socio-económica cultural.



Actividad N2: ¡Manos a la obra!

Llegamos al final de este trayecto con la propuesta de diseñar el proyecto del Laboratorio de Prácticas, para ello será de gran ayuda recurrir a los trabajos realizados, en cuanto a la estructura y formato del proyecto pueden utilizar el formato sugerido en la sección “el proyecto del laboratorio de prácticas” de la dimensión empírica.



En voz de los estudiantes..

Diseña tu propia cartografía escolar, que incluya las instituciones de tu trayectoria educativa.



Final del recorrido pero con perspectivas de nuevos comienzos...

Esperamos que este cuaderno de trabajo haya acompañado sus itinerarios para la construcción de acuerdos entre todos los actores que conforman las instituciones educativas. La construcción del laboratorio de prácticas es el primer paso para fortalecer el campo de la práctica como espacio transversal e integrador y que a medida que pase el tiempo será el hilo conductor de muchos caminos que atiendan a los diversos desafíos que nos plantea la educación.

Con la convicción de acompañar a los futuros docentes que formarán parte del sistema educativo, esperamos seguir construyendo espacios de diálogo para el emprendimiento de nuevos proyectos.

Equipo de Prácticas Profesionales y Profesionalizantes



BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2011). ¿ Qué es un dispositivo?. *Sociológica (México)*, 26(73), 249-264.
- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. *FCE de Argentina, Buenos Aires*.
- Belbin, M. (2004). Belbin team roles. *Book Belbin Team Roles*.
- Bourdieu, P., *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, Bs. As., 2003^a, pág. 31.
- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Martín, F. A., María José dir Aguilar Idáñez, coor Ficarelli, L., & dir Ander-Egg, E. (1997). *Metodología de la evaluación de programas: un enfoque práctico*.
- Ferrer, J. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona, Ariel.2002.
- Flore, E. y Leymonié, J. (2007) *Didáctica práctica para enseñanza media y superior- Cap. Planificaciones del aula que promueven la comprensión*. Montevideo: Grupo Magro
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1954-1988, Tome III: 1976-1979*. Gallimard.
- Greco, M. B. (2014). Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales. In *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica*

Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires.

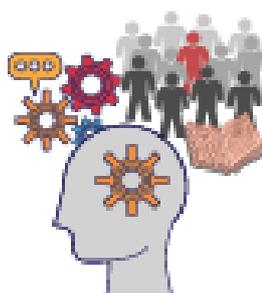
- Greco, M.B. (2014). Trayectorias de vida, trayectorias educativas. Desafíos para pensar la institución del sujeto. Revista Umariana. Colombia.
- Marton, F. (1994). phenomenography. The international encyclopedia of education. Oxford. Pergamont Press.
- Paulston, R. (1996). social cartography: mapping ways of seeing social and educational change. Garland, Nueva York.
- Pinto, L. (2019). Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. *Recuperado de*
https://fundacionsantillana.com/wcontent/uploads/2020/04/documento_basico.pdf.
- Poggi, M. (2002): Instituciones y trayectorias escolares. Buenos Aires: Santillana
- Recalcati, M. (2016). La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza. Barcelona: Anagrama.
- Sacristán, J. (1998). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Editorial Morata.
- Sotelo, F. (2020). Planificación inversa en el área de lengua y literatura. Cuaderno de trabajo Didáctica de la lengua y literatura. Formación docente. Tucumán.
- Tallaferro, D. (2006) La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes..Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Wiggins, G. & McTighe J. (2005). “Understanding by Design” (Diseño para la Comprensión). (2a Ed.). Alexandria, VA: ASCD, USA.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2011). “Understanding by Design Guide to Creating High Quality Units” (Diseño para la Comprensión. Guía para crear unidades de alta calidad.). Alexandria, VA: ASCD, USA.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
SUPERIOR Y ARTÍSTICA

MINISTERIO DE
EDUCACIÓN



GOBIERNO DE
TUCUMÁN



Equipo de Prácticas Profesionales y Profesionalizantes