



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA
PROGRAMA DE FORMACIÓN SITUADA

**LINEAMIENTOS PARA LA JORNADA
INSTITUCIONAL N°4**

Octubre 2019

Autoridades Provinciales:

Gobernador

Cr. Gustavo Bordet

Presidente del Consejo General de Educación

Prof. Marta Irazábal de Landó

Vocalía

Prof. Rita María del Carmen Nievas

Dr. Gastón Etchepare

Mg. Marisa del Huerto Mazza

Prof. Perla Florentín

Directora de Educación De Gestión Privada

Prof. Fabiana Minatta

Jefatura de Pedagógica y de Supervisión

Prof. Silvia Violeta Tischler

Equipo de Supervisores

Prof. Sandra Alegre

Prof. Melania Codaglio



Prof. Ana Maria Moscatelli

Prof. Silvina Barcos

Prof. Patricia Baglione

Prof. Liliana Villasboas

Prof. Sandra Gonfiotti

Prof. Silvia Acosta

Equipo Técnico Docente

Prof. Mariela Borgetto

Prof. Graciela Lugón

INTRODUCCIÓN

La siguiente propuesta fue elaborada por la **Dirección de Educación de Gestión Privada** para ser abordada en la Cuarta Jornada Institucional estipulada por calendario para el mes de octubre del ciclo lectivo 2019 dando continuidad al PFS. En esta instancia se propone “**El Rol del Equipo Directivo en la observación entre pares**” y “**la explicación en la clase de matemática**”, tomando como línea de base el trabajo en Equipo de los docentes de cada institución educativa; las prácticas de la evaluación que brindan información al docente y al estudiante sobre las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje; y el rol del Equipo directivo como garante del proyecto institucional participativo y democrático.

Esta propuesta se enmarca en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (Resolución N° 342/18 CFE IPAP-M, cuyo propósito es guiar y colaborar con el cambio necesario en la práctica docente para la enseñanza de la matemática. Uno de los componentes principales del documento son los Indicadores de Progresión de Aprendizajes Prioritarios de la Matemática (IPAP-M) que establecen saberes mínimos fundamentales que los estudiantes deben desarrollar durante cada año de estudio y ciclo, elaborados a partir de los NAP y de los Indicadores de Progresión de los Aprendizajes (2017).

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, la labor del docente es clave, los viejos sistemas de enseñanza tradicional han quedado desplazados, la sociedad del conocimiento demanda la formación de ciudadanos capaces de trabajar de manera colaborativa para resolver problemas del contexto manteniendo una visión global con sentido crítico (Tobón, González, Nambo & Vázquez, 2015). Esto constituye un desafío en la labor del docente por lo cual la capacitación y la formación de los educadores debe desarrollar indiscutiblemente competencias esenciales como es la colaboración.

La colaboración de los docentes resulta un aspecto dinamizador que promueve el aprendizaje en los alumnos, resultaría imposible llegar a desarrollar esta competencia en los alumnos careciendo de ella el propio docente, por ello, los espacios escolares, las comunidades educativas y los ambientes laborales educativos deben promover la colaboración como eje prioritario.

El trabajo colaborativo se entiende como "el proceso mediante el cual varias personas comparten ideas, recursos y competencias para alcanzar una meta que han acordado, uniendo sus fortalezas y trabajando con comunicación asertiva".



El trabajo colaborativo implica partir de un objetivo común para luego organizar el contexto, definir roles y responsabilidades siempre cuidando el respeto a la diversidad docente y estudiantil (Gross-Martínez y Stiller-González, 2014).

PROPOSITO

El propósito de este encuentro es que los equipos directivos puedan reflexionar acerca de la finalidad de los diferentes procesos de evaluación en la escuela, su propio rol en la tarea de gestionar acuerdos didácticos que mejoren las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y las tareas de enseñanza de los docentes. Para cumplir con este propósito, es importante que, más allá de las actividades que se realicen, se profundice en la conceptualización de aspectos centrales de la evaluación participativa.

Asimismo, es fundamental ofrecer espacios para revisar los supuestos que operan tras las prácticas de evaluación, tanto de los equipos directivos como de los equipos docentes, para poder trabajar a partir de los mismos en su interpelación para ampliarlos o modificarlos cuando se constituyen en obstáculos para la mejora.

Tal como se había planificado, y dando continuidad a lo proyectado, se proponen los siguientes momentos de trabajo para desarrollar en esa instancia de octubre.

Momento I- El Rol del Equipo Directivo en la observación entre pares.

Momento II- La explicación en la clase de Matemática.

PRESENTACIÓN - JORNADA INSTITUCIONAL

Mes: octubre2019

I-MOMENTO: Círculo de Directores -

El Rol del Equipo Directivo en la observación entre pares.

1. Destinatarios

Equipos Directivos de cada una de las Instituciones Educativas.

2. Presentación/ Fundamentación de la propuesta

En este círculo proponemos trabajar la observación entre pares, ya que entendemos que esta práctica puede convertirse en una herramienta potente para la mejora de enseñanza. La observación entre pares, al promover el encuentro y la colaboración entre iguales, así como la diseminación de las buenas prácticas, permite sortear la soledad del trabajo docente en el aula. Basada en el valor de la confianza, favorece también la práctica reflexiva compartida.

En este sentido, es fundamental el papel de los equipos directivos dado que son estos equipos los que tendrán que acompañar para que esta herramienta se enmarque en valores y prácticas institucionales que estén en línea y sean coherentes con esta propuesta.



Se trata, entonces, de salir de un modelo docente en el que prevalece el trabajo individual para encaminarse hacia un modelo de trabajo colaborativo.

En esta línea, el papel de los equipos directivos está relacionado con la promoción de un clima escolar que facilite esta práctica, como así también de los tiempos y los espacios necesarios para que se lleven a cabo los procesos de observación.

El equipo directivo podrá proponer que las observaciones se orienten hacia ciertas prácticas educativas que le interese fomentar, por ejemplo, en el campo de la utilización de las TIC en el aula, formato de planificación para favorecer el aprendizaje o nuevas formas de organización del aula.

“Proponer en la clase de Matemática el trabajo sobre situaciones de aprendizaje promueve la capacidad de enfrentar situaciones desafiantes para el/la estudiante respecto de sus saberes y sus intereses, de manera contextualizada. Implica construir conocimiento, movilizar conocimientos disponibles, reconocer aquellos que no están disponibles, elaborar posibles soluciones, argumentarlas asumiendo que la matemática adquiere una naturaleza propia en relación con el contexto y, por ello, puede tener múltiples formas de resolución y una, muchas, infinitas o ninguna respuesta”.¹

Se explicitan los contenidos para abordar en el encuentro. Es una propuesta flexible y que puede profundizarse en el marco de los documentos vigentes.

3 .Contenidos

- Trabajo colaborativo: el rol directivo como garante del proyecto institucional participativo y democrático. Condiciones para el trabajo colaborativo entre el equipo docente y el directivo. El foco en la mejora de la enseñanza. El diálogo entre pares.
- La observación de clases entre pares. Sentido y función. Acuerdos y modalidades de retroalimentación.
- La rúbrica como facilitador del proceso de observación entre pares y como instrumento colaborativo de retroalimentación entre directivos y docentes.

4. Objetivos /Propósitos

En este Primer Momento de la jornada se pone el foco en que los equipos directivos promuevan:

- el trabajo en equipo de sus docentes desde el desarrollo de tareas colaborativas;
- las prácticas de evaluación que brinden información al docente y al estudiante, basadas en criterios transparentes y públicos, que impliquen demostrar capacidades;
- la reflexión sobre las prácticas entre los docentes y junto con ellos identifiquen las necesidades de formación continua.
- la oralidad: Debatir/favorecer la discusión colectiva, el trabajo con otros y comunicar.

¹ Encuadre propuesto por el Plan Nacional de Matemática



5. Actividades:

Actividad 1: Las prácticas colaborativas cotidianas

La estrategia de observación de clases entre pares puede concebirse como una herramienta hacia la mejora de la enseñanza cuando se comparte su sentido. Se espera que este se construya guardando coherencia con los principios de colaboración, respeto y confianza –condición necesaria de una cultura institucional educativa–.

En cada escuela se llevan adelante prácticas colaborativas entre los diferentes actores institucionales. Muchas veces son promovidas y facilitadas por la gestión de los equipos directivos. En otras ocasiones, pueden ocurrir como formas de trabajo más aisladas y singulares, sin orientación ni planificación institucional. Independientemente de su origen, adquiere relevancia para los directores reconocer todas estas prácticas y colaborar con su profundización. En el marco de este reconocimiento, es importante identificar a los actores que trabajan colaborativamente con facilidad y también a aquellos que presentan limitaciones para este tipo de tareas, con el fin de diseñar estrategias de acompañamiento.

En este primer momento del encuentro, los invitamos a mirar la vida escolar para identificar prácticas colaborativas que acontecen en el cotidiano de cada una de las instituciones.

- Dinámica grupal en simultáneo " Trabajo Colaborativo"
- Video: " El trabajo Colaborativo "- Flavia Terigi- Daniel Feldman

link: https://youtu.be/DnK7lazi_gg

Lectura

Se sugiere ofrecer un tiempo para la lectura previa de los anexos 1 y 2.

A. Trabajo en pequeños grupos:

En cada agrupamiento socializarán y discutirán diversos aspectos de prácticas colaborativas que cada director pueda evocar de la dinámica institucional de la escuela que gestiona. Cada grupo abordará un eje diferente:

Grupo 1: enunciar escenas que describan prácticas colaborativas **entre docentes**.

Grupo 2: enunciar escenas que describan prácticas colaborativas **entre docentes y estudiantes**.

Grupo 3: enunciar escenas que describan prácticas colaborativas **entre docentes y equipo directivo**.

Grupo 4: enunciar escenas que describan prácticas colaborativas **entre docentes, equipo directivo y comunidad**.

Cada grupo tomará nota para socializar las conclusiones

B. Socialización en plenario.



Actividad 2: Un espacio para repensar las representaciones acerca del trabajo colaborativo en la escuela y el dispositivo de observación entre pares

Si bien existe consenso discursivo acerca de los aspectos positivos sobre esta forma de trabajar en la escuela para la mejora de la enseñanza y, específicamente, sobre los aportes que la observación entre pares puede darle al trabajo colaborativo, nos parece interesante poner en discusión el alcance de esta práctica en las escuelas.

En esta actividad, se propone hacer visible los argumentos que operan para que esta estrategia no sea de práctica frecuente. Así podrán construirse razones que den lugar a superar los obstáculos que estas argumentaciones suponen; como así también favorecer una reflexión personal desde el rol directivo sobre aspectos de su gestión que guardan directa relación con las condiciones de posibilidad institucional que requiere esta práctica.

Para ello se sugiere un espacio para profundizar en diversas cuestiones que inciden en las prácticas de enseñanza y que se dan a diario en la vida escolar.

A. Trabajo en pequeños grupos:

Divididos en dos grupos cada uno deberá proporcionar tres breves argumentos respecto de una de las siguientes afirmaciones (independientemente de los posicionamientos individuales):

- “La observación de clases entre pares como estrategia favorecedora de la mejora de las prácticas de enseñanza”.
- “La observación de clases entre pares como estrategia poco eficaz para la mejora de las prácticas de enseñanza”.

B. Socialicen algunas reflexiones a las que hayan arribado en el punto anterior.

Conclusión:

Esta actividad pretende revisar las resistencias que operan en las escuelas y limitan estas experiencias de trabajo colaborativo entre docentes pares. Se espera que el reconocimiento y delimitación de estas resistencias permita definir estrategias de gestión escolar que las superen.

Al avanzar en estas reflexiones, aparecerán seguramente obstáculos vinculados con su dificultad de implementación: la competencia, los tiempos institucionales, la autoridad docente...entre otros. Esta discusión posibilitará una mayor comprensión acerca de las razones por las cuales no es frecuente esta práctica ni se encuentra institucionalizada.

El objetivo de esta discusión es poder superar la estrategia en sí misma y comprender que varios de los obstáculos que frecuentemente aparecen se encuentran en relación con la falta de trabajo colaborativo como posicionamiento institucional.

Actividad 3: La orientación de los equipos directivos para una propuesta de evaluación entre pares

Se espera que los equipos directivos resguarden los acuerdos que se llevan a cabo en la institución y promuevan acciones para concretarlos en el marco del proyecto institucional. Desde este rol, el director analiza el desarrollo de los proyectos institucionales y los acuerdos pedagógicos alcanzados y puede orientar todas las acciones hacia un foco que considere prioritario para esa etapa. De esta manera, como se adelantará en la presentación, podrá elegir en qué sentido orientar las prácticas

haciendo foco en líneas institucionales que considere prioritarias. Así la propuesta de observación de clases será un insumo más para favorecer las prácticas de enseñanza en la escuela y la observación entre pares, una estrategia enmarcada en este contexto.

Les proponemos pensar la vida institucional cotidiana de sus escuelas y la planificación que realiza el equipo directivo para orientar las prácticas educativas que se llevan a cabo y, en este contexto, proponer la observación de clases entre pares como un recurso para potenciar su mejora.

En forma individual o en Equipo Directivo Institucional:

A. Elegir los campos del cuadro que se presenta a continuación sobre los que se encuentren actualmente trabajando en su escuela. Completar sobre la línea de puntos la/s estrategia/s o acciones que estén desarrollando en relación con los propósitos seleccionados.

Para favorecer la inclusión de TIC	Para implementar estrategias de atención a la diversidad	Para profundizar el trabajo de ESI
Para ensayar estrategias didácticas innovadoras	Para flexibilizar el uso de tiempos y espacios pedagógicos	Para favorecer la comunicación entre estudiantes y docentes
Para sumar prácticas evaluativas colegiadas	Para sumar proyectos de integración escolar	Para favorecer el trabajo multidisciplinario

B. Elegir un campo con su respectiva estrategia y argumentar el motivo de la elección.

C. Dar dos razones por las cuales les parece que la observación entre pares enriquecería la acción/estrategia elegida y proponer algunas características que debería adquirir. Presentamos a modo de orientación algunas preguntas:

¿Será una propuesta de la dirección o un acuerdo institucional? ¿Involucrará a todos o a quienes deseen participar? ¿Será recíproca (cada uno observa al otro en una situación similar)?

¿Será una acción aislada o un programa de larga implementación? ¿Cómo se registrará lo observado? ¿Para qué se hará ese registro? ¿Quiénes lo compartirán? ¿En qué entorno?

D. Socializar el trabajo realizado en pequeños grupos al resto de los participantes.

A modo de conclusión:

Se espera que, el desarrollo de estas actividades, pueda favorecer una reflexión acerca de la importancia de afianzar los vínculos entre pares y así favorecer el colectivo docente de cada escuela. Un programa pedagógico institucional que incluya la observación entre pares puede perseguir el



propósito de ampliar el abanico de posibilidades, los estilos, estrategias o entradas didácticas a las prácticas de enseñanza dentro y fuera del aula, y de esta manera, Habilitar la posibilidad de construir un espacio institucional de práctica reflexiva, en la que las retroalimentaciones entre pares enriquezcan los proyectos pedagógicos para acrecentar el saber de la escuela.

Vincular la observación entre pares a las líneas de acción pedagógica de los equipos directivos explicita que su riqueza no se encuentra en procesos evaluativos, sino en la construcción de un clima colaborativo para la mejora de las prácticas de enseñanza. Socializar las prácticas de enseñanza conforma un estilo pedagógico para la convivencia en las instituciones.

El ejercicio de debatir acerca de una estrategia que propone un estilo colaborativo de trabajo en la escuela es una excusa para tomar consciencia de la importancia y, a su vez, fomentar la necesidad de argumentar las posiciones y prácticas como docentes. Se espera que los equipos directivos abran estos espacios con los docentes de sus escuelas y acompañen su desarrollo.

Se sugiere instrumentar el uso de la rúbrica como facilitador del proceso de observación entre pares.

Jornada Institucional Nº 4

II-MOMENTO: *Proyecto Institucional de Matemática*

• LA EXPLICACIÓN EN LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA

Es necesario tener en cuenta que en la actualidad existe una visión dinámica de la clase en la cual los niños se ocupan de la adquisición de los conocimientos matemáticos a través de la discusión, la demostración. Las ideas se discuten, las hipótesis se confirman y el conocimiento se adquiere sobre la base de explicar, hablar, escuchar, leer... (Diseño Curricular, 2011:169)

Prosiguiendo con el recorrido del Programa de Formación Situada, en esta instancia la propuesta gira en torno a un aspecto clave en la gestión de la clase de matemática como lo es “**el momento de la explicación**”.

En los encuentros anteriores se abordaron diferentes ejes de trabajo

- Revisión de los enfoques de enseñanza
- Revisión de Acuerdos didácticos
- Proyectos de intervención a partir de los resultados del Aprender.
- La gestión de la clase. Aspectos claves. *(Criterios de selección de los problemas. Modalidad de trabajo. Momentos de intercambio. Momentos de validación. Vigilancia, monitoreo, intervención permanente del docente. Institucionalización de los conocimientos).*

Con la intencionalidad pedagógica de profundizar en este último aspecto que refiere al modo de gestionar la clase, en esta jornada se propone dar continuidad mediante la reflexión de lo que significa la explicación en la clase de matemática.

1. Destinatarios

Colectivo docente de cada una de las Instituciones Educativas.

2. Contenidos Generales

- La explicación en la clase de Matemática.
- El rol del docente en la enseñanza de la explicación.
- Análisis didáctico de los casos puestos en escena

3. Objetivos /Propósitos

- Favorecer el desarrollo y consolidación de una mirada estratégica en torno a la planificación de la propuesta de enseñanza.
- Reconocer la importancia de incluir en la planificación situaciones que fomenten la elaboración de explicaciones por parte de los alumnos.
- Establecer acuerdos en torno a qué actividades proponer en el aula.

Capacidades Cognitivas



- Identificar problemáticas vinculadas con la *explicación* en las clases de Matemática.
- Incorporar herramientas teóricas para potenciar el análisis y desarrollo de la tarea docente.

Capacidades Intrapersonales

- Tener una postura crítica que permita reflexionar sobre la propia práctica.
- Asumir el propio proceso de formación profesional.

4. Fundamentación de la propuesta

Tal como se enunciara en la justificación de la propuesta, los contenidos/ejes que orientan la jornada se sustentan en los marcos normativos nacionales y jurisdiccionales (Resolución N° 342/18 CFE IPAP-M, los Diseños Curriculares de la Provincia, Resolución N° 475/11 CGE).

Uno de los propósitos claves que tiene que ver con esta propuesta es procurar **“una revisión en lo que refiere al Momento de la explicación en la clase de Matemática”**

El funcionamiento de la clase: priorizar un trabajo matemático

Es el maestro el que puede **lograr que el alumno acepte la responsabilidad de una situación de aprendizaje**. Esto promueve que el alumno además de tomar decisiones a la hora de elegir con qué procedimiento va a resolver el problema, tenga que dar razones, argumentos matemáticos acerca de la validez o no, de lo elegido por él y por los otros. Al proceso por el cual el docente intenta que la resolución de un problema sea responsabilidad del alumno, -que es quien debe hacerse cargo de la obtención de una respuesta acorde a las exigencias del problema-, Brousseau lo denomina **“devolución”** (Brousseau, 1990).

En el primer ciclo los niños validan sus producciones recurriendo a las constataciones empíricas; es fundamental garantizar condiciones para que en el segundo ciclo los alumnos validen sus estrategias de resolución apoyándose en las propiedades de los números, de las operaciones, de las figuras

En Segundo Ciclo, es importante también que los alumnos comiencen a analizar el nivel de generalidad que tienen las respuestas a los problemas que resuelven. Por ejemplo, el producto de una multiplicación es mayor que cualquiera de sus factores, siempre que se opera con números naturales, pero esto no es cierto si, por ejemplo, los factores son números racionales menores que 1.

Es sabido que los alumnos construyen el sentido de los conocimientos a través de la interacción con situaciones problemáticas. En el enfoque que se viene trabajando la resolución de los problemas, no se reduce a la aplicación de lo “previamente enseñado” por el contrario se procura un trabajo matemático que permita a los alumnos:

- Involucrarse en la resolución del problema presentado, vinculando lo que se quiere resolver con lo que ya se sabe y plantearse nuevas preguntas.
- Elaborar estrategias propias y compararlas con las de sus compañeros considerando que los procedimientos incorrectos o las exploraciones que no los llevan al resultado esperado son instancias ineludibles y necesarias para el aprendizaje.
- Discutir sobre la validez de los procedimientos realizados y de los resultados obtenidos.



- Reflexionar para determinar qué procedimientos fueron los más adecuados o útiles para la situación resuelta.
- Establecer relaciones y elaborar formas de representación, discutir las con los demás, confrontar las interpretaciones sobre ellas y acerca de la notación convencional.
- Elaborar conjeturas, formularlas, comprobarlas mediante el uso de ejemplos o justificarlas utilizando contraejemplos o propiedades conocidas

Por lo mencionado anteriormente, es oportuno aclarar que la explicación en la clase de matemática no debe ser solo patrimonio del docente sino que se espera que los alumnos también sean responsables de dar razones de lo realizado.

Es el docente quien tiene la responsabilidad de diseñar el proceso de enseñanza a fin de que el alumno pueda apropiarse paulatinamente del objeto de estudio. Este acercamiento progresivo a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales sólo será posible si tiene en cuenta al sujeto que aprende y a las operaciones intelectuales que ese sujeto puede poner en marcha

5. Actividades

La propuesta de actividades que se desarrolla a continuación, plantea de alguna manera el concepto de estrategia de **"aula invertida"**, se inicia a partir de la actividad para luego construir el conocimiento.

Actividad A: Inicio de la jornada con la participación del plantel docente y directivo, se procede a una propuesta de actividad grupal.

A partir de la siguiente situación problemática, compartir una dramatización, de manera tal que se vean representados los diferentes actores: alumnos, docentes y/o directivos.

Actividad B: Análisis didáctico de las escenas representadas

Actividad C: Análisis y reflexión del Audiovisual: "Nuestra escuela":.....y la Explicación de un alumno de 5º grado, participante de las Olimpíadas Ñandú.

Actividad D: Debatir en forma oral

Establecer **semejanzas y diferencias entre el enfoque que plantea la docente en el audiovisual y el la explicación de estudiante**

Actividad E: Lectura reflexiva del Anexo I del presente documento y de las páginas 184 y 185 del Diseño Curricular para la Educación Primaria: "Interrogantes para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza "como material de apoyatura para pensar acerca de los problemas que se evidencian en la enseñanza de los contenidos de matemática.

Actividad F:

² En 1993, Alison King publicó "De Sage on the Stage a Guide on the Side", en el que se centra en la importancia del uso del tiempo de clase para la construcción de significado en lugar de la transmisión de información. Aunque no ilustra directamente el concepto de "dar la vuelta" a un aula, el trabajo de King a menudo se cita como un impulso para una inversión que permite el espacio educativo para el aprendizaje activo

Organizados en grupos por ciclo y con los docentes de Tecnología, Artes Visuales, Música, Ed. Física, revisar la propuesta de enseñanza de Matemática en sus didácticas y luego:

- Recuperar lo trabajado en la jornada y debatir/poner en discusión acerca de **cuáles serían los aspectos para considerar al momento de planificar actividades** que permitan promover la elaboración de explicaciones matemáticas en sus clases.
- Explicitar acuerdos y formularlos por escrito.

Algunos interrogantes que pueden orientar la **Actividad F**:

- ¿Se evidencian situaciones problemáticas genuinas, esto es que provoquen desafíos cognitivos?
- ¿Se plantean buenas preguntas, que posibiliten diferentes procedimientos?
- ¿Permiten diferentes estrategias de resolución?
- ¿Qué tipo de interacciones entre los alumnos a propósito del problema habría que propiciar?
- ¿Cuáles serían nuestras posibles intervenciones en los diferentes momentos de la actividad?
- ¿Se destina un momento de la clase para la validación?

A modo de cierre....

Actividad E: Analicemos el siguiente gráfico de Edgar Dale, el cual fue denominado como el Cono del Aprendizaje. Podemos observar en el mismo una serie de actividades y la operación cognoscitiva que realiza el sujeto en el aprendizaje del tipo pasivo y activo





Bibliografía de Referencia

- Lineamientos Federales del Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para los equipos Directivos y Supervisores de los niveles de Educación Obligatoria. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_338-18.pdf
- Terigi, Flavia. (2015) "Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario II DNPS - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Brousseau, G. (1986): "Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática". Córdoba: Facultad de Astronomía y Física, Universidad Nacional de Córdoba.
- Camilloni, A. (2011). Las funciones de la evaluación. Curso de docencia universitaria.
- Davini, C., (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Diseño Curricular para la Educación Primaria. Resolución N° 475/11 CGE.
- Lineamientos Federales del Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para los equipos Directivos y Supervisores de los niveles de Educación Obligatoria. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_338-18.pdf
- Merieu, P. (2011). Conferencia "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica": Portal Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://planlectura.educ.ar/?p=1155>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Leer, escribir y argumentar, 2007.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 2004.
- Perrenoud, P., (1994): Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes: una oposición discutible, Francia, IUFM de Grenoble.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. Buenos Aires: Colihue.
- Poggi, M. y otros (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Colección Triángulos pedagógicos. Buenos Aires: Kapeluz.
- Resolución N° 342/18 CFE "Indicadores de Progresión de los Aprendizajes Prioritarios de Matemática". (IPAP-M). Ministerio de Educación de la Nación.
- Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana*. Madrid: Narcea.
- Serie Cuadernos para el aula. Matemática, 1º a 6º grado.
- Cornu, Laurence (1999) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Richards, J.C. & T.S.C. Farrell (2005) Professional Development for Language Teachers. Cambridge. CUP
- <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/97050/Lengua1.pdf?sequence=1>
- <https://www.youtube.com/watch?v=EKfkKhiPsMw>



CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos



**NUESTRA
ESCUELA**
PROGRAMA NACIONAL DE
FORMACIÓN PERMANENTE

Anexo

Momento I



Anexo 1: Una condición de posibilidad para el trabajo docente colaborativo

Fragmentos del texto “La confianza en las relaciones pedagógicas” de Laurence Cornu.

(...) La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. (Ésta es una expresión de Georg Simmel a la que voy a volver a referirme luego.). Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo. En el interior de la escuela, en el interior de la clase e incluso en el interior mismo de la relación pedagógica, la confianza me parece constitutiva de esta relación. La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula con el adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. Se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza. Esto que está en el interior de la escuela, en el interior de la relación adquiere sentido en una perspectiva emancipadora, ligada a la finalidad de la educación en la democracia.

La confianza se presenta habitualmente como una categoría ética, que se puede estudiar en relación con la promesa, la fidelidad o la amistad. Pero es en una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere su importancia. La democracia consiste en "hacer confianza" (que tiene un sentido que "tener confianza" no da) a los ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen. Una educación que apunta a hacer ciudadanos debe estar particularmente atenta a la importancia de esta cuestión, de la confianza en la educación (...)

(...) La confianza es, en primer lugar, cotidiana, no podríamos sobrevivir si no tuviéramos permanentemente confianza, aunque más no sea en aquellos que nos rodean. La familiaridad no alcanza para definir la confianza, la confianza que nos interesa aquí es aquella que hace acto, que está presente, que se constata, no solamente la costumbre (uno sabe cómo van a responder los próximos), sino el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular "alguien". Es estudiando esto que Simmel ha mostrado que la confianza se producía, sobre todo en las sociedades modernas, cuando hay algo del orden desconocido en el futuro, es decir, cuando no estamos en la continuación de un pasado tradicional. Cuando una sociedad se da a sí misma un futuro, cuando los miembros de esa sociedad se ven obligados a entrar en relación con otros miembros más alejados, es absolutamente imprescindible recurrir a la confianza, porque no se puede conocer enteramente a aquellos o aquello con lo que uno tendrá que vérselas (...)

(...) La afirmación explícita "te tengo confianza", puede ser desmentida por el sentimiento, consciente o no, de que el sentimiento no es efectivo. No se puede forzar, no forzarse a sentir confianza. Las palabras de confianza no tienen modelo ni fórmula. Nuestra hipótesis es que esto es inmediatamente percibido; hay por lo tanto una evidencia de la confianza que no puede ser explícita, ni voluntaria, no masiva. La racionalidad instrumental, consciente y planificada, no puede aplicarse aquí. La confianza es del orden de aquello que no se puede imponerse ni exigirse.



ANEXO 2: Cultura, diálogo y ciudadanía en la escuela y en los espacios socioeducativos Gustavo Schujman

Extraído de “Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas : Seminario II DNPS / Flavia Terigi ... [et al.]. - 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

La cuestión del diálogo

[...] El personaje emblemático que llevó a cabo la práctica del diálogo es Sócrates. Sócrates fue considerado en su momento el más sabio de su ciudad, el más sabio de Atenas. Alguna vez, cuenta Platón, un amigo de Sócrates fue a decirle que había estado en el Oráculo de Delfos, y que el Oráculo le había dicho que Sócrates era el más sabio. Entonces Sócrates se pregunta: ¿por qué me dice el Oráculo que soy el más sabio, si yo he dicho muchas veces que no sé nada? (recuerdan la frase famosa de Sócrates: “Sólo sé que no sé nada”). A partir de esta afirmación del Oráculo, Sócrates se propone hablar con aquellos que sí son considerados sabios en la sociedad, y que sí se consideran a sí mismos, sabios. En esos diálogos, Sócrates empieza a ver que esos sujetos que se consideran sabios, en realidad, no saben. Se va dando cuenta haciendo buenas preguntas. Sócrates pregunta y pregunta, y estos hombres que empiezan hablando con mucha seguridad, se sienten conmovidos por esas preguntas, empiezan a caer en contradicciones, hasta que en un momento aceptan sentirse perplejos. La palabra perplejidad aparece en los textos platónicos, me siento perplejo, no sé qué decir ante tantas preguntas. Sócrates les genera fastidio por ser tan incisivo y tan molesto [...]

Y Sócrates dice bueno, a partir de ahora, a partir de que te has sentido perplejo, y no has podido responder, podemos empezar a pensar juntos, podemos empezar a dialogar. Porque el diálogo requiere de sujetos que se consideran falibles, el diálogo se cifra en sujetos que reconozcan una falta, en sí mismos, y en los otros también. Sujetos que no se dejan llevar por las autoridades supuestamente sabias, porque el diálogo necesita sujetos autónomos y necesita sujetos capaces de reconocer su propia ignorancia, su propia falibilidad. Si no hay falla, no hay diálogo. Aquel que piensa que sabe, no tiene deseo de saber. Y tampoco tendrá deseo de saber qué piensa otro sobre ese tema acerca del cual se siente autoridad. [...]

[...] Otra característica del diálogo platónico es que apela a la razón y no a los sentimientos. Cada vez que aparece un sentimiento en el diálogo platónico, o bien el sujeto debe ser retirado, o es necesario traspasar el sentimiento para seguir dialogando. Hay escenas donde Sócrates se está por morir, pues ya bebió la cicuta, y está dialogando sobre la muerte, con sus amigos. Ellos, y también su esposa están conmovidos, ya que se está muriendo el querido maestro. Pero cuando aparece el llanto, él pide que se retiren, el que llora se va, se va de este juego del diálogo, porque donde aparece la emoción, aparece la particularidad. ¿Qué está queriendo decir ahí el diálogo platónico? Que la razón es aquello que nos comunica con los otros en aquello que tenemos en común. La razón es una facultad que tienen todos los sujetos humanos, y que puede servirnos para llegar a acuerdos, para llegar a la verdad, que tiene que ver con lo común y con lo universal. Mientras que la emoción o el sentimiento, entendido así, sería aquello que nos particulariza, aquello que tiene que ver con lo que yo siento, con lo que a mí me pasa, pero que no puedo pretender que al otro también le pase, porque es algo propio. La razón se puede compartir, se puede poner en discusión. Yo no le puedo pedir a otro que sienta lo que yo siento, porque es lo que me pasa a mí, es lo particular. Pero sí puedo intentar dar razones de por qué otros deberían llegar a las mismas conclusiones racionales a las que he llegado yo. La razón es universal. Los sentimientos son particulares.



La cuestión del reconocimiento

Muchos de los malestares que sufren los adultos en las instituciones, los docentes, las autoridades, tiene que ver con la ausencia de reconocimiento. Muchas de las quejas que encontramos en los espacios de capacitación, tienen que ver con sujetos que no se sienten reconocidos, que no se sienten valorados en lo que hacen. Que no se sienten vistos. O que solo son vistos cuando aparece la falla, o el defecto. Solamente son vistos cuando aparece la reprimenda, es decir, son vistos en la acción defectuosa, nunca en la buena acción [...]

[...] A veces solemos exigir cierto compromiso de los sujetos, cuando en realidad no los estamos valorando en lo que puedan dar, en aquello que puedan hacer. Entonces por qué alguien podría querer comprometerse en una acción colectiva, o en una producción colectiva con otros, si considera que lo suyo vale nada, o no vale. Hay que pensar el reconocimiento como algo importante a la hora de hacer que el sujeto se comprometa, participe y se exprese.

La cuestión de la participación

[...] La condición de posibilidad de una participación real es la confianza. Sólo puede haber participación real cuando hay quienes confían en esos sujetos que participan. Si quiero abrir espacios de participación, pero no confío en esos sujetos, entonces voy a ir cerrando cada vez más esos espacios y seguramente no voy a propiciar que se haga aquello que esos sujetos quieren hacer. Cuando uno hace que el otro participe, también tiene que aceptar que aquello que surja de la participación pueda ser bastante diferente de lo que uno querría, o de lo que uno estaba pretendiendo como resultado de esa participación. La participación puede llevar por caminos que no pueden ser previstos, si efectivamente es una participación genuina. Y justamente la confianza es una delegación de poder, o una renuncia al propio poder. Es aceptar que el otro ejerza poder. No quiere decir que uno renuncie a todo su poder, pero si es dejar que circule el poder, que no quede sólo de un lado. *Versión Preliminar junio 2019*

ANEXO 3: La observación entre pares como una estrategia de práctica reflexiva

Fragmentos del texto “La observación entre iguales para la innovación educativa”, de Mariana Morales Lobo¹

1 Mariana Morales Lobo Consultora en el ámbito de la educación Colaboradora de la *Plataforma Internacional Práctica Reflexiva* es.linkedin.com/in/marianamoraleslobo

¿Para qué observar un aula? ¿Qué consecuencias tiene en el desarrollo profesional docente? ¿podemos insertarlo en un marco de práctica reflexiva compartida? ¿De qué maneras puede llevarse a cabo?

En el desarrollo de la profesión docente, la observación de aula es una potente herramienta para:

- **Para evaluar el desempeño profesional.** Desde esta perspectiva, la clase es observada por un experto o un superior (un inspector, un miembro del equipo directivo del centro). Suele ir acompañada de una gradación del desempeño y puede emplearse para decidir un aumento salarial, un ascenso, un despido, etcétera

- **Para mejorar la práctica profesional.** Con esta finalidad, la observación se efectúa entre iguales: parejas de docentes con un grado de experiencia similar, que acuerdan un foco de observación, observan recíprocamente sus clases y se proporcionan *feedback* mutuo en un clima de confidencialidad y respeto.

La práctica de la observación de aula ha crecido considerablemente en los últimos años en países anglosajones. Un estudio entre quinientos participantes de diez centros educativos en Inglaterra, que incluía docentes, cuadros medios y directivos (O'Leary, Universidad de Wolverhampton, Reino Unido, 2011), reveló que la mayoría de las observaciones consisten en medir el desempeño conforme a una escala numérica; cuando son observados muchos profesores producen clases "de cara a la galería", inauténticas. El estudio concluye que, con este tipo de observación, los docentes tienen una creciente sensación de desempoderamiento, elevados niveles de ansiedad y descontento general con el uso de la observación, considerándola como algo solo útil para obtener datos para la inspección. Esto se debe a que la mayoría de las observaciones se realizan siguiendo el primer modelo: la evaluación del desempeño profesional como medida de control y homogeneización de las prácticas docentes. El Informe TALIS en 2014 corrobora que el 43% de los profesores en la Unión Europea opina que los actuales sistemas de evaluación del profesorado y su retroalimentación tienen muy poco impacto sobre la manera en que enseñan en sus clases.

Respecto al segundo modelo, conocido por su expresión en inglés *peer observation*, hay estudios que avalan su valor para el desarrollo profesional docente (Peake, 2006; Burrows, 2008). Desde esta perspectiva, **la observación de aula entre iguales favorece el crecimiento de los equipos docentes hacia una práctica profesional compartida.** El papel de la dirección de los centros en estos casos se centra en facilitar los espacios y tiempos, la organización que posibilite que se lleven a cabo los procesos de observación. [...] Cuando miramos a nuestro alrededor comprobamos que la mayoría de las clases siguen una estructura tradicional de clase magistral y trabajo individual del alumno, con el libro de texto prácticamente con único material. Las innovaciones, sin embargo, sí que existen en los centros educativos, pero en su mayoría están desconectadas entre ellas. La cultura profesional dominante es individualista: cada maestrillo con su librito. No obstante, el informe TALIS 2014 revela **que la probabilidad de que un docente aplique pedagogías innovadoras se incrementa cuando observa otras aulas**, otros centros y participa en redes de colaboración de profesionales, si bien el 51% reconoce que nunca observa las clases de otros docentes.

Por ello, la observación entre iguales, en un marco de reciprocidad [...], es seguramente una de las técnicas más potentes para la diseminación de buenas prácticas educativas [...], además de un medio para **aumentar el empoderamiento de los equipos y el desarrollo de comunidades profesionales que se observan entre ellos, comentan su trabajo, focalizan e imitan las buenas prácticas y mejoran su práctica profesional.** Es la táctica de la abeja polinizadora: cuantas más flores visite, mayor variedad y riqueza en el panal de miel.

Otros autores, como Richards y Farrell (2005: 86), señalan algunas de las ventajas de la observación entre pares:

- ofrece una oportunidad para que los maestros vean cómo sus colegas enfrentan los mismos problemas que ellos a diario;
- estimula la reflexión sobre su propia práctica personal mediante la observación de otros maestros;
- permite a los maestros compartir ideas y experiencias;
- ofrece la oportunidad de ver cómo otros maestros enseñan;
- da la oportunidad de recibir comentarios sobre su enseñanza, y
- permite que los docentes desarrollen auto-conciencia de sus propios estilos de enseñanza.

Aspectos de la enseñanza que se pueden observar propuestos por docentes:

- "La gestión del aula".
- "Todos los aspectos".
- "La organización de la clase, habilidades y destrezas".
- "Especialmente precisión, materiales, interacción y participación".
- "Mis técnicas de enseñanza, los materiales que utilizo, mis propias habilidades de hablar y de enseñanza y mi relación con mis alumnos".

ANEXO 4: La observación: educar la mirada para captar la complejidad de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti – 2018 (se adjunta)

ANEXO 5 : La Fuerza de la mirada en la observación y análisis de clases de Gloria Edelstein (se adjunta)



CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos



**NUESTRA
ESCUELA**
PROGRAMA NACIONAL DE
FORMACIÓN PERMANENTE

Anexo

Momento II



Anexo I

La explicación en Matemática₁

Una primera aproximación...

Según el diccionario, el término *explicar* refiere a dar a conocer una idea expresando causas o motivos que justifiquen un hecho o una acción. A lo largo de una explicación puede incluirse la exposición de algún aspecto mediante una descripción, pero lo que le otorga a este tipo de discurso su carácter explicativo es su finalidad: hacer comprender a otro cómo es, cómo funciona o por qué se produce algo.

En lo que respecta a la enseñanza de la matemática, hay varias acciones que son consideradas explicaciones, tales como definir conceptos, describir técnicas o procedimientos, brindar información, ofrecer orientaciones o ayudas. Y es a partir de esas explicaciones que se supone que los alumnos aprenden. Es más, muchas veces el acto de explicar se concibe como la única estrategia de enseñanza, por lo que “explicar” se convierte en sinónimo de “enseñar”.

Cuando la explicación es la enseñanza, es en general el docente quien tiene a su cargo la justificación de la verdad o falsedad de las estrategias desplegadas, las afirmaciones y validaciones. Así concebida, la explicación constituye una práctica esencial de los enfoques didácticos que conciben la enseñanza como la transmisión directa de saberes, en los que el docente posee el conocimiento y lo administra en pequeñas dosis, adecuándose a las capacidades de los sujetos. En contraposición, el enfoque didáctico que sostienen los NAP propone una enseñanza de la matemática basada en la resolución de problemas y la reflexión acerca de ellos. Desde esta perspectiva, la explicación deja de ser patrimonio del docente e incorpora otros objetivos: son los alumnos quienes han de explicitar las ideas que van elaborando y asumen gradualmente la responsabilidad en la validación de sus producciones. En palabras de Itzcovich (2011) los alumnos son los encargados de “encontrar razones que permitan explicar y comprender por qué pasa lo que pasa y por qué se obtiene lo que se obtiene”.

Sin embargo, no toda explicación constituye una validación en sentido matemático, cuestión que ha de problematizarse en las clases. Asociado a la prueba o demostración matemática, el acto de validar consiste en hacer evidente las razones de lo realizado, justificar con argumentos si un enunciado es o no verdadero, un procedimiento es o no correcto o un razonamiento es o no válido. En este marco, en la escuela primaria se espera que los alumnos puedan elaborar explicaciones apelando a sus conocimientos matemáticos disponibles para dar razones de lo realizado.

Para introducir a los alumnos en la práctica de validar, inicialmente, se les plantea modos de verificación más próximos a lo empírico, como por ejemplo superponer dos figuras geométricas para constatar si son iguales, o comprobar resultados con la calculadora. Progresivamente se busca que apelen a conocimientos matemáticos para argumentar por qué pueden estar seguros de que lo que hicieron es correcto. Por ejemplo, para justificar que $8 + 7$ da 15, se espera que recurran a resultados memorizados como $7 + 7$ u $8 + 8$, para establecer que sumando o restando 1 se garantiza la verdad del resultado. Claro que esta relación no da cuenta explícitamente que $8 + 7 = (1 + 7) + 7 = 1 + (7 + 7) = 1 + 14 = 15$, en donde se utiliza una escritura aritmética convencional y se expresa de modo explícito la propiedad asociativa de la suma, más propio de la escuela

secundaria. En síntesis, cuando hablamos de validación no nos referimos a elaboraciones teóricas acabadas sino a encontrar en el conocimiento matemático disponible herramientas que permitan dar cuenta de la validez de conjeturas y resultados.

Cabe aclarar que la explicación no es una práctica que se adquiere en forma espontánea, sino que requiere que se desarrollen en el aula diversas situaciones en las cuales los alumnos sean invitados a explicar y donde puedan reflexionar sobre las características de los distintos tipos de explicaciones que circulan. La necesidad de explicar surge cuando hay que sostener frente a otros la validez de una afirmación o un procedimiento, siempre y cuando las situaciones didácticas lo exijan o habiliten. La interacción puede ser solo con el docente o con el grupo clase, donde la necesidad de convencer a los compañeros y maestro exige al alumno desarrollar una explicación.

Materiales de referencia

- Itzcovich, H. (coord.) (2011). *La matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Novembre, A. (coord.) (2016). Clase Nº 1: La explicación en Matemática. *Seminario Final. Producir y comunicar explicaciones para aprender Matemática. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación