

Herramientas para la gestión curricular en áreas estratégicas: Inglés en el Nivel Secundario

Documento de referencia para el trabajo de los equipos directivos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

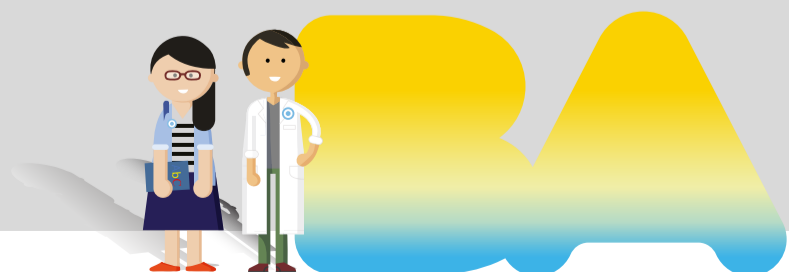
Equipo Directivo



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires



Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación

María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete

Manuel Vidal

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa

María Lucía Feced Abal

Subsecretario de Carrera Docente

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretario de Tecnología Educativa y Sustentabilidad

Santiago Andrés

**Subsecretario de Gestión Económico Financiera
y Administración de Recursos**

Sebastián Tomaghelli

Subsecretaria de la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida

Eugenia Cortona

**Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad
y Equidad Educativa**

Carolina Ruggero

Director General de Planeamiento Educativo

Javier Simón

Gerenta Operativa de Lenguas en la Educación

Mabel Quiroga



Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLEDU)
Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación (GOLE)

Mabel Quiroga

Lectura crítica y aportes: Hugo Labate.

Especialistas: Mariana Burzio y Marisa Macha.

Equipo Editorial de Materiales y Contenidos Digitales (DGPLEDU)

Coordinación general: Silvia Saucedo.

Coordinación editorial: Marcos Alfonzo.

Edición y corrección: Bárbara Gomila.

Diseño gráfico y diagramación: Marcela Jiménez.

Asistencia editorial: Leticia Lobato.

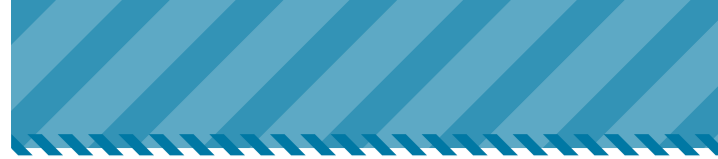
ISBN En trámite.

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

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación / Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación, 2021. Carlos H. Perette y Calle 10, s/n. - C1063 - Barrio 31 - Retiro - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en internet: 15 de noviembre de 2021.

© Copyright © 2021 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados. Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.



INDICE

Introducción	<u>5</u>
Fundamentación	<u>5</u>
A. Gestión institucional: dimensiones de trabajo del equipo directivo	<u>7</u>
B. Desafíos propios de la gestión del nivel secundario	<u>8</u>
C. La gestión curricular de lenguas extranjeras: inglés	<u>10</u>
Conclusiones	<u>33</u>
Bibliografía	<u>35</u>



Introducción

Entre las múltiples tareas que llevan adelante los equipos directivos, la gestión curricular es central para la mejora de las prácticas de enseñanza y de los logros de aprendizajes de todos/as los/as estudiantes.

Este documento se propone brindar un acompañamiento a los equipos directivos en torno a esta tarea, específicamente en el área de Inglés. La gestión curricular da sentido al proyecto institucional de cada institución y propicia prácticas de enseñanza y de evaluación con una adecuada secuenciación y articulación de enfoques y estrategias de enseñanza, de tratamiento de los contenidos y de planificación de actividades a lo largo de las distintas trayectorias de los/as estudiantes en el proceso de aprendizaje de idioma (inglés) en las instituciones.

Este material está dirigido especialmente a los equipos directivos de Nivel Secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ya que ellos son los principales responsables de llevar adelante este trabajo. El Nivel Secundario, por su especificidad y por la estructura propia del nivel, conlleva ciertos desafíos debidos a la necesidad de gestión interdisciplinaria, el apoyo a la continuidad de las trayectorias educativas en el empalme con el Nivel Primario y la organización del trabajo en equipo por parte de profesores, entre otras cuestiones.

Fundamentación

El aprendizaje de una lengua extranjera expande las oportunidades laborales, culturales, económicas, cognitivas e interpersonales de un/a individuo/a. Un aspecto central en este sentido, es el renovado interés en el aprendizaje de las lenguas globales por parte de la población, con particular referencia al inglés dada su preponderancia en el mundo como lingua franca. La tecnología y el acceso a Internet ponen en contacto directo a niños/as y adolescentes con otras lenguas y culturas, permitiendo acceder a vastas fuentes de información e integrando componentes lingüísticos e informáticos en el concepto de “alfabetización del siglo XXI”. Otra tendencia importante en el aprendizaje de las lenguas es la certificación de los conocimientos, por la alta demanda de los/as usuarios/as, y por su potencial de legibilidad y transferibilidad —ampliando las posibilidades de acceso que brinda a la oferta laboral y a los estudios superiores—.



Según el [Diseño Curricular de la NES. Formación general del Ciclo Orientado](#), “Uno de los propósitos de la escuela secundaria es brindar a los estudiantes la oportunidad de adquirir las competencias necesarias que les permitan actuar dentro del marco de los nuevos modelos sociales, económicos, culturales y políticos que afectan las distintas dimensiones de la vida”.¹ El aprendizaje de una lengua extranjera permite el desarrollo de las capacidades comunicativas y la expansión del universo cultural de los/as estudiantes.

Los equipos directivos tienen la posibilidad de gestionar eficazmente esta área curricular para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de todos/as los/as estudiantes de su institución. Para eso será necesario tomar distancia del día a día, levantar la mirada y observar las prácticas de enseñanza, de evaluación y los procesos de aprendizajes de los/as estudiantes con cierta perspectiva. Estar inmersos en la cotidianeidad de las instituciones puede volver nuestra mirada algo subjetiva, y hacer que nos apoyemos en indicios o percepciones respecto de lo que queremos analizar. Es fundamental, entonces, el trabajo con datos y no solo con percepciones.

Como sabemos, para poder diseñar intervenciones que mejoren los aprendizajes en un área de conocimiento específica, es fundamental conocer los puntos de partida de los/as estudiantes, es decir, comenzar por contar con un diagnóstico certero, informado, de los logros de sus aprendizajes, y para ello, cualquier intervención deberá, entonces, basarse en el análisis de los datos de la institución.

Dado que las instituciones producen datos constantemente acerca de las distintas dimensiones de análisis de una institución educativa, es un gran desafío para los equipos directivos, por un lado, organizar, sistematizar, analizar e interpretarlos para diseñar las necesarias líneas de acción y, por el otro, generar aquellos datos que son necesarios pero con los que no se cuenta aún.

Esta tarea involucra al equipo directivo, pero también a los equipos docentes, que son quienes llevan adelante las prácticas de enseñanza. Este trabajo no debería implicar una demanda más a la ya sobrecargada agenda de los equipos directivos, sino una forma de repensar las prácticas de gestión de la información, dado que lo que surge del análisis de los datos será insumo vital para la elaboración y el posterior ajuste del Proyecto Escuela (PE). Esto, incluso, puede colaborar con nuevos planeamientos, adecuaciones, versiones del accionar de los equipos directivos que favorezcan su tarea.

Al proceder de esta manera, las acciones que se incorporen al PE de la institución al año siguiente, estarán basadas en evidencia, es decir se podrán apoyar en información

1 GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. (2015). [Diseño curricular. Formación general. Ciclo orientado del bachillerato](#). CABA: Ministerio de Educación, Gerencia Operativa de Currículum. p. 355.



precisa y actualizada, y no solo en percepciones que, a veces, pueden dar demasiada importancia a un suceso puntual, específico y perder de vista el proceso educativo en su conjunto o también perpetuar creencias sobre problemas de la institución que no lo son en realidad una vez que se analizan los datos. Esto, a su vez, permitirá llevar adelante acciones que estarán dotadas de sentido para la institución y favorecerá, eventualmente, la mejora de los aprendizajes de los/as estudiantes.

La gestión curricular es un trabajo gradual, un proceso que no se da de un momento a otro, sino que implica un esfuerzo sistemático (porque se sostiene en el tiempo), riguroso (porque se basa en datos empíricos) y colaborativo (porque participa la mayor cantidad posible de actores de la comunidad educativa: directivos, docentes, no docentes).

A. Gestión institucional: dimensiones de trabajo del equipo directivo

El trabajo e intercambio constructivo entre los distintos actores de la comunidad escolar (supervisores, equipo directivo y docente, familias), es fundamental para lograr mejores resultados en los logros de aprendizajes de los/as estudiantes. Identificar dimensiones de este trabajo favorece la comprensión y la integración de las numerosas acciones y de los procesos que se llevan adelante a diario en las instituciones. Las cuatro dimensiones que incluimos en este apartado comprenden temas, criterios y formas de hacer vinculados al quehacer institucional y orientan un análisis capaz de dar indicios acerca de qué problemáticas será necesario abordar. Estas dimensiones conforman aspectos constitutivos de la gestión escolar.

Las cuatro posibles dimensiones (GCABA, 2014: [p. 7](#)) para la gestión institucional son:

- **Gestión del PE:** Refiere tanto a la elaboración como a la implementación y la evaluación del proyecto escuela. En esta dimensión, se concentran las decisiones y acciones que refieren a las otras dimensiones. Esta tarea atraviesa la tarea del equipo de conducción.
- **Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación:** Remite a la misión principal de la institución: lograr procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación de calidad para todos los/as estudiantes. Las decisiones institucionales que se tomarán priorizarán, entonces, el logro de los aprendizajes de todos/as los/as estudiantes.
- **Organización y clima escolar:** Está relacionada con los vínculos entre todos los miembros de la institución (directivos, docentes, no docentes, estudiantes, familias), la organización y las condiciones de trabajo. Estos aspectos del quehacer educativo influyen en el logro de los objetivos de la institución.



- **Interacción con la comunidad:** Refiere a los vínculos y relaciones que se establecen entre los actores escolares y el contexto (otras instituciones, organizaciones, clubes, etc.). Este tipo de relaciones también contribuyen al logro de la misión de la institución.

Si bien la segunda dimensión es la que aborda específicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, todas las dimensiones hacen referencia a aspectos pedagógicos fundamentales de la vida cotidiana de las instituciones, permiten un análisis más integral de ella e influyen en mayor o menor medida en el logro de aprendizajes de calidad para todos/as los/as estudiantes. De ahí, la importancia de analizar cada dimensión por separado y en constante relación.

En este documento se aborda la gestión curricular, un componente fundamental de la gestión institucional que comprende las tareas de los directivos y sus equipos en torno a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. La gestión curricular remite a la dimensión pedagógica directamente porque se propone intervenir en dichos procesos, que son la misión fundamental de la escuela. Este documento focaliza el proceso de gestión curricular específicamente en el área de las lenguas adicionales.

B. Desafíos propios de la gestión del nivel secundario

Para poder llevar adelante la gestión curricular en Inglés es necesario darle un contexto propio a dicho proceso, pensar sus características, sus desafíos y también las oportunidades de mejora, partiendo de aquellos aspectos que definen y caracterizan a este nivel y también sus propias necesidades y demandas. Los atributos propios del Nivel Secundario serán, en algunas instancias, oportunidades para el desempeño de la gestión curricular y, en otros casos, se presentarán como desafíos que los equipos directivos deberán afrontar en su tarea diaria.

Desde el rol directivo es oportuno preguntarse por la relevancia y pertinencia de los saberes de Inglés que se enseñan en la institución que conducen. Hacerlo requiere revisar y reflexionar permanentemente acerca de qué es lo que efectivamente se enseña y cómo se lo enseña teniendo en vista las competencias y/o aptitudes que los/as estudiantes necesitan desarrollar para poder desenvolverse en la sociedad, integrarse y participar activamente en ella, para así brindar oportunidades de aprendizaje en las que puedan desarrollar y afianzar las capacidades que se plantean como prioritarias: la resolución de problemas y conflictos, la comunicación, el trabajo colaborativo, la autonomía, el pensamiento crítico, entre otras mencionadas en el Diseño Curricular de la NES (GCABA, 2015).



Para llevar adelante dicha revisión, la gestión curricular implica responder las siguientes preguntas claves para la gestión directiva:

Como director/rector, conozco:

- ¿Qué y cómo se enseña en el área de Inglés en mi institución?
- ¿Qué y cómo se evalúa?
- ¿Qué aprenden efectivamente los/as estudiantes?

Algunas características propias del Nivel Secundario tales como su forma de organización fragmentada limitan en cierta medida la posibilidad de trabajo interdisciplinar entre docentes en equipo y complejiza el seguimiento de los contenidos y aptitudes aprendidos a lo largo de las trayectorias de los/as estudiantes en su paso por este nivel. Por otra parte, el desafío de los equipos docentes incluye lograr una buena articulación con los aprendizajes del Nivel Primario, evitando reiteraciones mientras se acompaña el aprendizaje de nuevos saberes en este nivel.

“La fuerte fragmentación del conocimiento en numerosas asignaturas del currículum escolar promueve aprendizajes superficiales, desconectados de la vida real y dificulta la posibilidad de abordar saberes complejos, conectados con el mundo actual y de generar experiencias de aprendizaje profundas o incluso interdisciplinarias. Así, la organización escolar ofrece espacios segmentados, cortos y sin continuidad que dificultan el trabajo en equipo de los alumnos, la realización y el seguimiento de proyectos de mediano y largo plazo y la posibilidad de ofrecer espacios curriculares electivos, que tomen en cuenta las inquietudes e intereses de los estudiantes.”

([Saberes emergentes. Secundaria Federal 2030](#): s/f. p. 4).

Es reconociendo estos desafíos que planteamos abordar el proceso de gestión curricular en las condiciones organizativas disponibles, diseñando acciones posibles dentro de las circunstancias y el contexto. La responsabilidad del equipo directivo es hacer que las cosas sucedan buscando siempre la mejor solución a los problemas claves de la institución. Por problemas claves entendemos aquellos que podemos abordar junto al equipo docente y que, de no encararlos, afectarían los logros de los aprendizajes de los/as estudiantes. **La gestión curricular implica, precisamente, ver qué, cuánto y cómo están aprendiendo nuestros/as estudiantes, y actuar en consecuencia.**

A continuación, abordaremos los aspectos pedagógico-didácticos de la gestión curricular.



C. La gestión curricular de lenguas extranjeras: inglés

C.1. Ejes pedagógicos de la gestión curricular en LE

La revisión de los contenidos a enseñar en la escuela secundaria ha sido, y es aún, objeto de análisis y discusión. Los cambios sociales se vienen sucediendo de manera acelerada hace ya varias décadas y esto produce replanteos constantes respecto de qué saberes son relevantes y significativos para las generaciones actuales.

Si partimos de la idea de que la educación debe preparar a los/as estudiantes para aprender de manera autónoma a lo largo de toda la vida, a desenvolverse en contextos complejos, inciertos, plagados de incertidumbre en los que puedan participar de manera activa tomando decisiones informadas, entonces la enseñanza deberá estar alineada con estas finalidades de la educación.

La gestión curricular es un proceso fundamental que lleva adelante el equipo directivo apoyado por los equipos de supervisión. Ya sea que tengan formación en inglés o no, es necesario que conduzcan este proceso de gestión curricular que impacta en el trabajo de los/as docentes, que son quienes llevan adelante las prácticas pedagógicas; por esto es esencial nutrirse de los conocimientos respectivos de cada uno de esos actores para lograr avances en los objetivos comunes institucionales. Asimismo, la gestión curricular es un componente clave de la gestión institucional, en tanto orienta la tarea docente de planificación, así como los procesos de enseñanza y de evaluación. Una buena gestión curricular, por un lado favorece que las trayectorias de los/as estudiantes incluyan experiencias de aprendizaje con creciente complejidad y riqueza, y, por el otro, evita la planificación y la enseñanza de contenidos repetidos, superpuestos u omitidos, entre otras cuestiones relevantes.

Para describir los aspectos pedagógicos de la gestión curricular de LE en el Nivel Secundario, nos basamos en el Diseño Curricular de la NES (GCABA, 2015) y en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y en cómo ambos se articulan para asegurar la calidad de los aprendizajes, siendo el MCERL un facilitador de indicadores para el seguimiento de recorridos posibles de las propuestas de enseñanza de LE.

El punto de partida de este proceso es conocer el estado de situación respecto del logro de los aprendizajes esperables de inglés de todos/as los/as estudiantes de la institución. Los interrogantes que surgen, principalmente, son:



- ¿Cómo saber lo que efectivamente se enseña y se aprende en Inglés en mi institución?
¿Este aprendizaje está dentro de lo esperado?
- ¿Qué acciones debemos realizar como directores/as para gestionar el currículum de esta área?

Llevar adelante acciones de orientación y acompañamiento a los equipos docentes en los procesos de planificación, enseñanza y evaluación, desde el rol de directores/as, es una práctica común para todas las áreas del currículum, pero además es preciso llevar adelante un acompañamiento que atienda la especificidad de los enfoques propios de la enseñanza y de la evaluación de cada área, en este caso de lenguas extranjeras. Esto requiere focalizar la mirada en qué y cómo se enseña en la institución.

Respecto de **qué se enseña**, podremos realizar un seguimiento del cumplimiento del currículum según el diseño curricular de lenguas extranjeras para el nivel, es decir del proceso de “bajada al aula” de los contenidos prioritarios por año y ciclo, según el contexto particular de cada institución. En este sentido, podemos preguntarnos: ¿Qué aspectos específicos de la enseñanza del inglés debo observar como director/a para gestionar el currículum de esta área?

Algunas posibles preguntas para el diálogo entre el equipo directivo y los/as docentes de LE son: *¿Cuáles son las metas de aprendizaje en el área de LE? ¿Cuáles son los contenidos prioritarios de cada año que permitirán alcanzarlas? ¿Cómo se evidencia una buena secuenciación de los contenidos? ¿De qué manera se observa un avance y una mayor profundidad de los mismos a lo largo de las trayectorias de los/as estudiantes? ¿En qué medida estos objetivos se condicen con los objetivos planteados para cada ciclo en el DC?*

Es esencial que cada vez que se nos presente la oportunidad de abrir un diálogo de este tipo con el equipo docente, busquemos ejemplificar, ilustrar con evidencias.

“El conocimiento de una lengua extranjera es entendido como la posibilidad de asumir el lugar de interlocutor/a en diferentes prácticas de comprensión y producción”.² Por esto, se requiere que los/as docentes alternen momentos tanto de uso como de reflexión de la lengua. Entonces, los contenidos lingüísticos (el vocabulario, las estructuras gramaticales, las expresiones idiomáticas, etcétera) son los recursos, las bases necesarias para poder otorgar sentido a la producción y comprensión de textos orales y escritos, no son un fin en sí mismos. El fin al que apunta el diseño es que los/as estudiantes interactúen de manera oral y escrita en el medio en que se desenvuelven; por eso, los contenidos de LE no son un listado de contenidos gramaticales, sino la comprensión y los quehaceres

² GCABA. Ministerio de Educación. (2001). [Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras para la Escuela Primaria. Niveles 1, 2, 3 y 4](#). GCABA: Ministerio de Educación. p. 24.



de escuchar y leer, y la producción y los quehaceres de hablar y escribir. La lengua se vuelve un vehículo, un medio para la comunicación más que un tema o un contenido a estudiar. Aprender a usar el idioma implica mucho más que aprender el idioma (y, por lo tanto, implica evaluar si se lo usa y cómo se lo usa, más que recuperar temas o contenidos aislados. Teniendo en cuenta que la enseñanza de una LE debiera contemplar estos aspectos, es esencial el rol del director desde el momento en que se decide qué enseñar, desde la planificación de los contenidos a enseñar y las competencias a desarrollar en los/as estudiantes.

Al hablar del desarrollo de competencias, en realidad no hay que disponer primero de la red de contenidos para luego desarrollar capacidades. Se trata de un trabajo interrelacionado en el que es necesario despejar varios interrogantes a la hora de planificar: por ejemplo, teniendo en cuenta las capacidades que se quieren desarrollar en los/as estudiantes, ¿cuáles son los contenidos conceptuales que resultan más adecuados para el desarrollo de tal o cual capacidad? ¿A través de qué actividades se espera desarrollar esas capacidades? ¿Qué tipo de situaciones o actividades fueron propuestas para el desarrollo de estas capacidades en otras materias en años previos? ¿Pueden los/as estudiantes realizar las tareas y las actividades propuestas? ¿Con qué nivel de ayuda y qué modalidad? ¿Qué tipo de desempeño se espera por parte de los/as estudiantes? ¿Los/as estudiantes conocen cuáles son los resultados esperados?

Respecto de **cómo se enseña** podremos observar, entre otros aspectos, en qué medida se lleva adelante un trabajo transversal y colaborativo entre los/as docentes, la coherencia en las concepciones de enseñanza respecto del/de la estudiante que queremos educar, los enfoques de enseñanza, la identificación de contenidos y habilidades que generan dificultades para la enseñanza.

Sin lugar a dudas, es deseable que se prioricen aquellos enfoques basados en modalidades activas de enseñanza y que atiendan a la diversidad en el aula llevando adelante propuestas que permitan visibilizar diversos estilos y ritmos de aprendizaje de los/as estudiantes. Esto implica repensar las modalidades de enseñanza actuales y pasar a trabajar a través de la indagación, del planteo de interrogantes abiertos para ser respondidos a través del trabajo colaborativo, como es el trabajo por proyectos que, como se sabe, propone la resolución de problemas reales y significativos para los/as estudiantes, favorece la autorregulación de los aprendizajes, la autonomía, la comprensión profunda de los contenidos y no la repetición automática de saberes, la articulación de contenidos de diferentes áreas/disciplinas, entre otras ventajas.

Según lo especifica el Diseño Curricular de la NES (GCABA, 2015), la formación específica presentará una secuencia creciente a lo largo del Ciclo Superior. Incorporará unidades con distintos formatos pedagógicos, como seminarios, talleres, laboratorios y



proyectos, destinados a favorecer la diversidad y enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje. Para acompañar estos formatos pedagógicos se deben poner en marcha las metodologías activas del aprendizaje en las que el/la estudiante es protagonista del aprendizaje y el/la docente, un guía o facilitador de los mismos. De esta manera, se prioriza y se alienta a un aprendizaje por descubrimiento, comprensivo y significativo, y se minimiza el puramente memorístico. Solamente a modo de ejemplo, presentamos dos de estas metodologías:

1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Este tipo de propuestas se diseña a partir de contenidos específicos y competencias de cada materia, y puede tener un abordaje multidisciplinario. De esta manera, se nos presenta una oportunidad para darles a los contenidos un nuevo significado a partir del trabajo con la realidad y con aspectos de la vida cotidiana de los/as estudiantes.

En general los proyectos buscan tratar cuestiones significativas para la comunidad, por lo que sus temas y preguntas surgen de un contexto auténtico; permiten lograr un tipo de aprendizaje más deseable, que es el aprendizaje relevante y duradero.

El aprendizaje basado en proyectos se caracteriza por ser un aprendizaje por descubrimiento guiado que está planificado en distintas etapas que termina en la construcción de un producto final.

El ABP busca impulsar la participación activa y el *trabajo colaborativo*. En este sentido, según Perrenoud (2000), los proyectos no son meros ejercicios escolares rutinarios, sino verdaderos problemas por resolver que conducen a la adquisición de competencias.

Según Anijovich y Mora (2009) existen diferentes tipos de proyectos según los propósitos y los resultados que se esperan obtener o del tipo de tarea:

- **de producto:** se propone realizar algo concreto.
- **de resolución de problemas:** implica el análisis de una situación y la propuesta de una o varias recomendaciones de solución.
- **de elaboración de propuestas:** implica la puesta en marcha, el uso de un procedimiento, entre otras posibilidades.
- **de investigación:** se propone profundizar conocimientos.

Etapas del ABP

No debemos olvidar que existe una vasta bibliografía sobre el ABP. Partiendo de este punto, definiremos una serie de etapas que consideramos acordes a la elaboración de este documento:



- **Planificación:** Se presenta una pregunta guía o disparadora relacionada con los contenidos seleccionados, las habilidades a desarrollar y que sea sobre una problemática significativa y motivadora, tanto para los/as estudiantes como para el/la docente, quien es responsable por favorecer la autogestión y la autonomía de los/as estudiantes. Esta pregunta genera el desafío. Se arman los grupos de trabajo, se define el producto final (que debe ser auténtico y que pueda reflejar los aprendizajes logrados), se especifican los propósitos y el cómo serán evaluados.
- **Investigación:** Los/as estudiantes definen cuál será el producto final y cómo lo presentarán (si este no fue especificado anteriormente por el/la docente). Comienzan la investigación que intentará dar respuesta a la pregunta disparadora, elaborando sus propias hipótesis, generando más preguntas y consultando diversas fuentes de información. En esta etapa los/as estudiantes se retroalimentan continuamente sobre su trabajo y el/la docente monitorea el progreso.
- **Cierre:** Se presenta el producto ante una audiencia. Se implementan las herramientas seleccionadas para llevar a cabo tanto la autoevaluación como la coevaluación.

2. Aprendizaje cooperativo

¿Qué es un grupo cooperativo? Los miembros de este tipo de grupo muestran interés en trabajar juntos. Identifican que el desempeño resulta del esfuerzo de todos y cada uno de los miembros. Cada uno promueve el buen rendimiento del otro compartiendo, ayudándose y alentándose unos a otros.

Para que este tipo de metodología sea realmente eficaz, los autores Johnson y Johnson (1999) proponen que deben incorporarse a cada clase los siguientes elementos:

- **La interdependencia grupal:** Cada uno/a de los/as integrantes debe tomar conciencia de la necesidad del conjunto de contar con el aporte positivo de cada uno/a.
- **Responsabilidad individual:** El diseño del trabajo cooperativo se basa en la autonomía (hay distribución de tareas, roles y funciones).
- **Interacción estimuladora:** Indispensable para la motivación de los miembros. Esta no surge solamente desde el/la docente a los/as estudiantes sino que el reconocimiento entre pares también es muy valioso.
- **Prácticas interpersonales:** Es responsabilidad del docente que los/as estudiantes aprendan a “trabajar en grupo”, evitando el conflicto en la interacción entre los/as miembros.
- **Autoevaluación grupal:** El grupo debe aprender a autoevaluarse con regularidad, identificando los aciertos y analizando los aspectos a mejorar del trabajo realizado.



Enfoques de enseñanza y aprendizaje específico de LE

Las metodologías mencionadas anteriormente son aplicables a todas las disciplinas por lo que debemos introducir ahora los enfoques de enseñanza y aprendizaje específicos de LE. Para contextualizarlos correctamente, es importante mencionar un cambio de perspectiva propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) para reemplazar el modelo tradicional de las cuatro habilidades lingüísticas: la comprensión lectora, la producción escrita, la oralidad y la comprensión oral (*reading, writing, speaking and listening*) por un modelo más cercano al uso de la lengua y de las habilidades comunicativas a la vida real en el cual el significado se coconstruye; en esto se basa la relevancia de este cambio de abordaje. Esta propuesta promueve el uso del inglés y de las habilidades comunicativas de una manera más cercana a la realidad. De hecho, las cuatro habilidades básicas no quedan fuera de esta nueva mirada, pero se las considera insuficientes por lo que se las complementa y se las mantiene dentro de los cuatro modos de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación (*reception, production, interaction and mediation*). Sabemos que las habilidades de comprensión son la comprensión lectora y la oral (*Reading and Listening*) y las habilidades de producción, la producción escrita y la oralidad (*Writing and Speaking*). Pero estas no logran abarcar la totalidad de la comunicación cotidiana; son una parte muy importante de la misma pero no su globalidad. Para lograr comunicarnos necesitamos de la interacción y de la mediación. La interacción involucra a la comprensión y a la producción pero es más que la suma de ambas. La mediación involucra a la comprensión y a la producción y muy frecuentemente a la interacción.

¿Qué es la mediación? (concepto que se aborda con mayor profundidad más adelante):

- Una reformulación que facilita la comunicación entre dos o más personas.
- Una adaptación del recurso, texto o discurso original realizada por el/la interlocutor/a para facilitar la comprensión a los/as receptores/as.

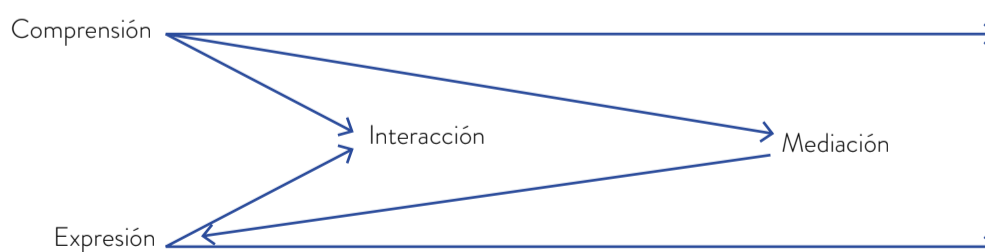


Figura 1. La relación entre la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación.
(Council of Europe, 20118: 38).



Dicho esto, el equipo directivo podrá animar a los/as docentes a que propongan en sus clases un enfoque que propicie:

- La comprensión y la expresión oral o escrita, en tanto procesos primarios, como partes de la interacción. La comprensión implica procesar y entender material en forma textual, audiovisual, ya sea de manera simultánea o grabada. La expresión involucra la oralidad, el lenguaje de señas (en el caso de sordera o hipoacusia) y/o la producción escrita.
- El énfasis en los aspectos propios de las interacciones que se establecen en la comunicación diaria de dos o más personas coconstruyendo la conversación/el intercambio, tales como el manejo de turnos del habla, la realización de reparaciones como herramienta para resolver problemas de la interacción, etcétera, desarrollo y el foco en la mediación, siendo esta una de las distintas actividades de la lengua que pone en funcionamiento el/la estudiante para desarrollar su competencia lingüística comunicativa, creando las condiciones necesarias para la comunicación y/o el aprendizaje, colaborando con la construcción de nuevos significados o fomentando que otros/as puedan comprenderlos.

La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una reformulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Asimismo, las mediaciones pueden clasificarse en tres grupos aunque en el uso los individuos no pueden separarlos completamente: mediación de textos, mediación de conceptos y mediación de comunicación. Todas ellas comparten ciertos rasgos, como por ejemplo, la atención es menor en la expresión o las ideas propias que en las del resto de los/as participantes de la conversación para lo que se está mediando. La mediación es facilitadora de la comunicación. El/la interlocutor/a no posiciona el foco sobre su mensaje, sino en ser su puente. No es meramente una traducción, implica, además, la elección de la información que otros/as necesitan para poder comunicarse, agregando información adicional y/o simplificando el lenguaje, incluso en el mismo idioma, de ser necesario. No se trata de producir y recibir información solamente sino de una coconstrucción de significados, producto de la interacción. Agregamos un ejemplo para ilustrar este concepto: cuando en la clase un/a estudiante actúa como facilitador ante otros/as contándoles lo que leyó en un texto, seleccionando lo que considera información relevante, haciendo uso de un vocabulario que viabilice la comprensión del/de la receptor/a, incluso recurriendo a la traducción de algún término está actuando como puente o mediador lingüístico.

Tomando como base los ejes mencionados, el equipo directivo podrá observar las actividades que se llevan adelante en el aula para luego, a la luz de las planificaciones, reflexionar junto con los/as docentes si los ejes mencionados anteriormente son parte de esas actividades. De no ser así, el/la directora/a deberá orientar las prácticas pedagógicas de los/as docentes para que sean contemplados e incluidos en ellas.



Entonces, posibles interrogantes serán:

- ¿Qué enfoques se ponen en funcionamiento cuando los/as docentes enseñan inglés en mi escuela?
- ¿Qué metodologías, estrategias, recursos y actividades vamos a fomentar como directivos para lograr aprendizajes significativos en nuestros/as estudiantes?
- ¿Qué competencias, tanto generales como comunicativas, se evidencian con el fin de realizar actividades de la lengua? ¿Qué actividades que favorezcan la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación se pueden observar?

Para dar respuesta a estas preguntas, hay varios aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, el enfoque de enseñanza prescripto en el Diseño Curricular de la NES (GCABA, 2015) propone: “brindar a los estudiantes la oportunidad de adquirir las competencias necesarias que les permitan actuar dentro del marco de los nuevos modelos sociales, económicos, culturales y políticos que afectan las distintas dimensiones de la vida. El aprendizaje de lenguas adicionales permite el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes y el acceso a una formación especializada. A la vez, favorece la expansión de su universo cultural y la integración con otras culturas”. Proponemos las siguientes preguntas orientadoras para ver de manera concreta si están presentes en la planificación y en las prácticas de enseñanza y evaluación.

Cuando observamos una clase o carpeta

- ¿Qué lugar ocupan los/as estudiantes frente al aprendizaje de la lengua? ¿Son meros receptores lingüísticos en las prácticas o alternan sus roles en las diversas actividades?
- ¿Qué tareas tienen que hacer los/as estudiantes mediante el uso de la lengua? Es decir, ¿cuál es el objetivo de la tarea considerando el idioma como un medio, una herramienta para lograrlo? ¿Existe una instancia no solamente de uso de la lengua sino de reflexión sobre la misma? ¿Cómo y dónde se evidencia esta situación?
- ¿Qué características presentan las actividades de comunicación en las que participan los/as estudiantes? ¿Son significativas para ellos/as asemejándose en algún punto a situaciones de la vida real?
- ¿Se llevan adelante actividades que desarrollan la autonomía hacia el aprendizaje del idioma inglés?

En este sentido, el enfoque del diseño curricular para Lenguas Adicionales está centrado en quienes protagonizan el aprendizaje escolar y no exclusivamente en la categorización de niveles de proficiencia lingüística, por lo que constituye una instancia superadora del uso instrumental de la lengua. Todo lo aprendido es parte de un proceso continuo de construcción de saberes que se va profundizando, reformulando y resignificando. Esto



implica que los contenidos lingüísticos y funcionales se van complejizando y son abordados en función de sus usos sociales en tareas significativas para los/as estudiantes, y no exclusivamente sobre la base de su complejidad estructural.

En este sentido, nos preguntamos:

¿Pueden los/as estudiantes producir textos orales y escritos breves, de organización textual conocida, vinculados a las áreas de experiencia abordadas? ¿Qué tienen que aprender para utilizar la lengua con este fin?

En diálogo con los/as docentes se puede intercambiar información respecto de si se planifican actividades con complejidad creciente conforme avanzan las trayectorias de los/as estudiantes. Es decir, ¿cómo se evidencia la adquisición de nuevos saberes y de qué manera se construye el aprendizaje sobre la base de la resignificación de conocimientos previos? ¿Se observan contenidos fragmentados sin ilación de unos con otros? ¿Cuál es el contexto realista en el que tiene sentido esta actividad? ¿Qué tipo de desafío cognitivo conlleva esta actividad? ¿Qué hacen nuestros/as estudiantes cuando escriben o hablan entre ellos/as? ¿Qué es lo que logran a través de la lengua? ¿Con qué recursos lingüísticos cuentan para lograr que esta comunicación sea eficaz? ¿Con qué obstáculos se encuentran frecuentemente?

Al ser un proceso que pone en el centro a los/as estudiantes, la propuesta de enseñanza debería implicarlos en un proceso de aprendizaje reflexivo y significativo, un aprendizaje cuyo currículum se base en tareas de la vida real, un enfoque orientado a la acción (*action-oriented*) o el enfoque de enseñanza basado en tareas (*task based*). La prioridad no es el idioma per se sino la tarea involucrada, el objetivo es “hacer algo con y en la lengua extranjera”. Por ejemplo, pedir comida en un restaurante, escribir un periódico escolar en un trabajo de grupo, filmar un video con una receta paso a paso de cómo realizar una comida típica de una región, estudiar y aprender conceptos de otras materias o campos de conocimiento en la lengua extranjera, discutirlos, compartirlos con diferentes audiencias. Este tipo de enfoque asegura aprendizajes significativos a largo plazo, en contraposición a aprendizajes memorísticos, superficiales y a corto plazo. Dicho en otras palabras, la competencia en el uso de la LE no se logra a partir del mero conocimiento del sistema lingüístico sino a través de múltiples y variadas experiencias de uso. Este encuadre propone alejarse de un programa lineal basado en una secuenciación de estructuras gramaticales y funcionales de la lengua para virar hacia un currículum elaborado según el análisis de las necesidades y surgido de tareas más cercanas a la vida real, y construido a base de nociones y funciones seleccionadas según sus propósitos. Estos aspectos podrán ser observados por el equipo directivo para orientar y acompañar la planificación de las clases que realizan los/as docentes.



Las personas aprenden mejor una lengua cuando la usan como medio para adquirir información y esa información es percibida como interesante y útil. Buscar la intervención de otras disciplinas más allá del área de inglés puede resultar muy favorecedor, no solo desde lo multidisciplinario sino también desde el propio intercambio entre los distintos docentes. El enfoque AICLE —aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (CLIL, por sus siglas en inglés), presentado por David Marsh por primera vez en los años 90— consiste en enseñar contenidos y lengua a la vez, de una forma integrada, de manera que se utiliza la lengua con el objetivo de aprender contenidos y viceversa. En este enfoque la lengua extranjera es una herramienta de comunicación más que una asignatura.

Estos enfoques específicos de la enseñanza de una LE combinados con metodologías activas del aprendizaje generales a todas las disciplinas, como las mencionadas anteriormente, facilitan el uso de un lenguaje auténtico para completar tareas significativas en el idioma a aprender.

En este sentido, podemos preguntarnos:

¿En qué medida se generan oportunidades para que temas de otras áreas sean disparadores interesantes y atractivos para ser abordados desde el área de Inglés? ¿Existe el trabajo multidisciplinario en mi escuela y este incluye al área de Inglés?

Respecto de qué y cómo se evalúa, la gestión curricular implica entre otras cosas, revisar con el equipo docente las concepciones de evaluación y cómo estas se relacionan con las concepciones de enseñanza; trabajar en el desarrollo de estrategias de evaluación y de criterios comunes y en la planificación de actividades e instrumentos de evaluación que propicien aprendizajes significativos.

En este sentido, podemos preguntarnos y debatir con los/as docentes:

¿Qué concepciones de enseñanza subyacen en las prácticas de evaluación de los/as docentes de idiomas de mi escuela? ¿En qué medida son coherentes con las concepciones de enseñanza y con el perfil de estudiante que queremos educar? ¿Qué actividades se realizan/planifican para llevar adelante la evaluación formativa? ¿En qué proporción se utilizan instrumentos con fines formativos y con fines de certificación de saberes? ¿Cuáles de ellos se priorizan?

Si se realizan ese tipo de actividades, ¿qué clase de modificaciones se evidencian en la planificación en función de los resultados de las evaluaciones? ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que se utilizan? ¿Cuáles podrían sumarse? ¿Cómo retroalimentan los/as docentes el proceso de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Solo se marcan los errores? ¿De qué manera se trabaja la reflexión sobre el error, las sugerencias de mejora con ellos/as? ¿En qué medida sus producciones sirven como ejemplos y/o contraejemplos de cómo mejorar su proceso de aprendizaje?



C. 2. El proceso de gestión curricular aplicado a un estudio de caso de nivel secundario

La gestión curricular implica tener una proyección a futuro, conlleva una planificación y, como todo proceso, consta de varias etapas, en donde cada una determina y sirve de apoyo a la siguiente. Este trabajo sistemático y colaborativo propicia la reflexión conjunta de la comunidad escolar, el involucramiento hacia la tarea común, con un sentido y un horizonte claro porque se van generando, en las distintas etapas, instancias de trabajo conjunto que permitirán intercambiar ideas, perspectivas, teorizaciones y posibles modos de intervención.

Para poder acompañar y guiar el trabajo de los equipos docentes es necesario, como dijimos, contar con un diagnóstico riguroso (basado en datos) del punto de partida de los distintos grupos y luego, en función de este, hacer algo con los datos, pensar en el corto y mediano plazo, en cómo mejorar los aspectos que así lo requieran. En este sentido, una vez que contemos con el diagnóstico de situación, será necesario definir los objetivos a cumplir, decidir a través de qué líneas de acción y actividades se logrará cumplirlos, con qué recursos y en qué plazos. A la vez, será necesario que el equipo directivo reflexione sobre la manera en que acompaña a los equipos docentes en sus prácticas de planificación, enseñanza y evaluación, una suerte de autoevaluación de su gestión curricular. Asimismo, necesitará plantearse el sentido de las prácticas pedagógicas que coexisten en la institución para decidir qué conservar (y por qué) y qué se necesita mejorar (y por qué). Es decir, junto a los docentes, valorará las prácticas pedagógicas de manera reflexiva, con objetivos claros a alcanzar, focalizará en la tarea realizada (no en la persona) en un proceso sostenido y participativo. De este proceso hablaremos a continuación y lo ejemplificaremos a través de un estudio de caso.

La gestión curricular en una institución del Nivel Secundario: un estudio de caso.

Escenario: En una escuela X, los profesores de Inglés de los tres últimos años vienen realizando comentarios recurrentes en reuniones con el rector acerca de, en primer lugar, los bajos logros de los/as estudiantes y, en segundo lugar, de que cada año, luego de un diagnóstico de los logros de los diferentes grupos, tienen que volver a enseñar contenidos básicos, correspondientes al ciclo básico del nivel secundario. Aun partiendo de esos contenidos básicos, se observa una baja tasa de aprobación de la materia.



Posibles problemas/conjeturas que se desprenden del escenario planteado. Causas y consecuencias de los problemas:

- Poca o nula articulación entre los primeros y últimos años del nivel. **Causa**
- Poca planificación de la secuenciación de los contenidos en cada curso. **Causa**
- Poca seguimiento de los contenidos a enseñar, de los que fueron enseñados y de las competencias a desarrollar. **Causa**
- Poca diversidad de estrategias de enseñanza, prevalecen los que están basados en contenidos lingüísticos. **Causa**
- Alta tasa de desaprobación en el área de Inglés en todos los cursos. **Consecuencia**
- Necesidad de revisión de enfoques de enseñanza y evaluación de las lenguas adicionales. **Acción necesaria**
- Necesidad de incorporación de metodologías activas para lograr aprendizajes significativos. **Acción necesaria**
- Superposición de contenidos. **Consecuencia**
- Contenidos relevantes no enseñados. **Consecuencia**
- Necesidad de trabajo conjunto. Acuerdos en contenidos a enseñar y su secuenciación en cada curso y entre los cursos de 1° a 5° años. **Acción necesaria**

Algunas preguntas posibles que aportarán datos sobre el problema:

- ¿Cuál es la tasa de aprobación al final del ciclo lectivo (marzo-marzo) en todos los cursos?
- ¿En qué medida se observa una secuenciación clara a lo largo de las trayectorias de los/as estudiantes?
- ¿Se plantean actividades de enseñanza que propicien la comunicación y la interacción en lenguas adicionales?
- ¿Cuáles son los contenidos que se destacan como diferentes en cada año/ciclo?
- ¿Qué metodologías y/o enfoques de enseñanza predominan?
- ¿Cómo se evalúan los contenidos y las distintas habilidades en lenguas adicionales?

Fuentes de información que servirán para contrastar los datos y/o percepciones:

- Planillas de calificaciones.
- Planificaciones.
- Instrumentos de evaluación. Tipos. Diversidad.
- Observaciones de aula (ver [2^{da} etapa: Elaboración del diagnóstico basado en datos](#)).
- Actas de reuniones de equipos docentes (acuerdos, traspasos de información, actividades de articulación entre niveles).
- Carpetas de los/as estudiantes.



A continuación, nos proponemos detallar cada etapa del proceso de gestión curricular relacionándolas con el estudio de caso diseñado (resultados no esperables) para ver cómo poder llevar a la práctica los aspectos que venimos explicitando y que, a la vez, sea más ilustrativo para los equipos directivos.

1^{ra} etapa. Definición de objetivo y búsqueda de datos

En esta primera etapa, se plantean preguntas amplias, como las siguientes:

- *¿Qué debemos lograr respecto de los aprendizajes de idioma (inglés) en mi institución, según el Diseño Curricular de la NES para Lenguas Adicionales (metas)? ¿Cómo sabemos si nuestros/as estudiantes están logrando los aprendizajes de idioma esperados en los distintos grados y/o ciclos? (Para ello, será necesario pasar de las **percepciones** de los actores hacia la obtención de **datos/evidencias**). ¿Qué objetivos nos planteamos para cumplir con las metas?*

Las respuestas a estas preguntas nos llevan a, en primer lugar, contemplar las metas del área de Inglés planteadas en los documentos jurisdiccionales. Por ejemplo, algunas metas que se enuncian para CABA son: “Se espera que los alumnos al finalizar el nivel secundario puedan: (...)

- Ser capaces de sostener la lectura y la escucha de textos complejos en lengua extranjera.
- Producir textos orales y escritos de diferente organización textual, vinculados a las áreas de experiencia tratadas.
- Producir textos orales y escritos en la lengua extranjera estudiada teniendo en cuenta tanto los criterios de fluidez como los de precisión gramatical.
- Usar patrones de pronunciación y entonación de la lengua extranjera (...)”.³

Con estas (y otras) metas en mente, las preguntas que planteamos serán el puntapié para avanzar en la búsqueda de datos que den evidencia sobre los puntos de partida de los/as estudiantes/as respecto de lo esperable y favorecerán el planteo de objetivos concretos en un plazo real que considere los lineamientos curriculares y el propio contexto escolar.

Una vez que tenemos claro cuáles son los logros esperables, *será necesario recurrir a las **fuentes de información*** que hay en la institución, que brindarán los datos necesarios para conocer los conocimientos y habilidades de los/as estudiantes en un momento

³ GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. (2012). [Metas de aprendizaje Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.](#)



determinado. Entre ellas: *actas de reuniones con docentes, planillas de calificaciones, de asistencia, boletines, carpetas, cuadernos, planificaciones, observaciones de clases, entre otras.*

Ahora bien, *¿qué miraremos en estas fuentes de información?, ¿qué datos buscaremos?, ¿están los datos?, ¿están accesibles?, ¿hay que generarlos?* En caso de no contar con los datos, los generaremos y sistematizaremos para, así, resolver nuestra necesidad de información, a partir de la evidencia.

La idea en esta etapa es observar los datos acerca de los logros de aprendizaje en el área de inglés, basados en los aspectos mencionados en el apartado anterior, para avanzar en un diagnóstico, conocer las causas y, a partir de allí, planificar acciones que permitan abordar los problemas hallados.

Además, al analizar los datos que surgen de las diversas fuentes de información, se los podrá contrastar con nuestras percepciones. A veces pueden coincidir y otras refutar lo que creíamos acerca de los logros de los/as estudiantes. En este último caso, tendremos que reformular el/los objetivo/s para que sea/n lo más cercano/s a la realidad posible.

2^{da} etapa. Elaboración del diagnóstico basado en datos

Luego de relevar los datos con los que contamos, según lo que nos proponemos lograr, nos planteamos:

¿Cuál es el estado actual de los aprendizajes de idioma hoy? Para poder responder a esta pregunta, sugerimos plantearnos: ¿Qué preguntas orientadoras nos pueden ayudar a elaborar el diagnóstico siguiendo las cuatro actividades de la comunicación referenciadas en el MCERL y según los objetivos de aprendizaje del Diseño Curricular de la NES para Lenguas Adicionales?

Les proponemos una herramienta (diseñada sobre la base de los objetivos de aprendizaje del Diseño Curricular para la NES (GCABA, 2015) para facilitar la búsqueda de evidencia concreta para realizar el diagnóstico. (Las preguntas orientadoras son a modo de ejemplo. Estas pueden modificarse, tanto simplificarse como complejizarse, según los objetivos de aprendizaje de cada nivel).



Herramienta para la realización del diagnóstico

Modos de comunicación	Preguntas Orientadoras para facilitar la búsqueda de evidencias	Observado		
		Sí	No	Fuente de información (observación de clases, cuadernos, planificaciones, etc.)
Comprensión	Los/as estudiantes... ¿Pueden responder de manera verbal y no verbal cuando escuchan y leen textos directivos, instructivos, descriptivos y narrativos?			
	¿Pueden identificar la información general y específica de un texto oral o escrito?			
	¿Pueden identificar el tipo de texto oral o escrito y su propósito?			
Expresión	Los/as estudiantes... ¿Son capaces de dar y pedir información personal, como así también de lugares, objetos y personas?			
	¿Pueden narrar experiencias personales, la trama de un cuento, un incidente, un encuentro, etcétera?			
	¿Son capaces de establecer comparaciones y manifestar preferencias?			
Interacción	¿Se evidencian aspectos típicos de la interacción en la comunicación, tales como preguntar y responder de manera fluida tomando turnos en una conversación sobre un tema familiar?			
	¿Se desarrollan diálogos en la LE entre los/as distintos interlocutores/as?			
Mediación	¿Logran los/as estudiantes identificar las situaciones en que es posible observar una diferencia marcada entre la cultura de la lengua adicional y la propia como por ejemplo formas de tratamiento, marcas de cortesía, modos de pedir y dar consejo, describir, planificar y sugerir actividades, entre otras?			



	Los/as estudiantes... ¿Pueden extraer las ideas centrales de un texto conocido para reformularlo, usando sus propias palabras y agregando su opinión al respecto?			
	¿Pueden traducir información de la LE a su lengua madre para favorecer la comprensión de otros actuando de intermediarios de situaciones informales o cuando se presentan dificultades en la comunicación?			

Desde ya, este es un posible instrumento que cada director/a, según las características propias de sus instituciones, podrá modificar, adecuar, complejizar, entre otras posibilidades.

¿Qué interpretaciones podemos hacer en el conjunto de datos para obtener un diagnóstico basado en evidencia?

A partir de este análisis conjunto, estaremos en condiciones de delinear los problemas institucionales vinculados a los aprendizajes de inglés para luego definir las acciones que llevarán a la resolución de los mismos.

Cuanto más claro y profundo sea el diagnóstico, mejor delineado estará el problema y se definirán acciones más acertadas para abordarlo. Es deseable que esta etapa sea un trabajo colaborativo también, entre directivos y docentes. La respuesta a las preguntas que se planteen serán variadas, a partir de las diferentes perspectivas, y trayectorias. De ahí la importancia de brindar oportunidades de discusión e intercambio para consensuar el punto de partida, construir un saber colectivo institucional y proponer acciones de mejora de manera colaborativa.

Asimismo, es importante llevar un **registro** de los intercambios que surjan en los equipos de trabajo. Esto conformará parte de la historia de este proceso para que, eventualmente, se puedan volver a mirar, analizar y comprender las razones por las que se tomaron ciertas decisiones. Esto además evitará que por cuestiones de rotación de personal se pierda esta información tan valiosa, construida en un momento institucional determinado.

3^{ra} etapa. Definición de problemas prioritarios

En base al diagnóstico, se formularán los problemas que observamos vinculados a los aprendizajes de inglés. Estos problemas identificados remitirán a las metas de aprendizaje y, en función de ellas, a los objetivos de aprendizajes del área de Inglés.

Las metas propuestas serán alcanzadas a través de la enseñanza de los contenidos explicitados en el diseño curricular de lenguas extranjeras.



En primer lugar, para definir un problema, es necesario partir de su descripción. Para ello, la técnica **los 5 interrogantes** puede ser valiosa. Resultan orientadoras las siguientes preguntas: *¿Qué sucede? ¿Dónde sucede? ¿Cómo sucede? ¿Cuándo sucede? ¿Quiénes están involucrados?* En este punto, no nos preguntamos aún la causa, el porqué del problema. Es importante primero conocer las características del problema que necesitamos abordar.

El análisis de los problemas institucionales es una herramienta de gestión que brinda oportunidades de mejora. La vinculación entre los problemas acerca de los logros de aprendizaje y la forma en que se puede colaborar desde la enseñanza a resolverlos es un ejercicio interesante y significativo. Es importante verlos como oportunidad y no como un obstáculo para la labor cotidiana. Implican un desfase entre lo que se debe lograr y lo que efectivamente se logra. Para ello, es necesario contar con evidencia que dé sustento a la definición de problemas.

Seguramente surgirán varios y diversos problemas. Por ejemplo, saberes fragmentados y con poco uso social de la lengua extranjera, la superposición de contenidos a lo largo de las trayectorias de los/as estudiantes, contenidos priorizados que no logran ser enseñados, enfoques de enseñanza poco articulados, entre tantos otros que pueden surgir. Trabajar para la mejora implica tomar decisiones, y al hacerlo siempre quedan problemas que no podrán ser abordados. Será necesario priorizar y hacer hincapié en aquellos que tienen mayor impacto en los aprendizajes de los/as estudiantes. Por lo tanto, como no es viable abordar muchos al mismo tiempo, se jerarquizarán y se seleccionarán no más de dos, según los criterios que se consideren pertinentes para lograrlo. Es sabido que en todo recorte, se prioriza y, a la vez, se deja algo fuera de la intervención. De allí, la importancia de contar con criterios claros para la selección. Estos criterios serán subjetivos porque dependerán de los actores que participen en dicho proceso, pero no serán arbitrarios ni productos del azar, lo que hace a esta selección más transparente, menos opaca, más democrática.

Para poder jerarquizar los problemas, existen varios criterios posibles a la hora de tomar decisiones respecto de qué problemas seleccionar para su abordaje. Los siguientes criterios son algunas posibilidades a considerar:

Viabilidad: Refiere a las condiciones de trabajo con las que se cuenta en la institución para encarar un problema. Por ejemplo, *¿se cuenta con los recursos materiales y humanos para implementar un proceso que lleve a la solución del problema? Si los recursos humanos y materiales no son los esperables, ¿qué otras condiciones de trabajo identificamos para encarar el problema?*

Impacto: Está relacionado con los resultados que acarreará la solución de un problema. *¿A cuántos/as estudiantes afectará la solución del problema?* Elegiremos un problema que



afecte a la mayor población escolar, es decir que más cantidad de estudiantes se beneficien con la posibilidad de encarar un problema determinado.

Gradualidad: Es importante seleccionar un problema que implique diferentes pasos hacia su resolución. Es decir, *un problema que puede solucionarse con una reunión, por ejemplo, no sería adecuado para su inclusión en el PFAE (plan de fortalecimiento de áreas estratégicas).*

Ámbito de incumbencia: Es deseable que el problema seleccionado pueda ser resuelto por varios actores de la comunidad educativa, por cierto, con niveles diferenciados de responsabilidad. Esto hace que el proceso sea democrático/participativo.

Alcance temporal: Los tiempos necesarios para lograr los objetivos planteados son fundamentales para avanzar en tiempos posibles, modificar lo que sea necesario y valorar los logros conforme se vaya avanzando en el proceso.

Estos son posibles criterios que nos permitirán jerarquizar los problemas identificados. Como ya dijimos, no es posible abordar varios problemas institucionales en este caso al área de Inglés. Por eso, considerar la viabilidad, el impacto, la gradualidad, el ámbito de incumbencia y el alcance temporal favorece la posibilidad de focalizar en unos y descartar otros (no porque no sean importantes sino porque su resolución, o no, tiene impacto en una gran cantidad de estudiantes o pueden ser resueltos con una acción concreta que no requiere de su inclusión en un plan de mejora o porque no puede ser resuelto por los actores institucionales, etc.).

4^{ta} etapa. Búsqueda de causas y consecuencias

Una vez definidos los problemas, es necesario comprenderlos en profundidad para poder pensar líneas de acción que permitan tomar mejores decisiones para abordarlos. Para ello, se buscarán las causas que los originaron, así como sus consecuencias. Esto permitirá tener no solo la descripción sino la explicación del problema y buscar soluciones más adecuadas, más informadas.

Una vez definido el problema, por ejemplo la baja tasa de aprobación de Inglés en segundo ciclo, se sugiere avanzar con pensar las causas que lo originaron (por ejemplo, falta de criterios de evaluación comunes, la formación de los docentes en ciertos temas puntuales, la necesidad de innovaciones didácticas, las modalidades de enseñanza, los contenidos priorizados, los tipos de evaluaciones, recursos y actividades priorizadas, etc.). La técnica “los 5 por qué” puede ser valiosa para ese momento.



Los cinco porqué

A través de esta técnica, se pregunta consecutivamente cinco veces por qué sucede lo que sucede. Así se espera llegar a la causa raíz del problema y no a una causa superficial. Es decir, que por cada respuesta a una pregunta, se vuelve a generar otra pregunta comenzando con “por qué”.

Es una técnica sencilla que no requiere de mucha preparación y que, si se reflexiona de manera conjunta y rigurosa, se puede lograr el objetivo de la actividad fácilmente. Por ejemplo, siguiendo el caso de estudio que incorporamos a modo de ejemplo, comenzaríamos por preguntar:

1. ¿Por qué hay tasas de aprobación de Inglés tan bajas en los últimos años del nivel?
Porque los/as estudiantes llegan al ciclo orientado sin saber los contenidos necesarios, mínimos del ciclo básico.
2. ¿Por qué los/as estudiantes llegan sin saber los contenidos mínimos del ciclo básico del nivel secundario?
Porque no se enseñan.
3. ¿Por qué no se enseñan?
Porque se enseñan los contenidos de Primaria que los/as estudiantes no logran aprender.
4. ¿Por qué los/as estudiantes no logran alcanzar los contenidos de Primaria para luego avanzar con los del ciclo básico del nivel?
Porque les cuesta aprenderlos de manera efectiva.
5. ¿Por qué les cuesta aprenderlos?
Porque quizás haya que buscar estrategias de enseñanza alternativas para consolidarlos.

Y, así, se puede seguir preguntando hasta llegar a uno o más motivos que permitan dar cuenta de las causas del problema a abordar.

En un tercer momento, se buscan, entonces, los factores que permiten explicarlo, se indagán las consecuencias. Para esto, hay varias técnicas posibles, pero elegiremos las que consideramos más apropiadas para esta tarea, como por ejemplo: el diagrama “espina de pescado”, y el “árbol de problemas”, entre otras, que pueden utilizarse solas o combinadas.

Espina de pescado (Diagrama causa-efecto)

Para profundizar en el análisis de los problemas, existe esta otra técnica, valiosa para problematizar los temas prioritarios detectados, dado que permite visualizar, de manera gráfica, las relaciones entre un problema y sus posibles causas.

Pasos a tener en cuenta para su elaboración:

1. Se selecciona un problema por vez y se analizan sus posibles causas.
2. Se analiza la categoría a la que responde cada causa (por ejemplo, recursos materiales, contenidos curriculares, factores culturales, institucionales, etc.).
3. Se escribe la categoría en un rectángulo paralelo a la “espina dorsal del pescado”. Se representa cada causa con una “espina”, una línea en ángulo de 45° de la espina dorsal del pescado.
4. Se analiza si se cuenta con información suficiente para continuar el análisis y se identifican las causas comunes/repetidas para observar la multiplicidad de las causas de un problema y de qué manera se relacionan entre sí.
6. Se clasifican las causas según la posibilidad de la institución de intervenir en su abordaje.

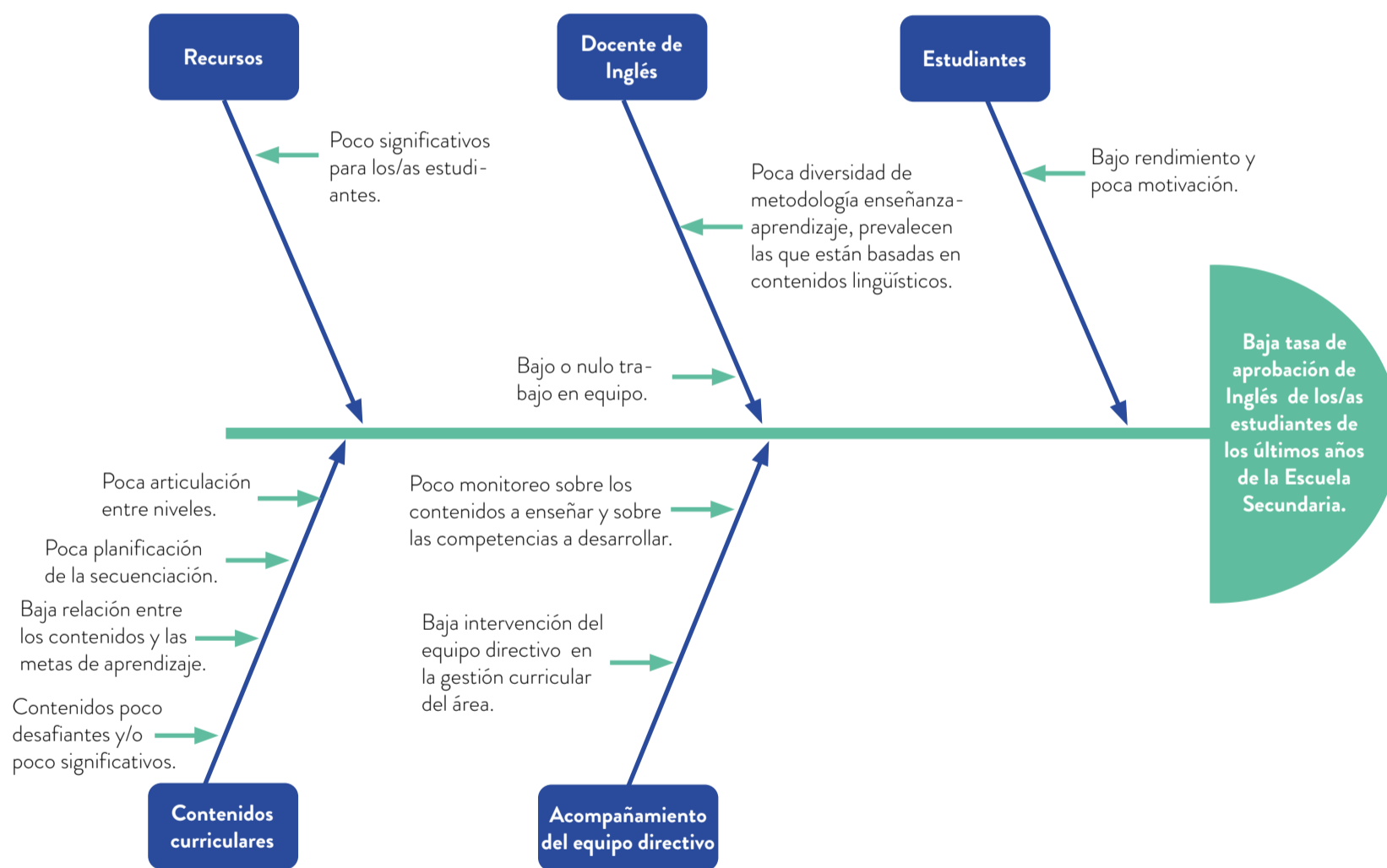
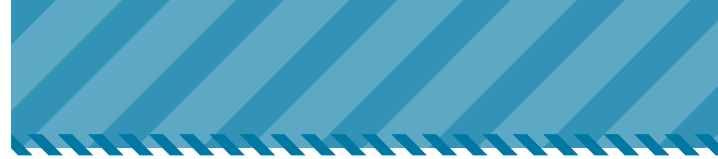


Figura 2. Espina de pescado (Diagrama de causa y efecto).

Ya habiendo entendido las causas, se continúa en el análisis de las consecuencias del problema. Una técnica posible y sencilla de utilizar es el árbol de problemas.



Árbol de problemas

Es una técnica participativa que permite organizar la información obtenida y generar relaciones causales que la expliquen.

Sugerimos identificar pocas causas, pero verdaderamente pertinentes, y centrar el análisis de causas y efectos solo en un problema central.

Posibles pasos a seguir:

1. Escribir los problemas que se seleccionaron para abordar.
2. Identificar las posibles causas a través, por ejemplo, de una lluvia de ideas.
3. Identificar los efectos del problema.
4. Se coloca el problema central en el tronco, las causas en las raíces y los efectos en la copa del árbol.

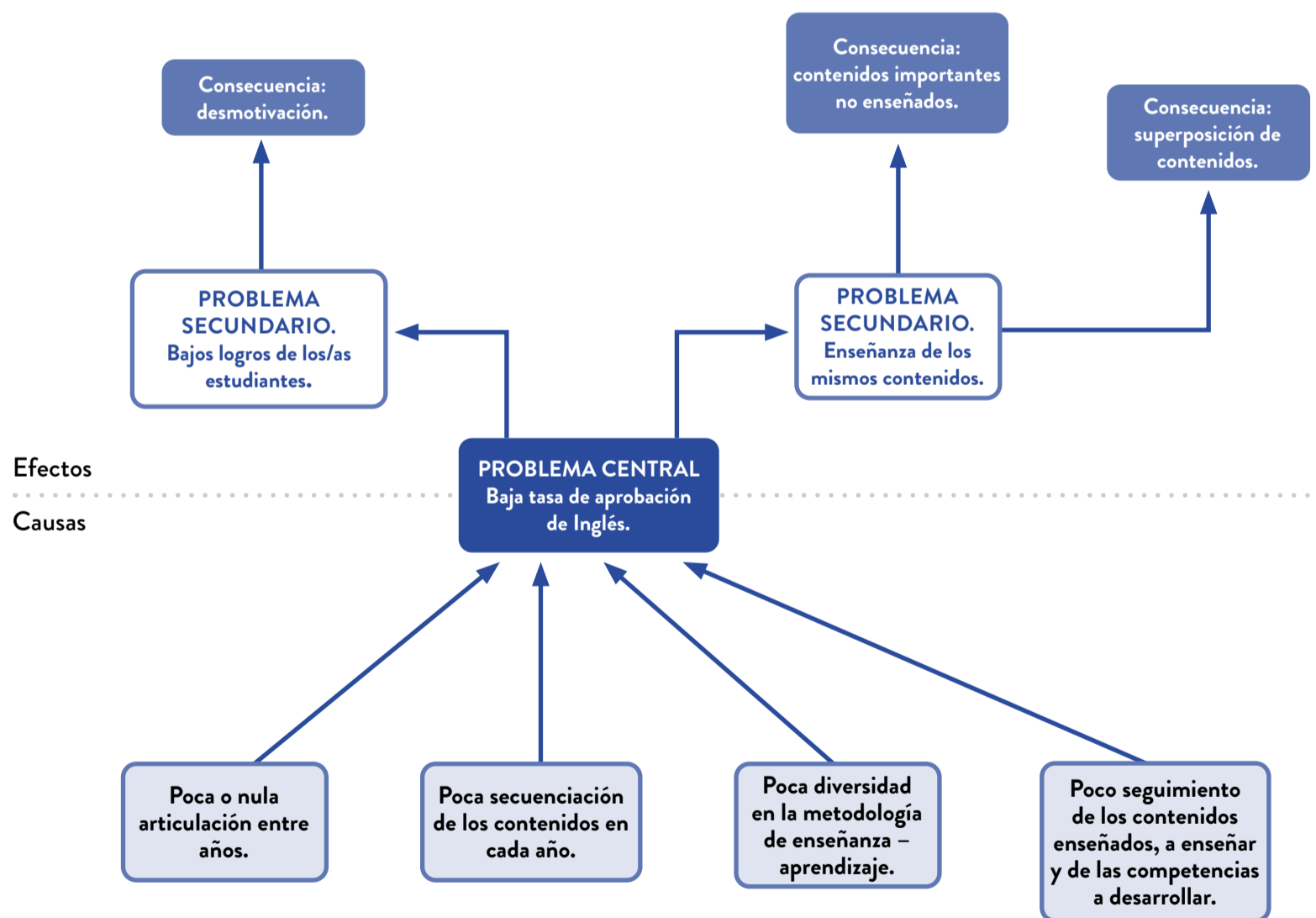


Figura 3. Árbol de problemas.



Tener claras tanto la/s causa/s como la/s consecuencia/s de un problema favorece una comprensión más profunda del mismo, lo que, a su vez, permitirá abordar el problema de manera informada, conocer la complejidad, los factores que intervienen, etc. Por supuesto, cada equipo en las escuelas podrá seleccionar la técnica que, según sus posibilidades y su contexto, sea la más pertinente.

5^{ta} etapa. Elaboración del plan de fortalecimiento de áreas estratégicas (PFAE) a incluir en el PE del siguiente año lectivo

La elaboración de un PFAE no debería sobrecargar la agenda ya intensa del equipo directivo. Se busca que la institución en su conjunto pueda elaborar esta herramienta, a partir del consenso, dado que el logro dependerá de que cada actor comprenda el sentido de lo que se plantea como horizonte y la manera de llevarlo a cabo. En realidad, lo que surja en el PFAE será parte del PE institucional del siguiente año lectivo. De hecho, da una organización y un norte a la tarea de toda la comunidad escolar, con objetivos comunes, claros, y definidos, con criterios basados en datos, con tareas distribuidas con distintos niveles de responsabilidad y a corto y mediano plazo.

Proponemos pensar el plan de mejora como una herramienta valiosa que nos ofrece una oportunidad de lograr la escuela que queremos.

Posibles componentes del PFAE:

- **Objetivo: ¿Qué buscamos respecto de los logros de aprendizaje en LE?**

Es importante delinearlos de manera clara y acotada de modo que sea más sencillo pensar las líneas de acción que permitirán alcanzarlos.

- **Líneas de acción. Actividades**

Luego de haber definido el objetivo a lograr debemos decidir cuáles serán las líneas de acción y las correspondientes actividades que permitirán lograrlo.

Para ello, será deseable la participación de todos los actores involucrados para poder intercambiar ideas y consensuar las mejores acciones para lograr los objetivos institucionales planteados.

- ¿Qué líneas de acción plantearemos en pos de los objetivos?
- ¿Qué es necesario conservar?
- ¿Qué es necesario cambiar y por qué?
- ¿Qué actividades debemos realizar?

Por ejemplo, si el problema detectado es la repetición de contenidos de Inglés a lo largo de todo el nivel primario, el objetivo puede ser: lograr el trabajo articulado entre



los/as docentes de inglés para lograr una buena secuenciación. Una posible línea de acción será: promoción de acciones tendientes a construir acuerdos sobre la forma de enseñar inglés según el DC y según el sujeto que deseamos educar. Las posibles actividades serán: organización de reuniones de trabajo quincenales/mensuales entre docentes de un mismo ciclo/distintos ciclos para consensuar extensión y profundidad de los contenidos según el DC y el perfil de estudiantes que queremos educar, organización de capacitaciones para docentes.

- **Indicadores**

La construcción de indicadores permite captar aspectos de la realidad que no son visibles al observador. Se relacionan con el objetivo planteado y deben ser claros de manera que sean de fácil comprensión para todos los/as participantes.

Pueden ser cualitativos o cuantitativos. Por ejemplo: *grado de/ tasa de/ porcentaje de estudiantes con sobreedad, aprobados en inglés 2º ciclo, o la calidad de los aprendizajes / las actitudes hacia determinado programa, actividad, etc.*

También pueden ser **de progreso**, lo que permite seguir el cumplimiento de los objetivos en momentos sucesivos o **de resultado** que se medirán al final del proceso.

Las preguntas que surjan del planteo de objetivos, dimensiones e indicadores permitirán elaborar preguntas más pertinentes y significativas acerca de la realidad a observar.

- **Plazos**

Es necesario conocer desde el comienzo los tiempos que se tendrán que destinar a determinadas actividades, más allá de la flexibilidad inherente a todo proceso y a los ajustes que se puedan (y esperan) hacer. Los tiempos deberán ser realistas y alcanzables, más allá de que siempre exista la posibilidad de modificarlos. Los tiempos siempre son escasos y de no existir la planificación de los tiempos se corre mayor riesgo de que no se logren cumplir las actividades. Sabemos que aun planificando puede ser dificultoso, pero mucho más si ni siquiera fueron previstos- La planificación aumenta las probabilidades de llevar a cabo las acciones planteadas.

- **Responsables y participantes**

Es importante diferenciar entre responsables y participantes, dado que si bien puede haber varios miembros de la comunidad que participen en las distintas líneas de acción, los responsables serán aquellos que deberán responder por el cumplimiento (o no) de los objetivos. Asimismo, una misma persona, exceptuando quizás al equipo directivo que tiene responsabilidad total por las acciones pedagógicas que se llevan adelante, podrá ser responsable de una línea de acción y participante en otra.



Todos son parte de la solución de los problemas, pero no todos son responsables directos de que se cumplan los objetivos. Esto convoca a trabajar en equipo con un fin en común. Desde ya, los participantes pueden ir variando según sus posibilidades, el contexto, sus intereses, cambios en los cargos, etc. El seguimiento permite justamente hacer las modificaciones necesarias para que el PFAE sea lo más cercano a la realidad y no se convierta en un acto de cumplimiento, en un como sí. De hecho, el plan de mejora se elabora porque se entiende al análisis de las prácticas pedagógicas como un proceso necesario para la mejora, que nunca es final ni abarcable en todas sus dimensiones.

6^{ta} etapa. Seguimiento del plan

La manera de saber en qué medida se está cumpliendo el PFAE diseñado es a través de un seguimiento que permitirá hacer los ajustes necesarios para lograrlo. El hecho de haber construido indicadores de avance y de resultados favorece, en los plazos previstos, que podamos detenernos (en el medio de la cotidianeidad), levantar la mirada y evaluar en qué medida se está llevando a cabo lo que se previó. Esto brindará información valiosa, a modo de retroalimentación que será necesario compartir con las personas que han participado de la elaboración del PFAE para valorar los logros y sus causas y seguir trabajando en lo que aún no se ha logrado. Suele ser una etapa a la que no se le da la importancia que tiene y, con frecuencia, es dejada de lado, pero la evaluación y seguimiento del PFAE es fundamental para ver, nuevamente en base a datos, en qué medida se está pudiendo avanzar con el cumplimiento de los objetivos planteados anteriormente. En función de estos resultados, se podrán replantear los objetivos y las actividades para cumplir lo que nos propusimos.

Conclusiones

Este documento de acompañamiento en torno a la gestión curricular de Inglés en el Nivel Secundario se propuso ser una guía para los equipos directivos que deben “mirar” también el área de lenguas extranjeras en búsqueda de mejoras en los aprendizajes de sus estudiantes. A través del planteo de interrogantes, de ejemplos tomados del aula y de un ejemplo de grilla posible para la observación de una clase, intentamos mostrar de qué manera llevar adelante el proceso de gestión curricular en la práctica.

Desde ya, son herramientas orientadoras y lo suficientemente flexibles como para que los equipos de cada escuela lleven adelante este proceso teniendo en cuenta sus propios contextos, realidades y necesidades, y apliquen el conocimiento que tienen de los recursos y equipos con los que cuentan, así como de los/as estudiantes que asisten a sus escuelas.



Sabemos de las dificultades y nuevos desafíos que se presentan en las escuelas en estos tiempos. Sin embargo, es el equipo directivo quien mejor conoce las problemáticas de su escuela y también identifica con qué recursos cuentan para enfrentarlas. Por eso creemos que el trabajo clave de este equipo para mejorar los aprendizajes de todos/as los/as estudiantes será posible con una planificación a corto y mediano plazo, contemplando las metas de aprendizaje y los contenidos y competencias estipulados en el diseño curricular y los articulados en el MCERL, con datos propios de la escuela, los que ofrece el sistema, y con un plan de acción que se pueda elaborar teniendo en cuenta el diagnóstico realizado basado en datos.

También se suma, como un desafío de los equipos directivos en el proceso de gestión curricular del área de Inglés, el empezar a pensar la enseñanza de LE desde las cuatro formas de comunicarse (comprensión, expresión, interacción y mediación) articuladas entre sí y no como segmentos aislados. Este cambio de perspectiva propone una evolución de la clasificación tradicional de las habilidades lingüísticas en busca de una organización más cercana y significativa al uso de la lengua de la vida real.

Asimismo, se presenta como otro desafío en este nivel, la incorporación de metodologías de enseñanza activas y el trabajo colaborativo e interdisciplinario en un contexto de mucha fragmentación disciplinar y con docentes que trabajan en varias instituciones. Esto requiere de un gran esfuerzo por parte de los equipos directivos que deben buscar la manera para generar encuentros de trabajo colaborativo presenciales y/o virtuales y ofrecer una diversidad de herramientas digitales para poder priorizar y no dejar de lado el proceso de gestión curricular en las distintas áreas en un contexto por demás fragmentado, como ya dijimos. Esos espacios y herramientas (algunos ya conocidos pero que podrán ser resignificados en función de la necesidad de gestionar el currículum) serán facilitadores de la tarea docente para llevar adelante aquellas estrategias de enseñanza que promuevan el trabajo en equipo, la autonomía, la comunicación entre pares, la resolución de problemas significativos, entre otras competencias. Hemos visto algunas de ellas y se podrán implementar estas y otras que consideren pertinentes para cada contexto.

Finalmente, las líneas de trabajo que surjan como resultado del proceso de gestión curricular, de manera consensuada con los equipos docentes, serán parte de los Planes de fortalecimiento del siguiente año lectivo, es decir que lo que proponemos no es un trabajo extra, ni fragmentado de las numerosas tareas que los equipos llevan adelante, sino un trabajo de reevaluación de los objetivos planteados, seguimiento y adecuación de las acciones para sostener este proceso de trabajo a lo largo del tiempo. Es a través de la continuidad en el tiempo que podremos evidenciar resultados en la mejora de los aprendizajes y en el fortalecimiento de los procesos institucionales.



Bibliografía

Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Language Policy Programme, Education Policy Division. Education Department.*

Furman, M. y Larsen, M.E. (2020). [¿Aprendizaje Basado en Proyectos: ¿cómo llevarlo a la práctica? Documento N°3. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?](#) Buenos Aires: CIAESA.

GCABA. Ministerio de Educación. (2001). [Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras para la Escuela Primaria. Niveles 1, 2, 3 y 4.](#) GCABA: Ministerio de Educación.

GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. (2010). [Políticas Lingüísticas de la Ciudad de Buenos Aires.](#) CABA: Ministerio de Educación, Dirección Operativa de Lenguas en la Extranjeras.

GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. (2012). [Metas de aprendizaje Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.](#) CABA: Ministerio de Educación, Gerencia Operativa de Currículum.

GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. (2014). [Liderazgo pedagógico. Claves para la dirección escolar en la CABA.](#) CABA: Ministerio de Educación, Gerencia Operativa de Currículum.

GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. (2015). [Diseño curricular. Formación general. Ciclo orientado del bachillerato.](#) CABA: Ministerio de Educación, Gerencia Operativa de Currículum.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF.

Perrenoud, P. (2000). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?* Reforma de la Educación Secundaria, 115(3), 311-321. Facultad de psicología y Ciencias de Educación. Universidad de Ginebra. En Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), XIV, n° 3.

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. S/f. [Saberes emergentes. Secundaria Federal 2030.](#) Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Stigliano, D., & Gentile, D. (2008). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos: comunidades de diálogo y encuentro*. CABA: Noveduc.



Vamos Buenos Aires