

Herramientas para la gestión curricular en áreas estratégicas: Inglés

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

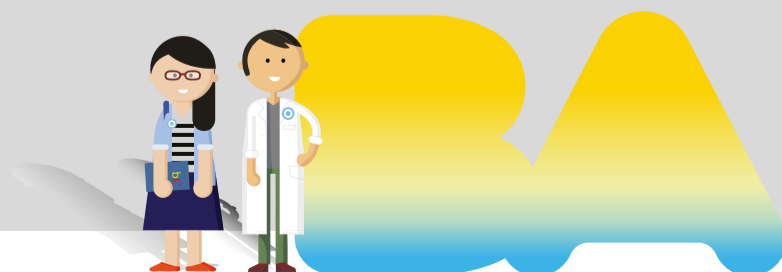
Equipo Directivo



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**

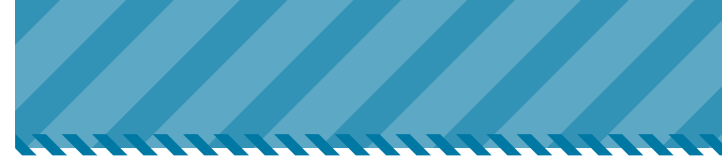
Carolina Ruggero

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: Ana Cecilia Forlani.

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 agosto 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.



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.

El currículum se gestiona cuando los directivos toman decisiones en torno a la selección y organización de los contenidos de aprendizaje para dar respuesta a las necesidades contextuales e institucionales, las particulares necesidades de desarrollo de los/as alumno/as, y la construcción de sus trayectorias de aprendizaje. Esta tarea se realiza con el equipo docente, con la guía del equipo directivo, y no supone por parte de este un saber específico de cada contenido disciplinar sino la formulación de preguntas que orienten al equipo docente para definir el proyecto curricular de la escuela y el diseño de herramientas que permitan el seguimiento y la mejora de este proyecto curricular.

Este documento se propone brindar un acompañamiento a los equipos directivos en torno a esta tarea, específicamente en el área de inglés. Este proceso da sentido al proyecto institucional de cada escuela 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 escuelas.

Este material está dirigido especialmente a los equipos directivos de Nivel Primario de la CABA, ya que ellos serán los principales responsables de este trabajo. Los estudios actuales evidencian que la adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera se ve favorecida especialmente a edades más tempranas, por lo que el nivel primario se convierte en el eje decisivo de esta propuesta.

A partir de 2009, en la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de su política de idioma y atendiendo a una necesidad ya instalada como lo es el dominio de una segunda lengua, se incorpora la enseñanza de un idioma a partir de 1.º grado en la totalidad de las escuelas primarias dependientes de la Dirección de Educación Primaria. En la mayoría de las escuelas, se incorporó la enseñanza del inglés, aunque en algunas escuelas se extendió la enseñanza del francés o italiano al primer ciclo, ya que era la lengua que se venía enseñando desde 4.º grado. Es por esto, que consideramos que este documento puede ser un aporte fundamental para quienes tienen que dirigir los procesos de gestión curricular de inglés – sean o no del área – y tomar decisiones para la mejora continua de dichos aprendizajes.



Fundamentación

El aprendizaje de una lengua extranjera expande las oportunidades laborales, culturales, económicas, cognitivas e interpersonales de un individuo. 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 los/as niños/as y adolescentes con otras lenguas y culturas, permitiendo acceder a grandes fuentes de información e integrando lo lingüístico y lo informático en el concepto de 'alfabetización del siglo XXI' (GCABA, 2010, p. 4). Otra tendencia importante en el mundo actual de las lenguas es la certificación de las competencias lingüísticas, 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.

Los equipos directivos tienen la posibilidad de gestionar eficazmente esta área para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de todos/as los/as estudiantes de su escuela. 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 aprendizaje de los/as estudiantes con cierta perspectiva. Estar inmersos en la cotidianeidad de las escuelas puede volver nuestra mirada algo subjetiva, y hacer que nos apoyemos en indicios o percepciones intuitivas 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 alumnos/as, es decir, comenzar por contar con un diagnóstico certero, informado, de los logros de sus aprendizajes y para ello, cualquier intervención deberá basarse en el *análisis de los datos* de la institución.

Dado que las escuelas producen datos constantemente acerca de distintas dimensiones de análisis, 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 todavía.

Esta tarea involucra al equipo directivo pero también a los equipos docentes, que son quienes llevan adelante las prácticas de enseñanza y a los equipos supervisivos, quienes orientarán y acompañarán las acciones de sus escuelas en torno a la gestión curricular, en este caso de las lenguas extranjeras. La tarea no implica agregar una demanda más a



la ya sobrecargada agenda de los/as directores/as sino 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 posterior ajuste del Proyecto Escuela (PE). Esto, incluso, puede colaborar con nuevos planeamientos, adecuaciones, versiones del accionar de los equipos directivos, que favorecerán su tarea.

Al proceder de esta manera, aquello que se incorpore al PE de la institución al año siguiente estará basado en evidencia, es decir se podrá apoyar en información 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 en realidad no son tales una vez que se analizan los datos. Esto, a su vez, permitirá llevar adelante acciones que estarán dotadas de sentido para la institución y favorecerán eventualmente la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

La gestión curricular basada en datos 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/as, equipo directivo y docente, familias) es fundamental para lograr mejores resultados en los logros de aprendizajes de los/as estudiantes. Asimismo, organizar el trabajo en dimensiones favorece la comprensión y la integración de las numerosas acciones y de los procesos que se llevan adelante a diario en la escuela. Las cuatro dimensiones que incluimos en este apartado comprenden temas, criterios y formas de hacer vinculados al quehacer institucional y merecen un análisis que dé indicios acerca de qué problemáticas serán necesarias abordar. Estas dimensiones “conforman aspectos constitutivos de la gestión escolar”.

Las cuatro posibles dimensiones para la gestión institucional (GCABA, 2014) son las siguientes:

- **Gestión del PE:** esta dimensión se refiere tanto a la elaboración como a la implementación y 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:** esta dimensión remite a la misión principal de la escuela: lograr procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación de calidad para todos/as los/as estudiantes. Las decisiones institucionales que se tomarán priorizarán, entonces, el logro de los aprendizajes de los/as estudiantes.
- **Organización y clima escolar:** esta dimensión está relacionada con los vínculos entre todos los miembros de la institución (directivos, docentes, no docentes, alumnos/as, familias), la organización y las condiciones de trabajo. Estos aspectos del quehacer educativo influyen en el logro de los objetivos de la escuela.
- **Interacción con la comunidad:** esta dimensión se refiere a los vínculos y relaciones que se establecen entre los actores escolares y el contexto (otras escuelas, organizaciones, clubes, etcétera). Este tipo de relaciones también contribuyen al logro de la misión de la escuela.

Todas las dimensiones hacen referencia a aspectos pedagógicos fundamentales de la vida cotidiana de las escuelas 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.

La mirada hacia las cuatro dimensiones permite un análisis más integral de la institución. Como dijimos, si bien la segunda dimensión es la que aborda específicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, todas remiten al quehacer pedagógico de la escuela e influyen en la calidad de los aprendizajes de los/as estudiantes.

En este documento abordamos la *gestión curricular*, un componente fundamental de la gestión institucional que comprende las tareas del/de la directora/a y sus equipos en torno a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. La gestión curricular remite directamente a la dimensión pedagógica, ya que se propone intervenir en dichos procesos, que son la misión fundamental de la escuela. En esta entrega nos focalizaremos en el proceso de gestión curricular específicamente del área de lenguas extranjeras.

B. La gestión curricular de lenguas extranjeras (inglés)

B.1 Ejes pedagógicos de la gestión curricular en LE

La gestión curricular es un proceso fundamental que lleva adelante el equipo directivo apoyado por los equipos de supervisión y 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, es un componente clave de la gestión institucional y orienta la tarea docente, tanto la planificación como los procesos



de enseñanza y de evaluación. Su importancia radica en el convencimiento de que una buena gestión curricular favorece que los/as estudiantes transiten su escolaridad participando de experiencias de aprendizaje con creciente complejidad y riqueza, y 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 nos basamos en el DC de la CABA 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 u otra lengua extranjera de todos/as los/as estudiantes de la escuela. Los interrogantes que surgen, son, principalmente:

¿Cómo saber lo que efectivamente se enseña y se aprende en inglés en mi institución?

¿Qué acciones son necesarias realizar para gestionar el currículum de esta área?

Se trata, principalmente, de 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 se acompaña a los equipos de docentes no solo en la implementación de acciones generales de la práctica común a todas las áreas, sino también 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.

Podemos, entonces, focalizar la mirada en *qué y cómo se enseña* inglés en la institución:

Respecto de **qué se enseña**, podremos realizar un seguimiento del cumplimiento del currículum según el diseño curricular de lenguas extranjeras, es decir del proceso de “bajada al aula” de los contenidos prioritarios/priorizados/mínimos por grado y ciclo, según el contexto particular de cada escuela.

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?

Al hablar del desarrollo de capacidades, 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 alumnos/as, ¿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?” (GCABA, 2018: 16)

Si consideramos que “*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*” (GCABA, 2001: 39), esto 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 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].

Algunas posibles preguntas para el diálogo entre el equipo directivo y los docentes de LE son: *¿Cuáles son las metas de aprendizaje en el área de LE? ¿Cuáles son los contenidos prioritarios de cada grado 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 alumnos/as? ¿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.

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 alumno/a que queremos educar, los enfoques de enseñanza, la identificación de contenidos y habilidades que generan dificultades para la enseñanza.



Para contextualizar correctamente estos enfoques, 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 co-construye; 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 expresión, 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, brevemente, la mediación (concepto que abordaremos 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.

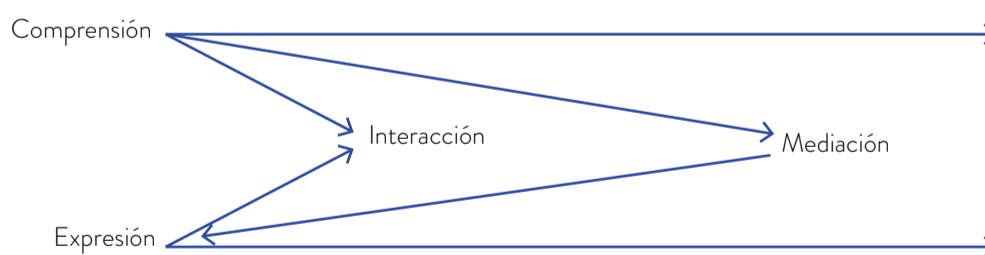


Figura2. La relación entre la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación.
(Council of Europe, 2018:32)

Dicho esto, el equipo directivo podrá animar a los 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 co-construyendo 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, el 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 (re)formulación 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 el **punto** del mismo. 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 co-construcción de significados, producto de la interacción. Agregamos un ejemplo para ilustrar este concepto: “Cuando en la clase un/a estudiante actúa como facilitador ante otro/a u otros/as contándole 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 quizás recurriendo a la traducción de algún término está actuando como **punto** 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 estrategias, recursos y actividades vamos a fomentar como directivos para lograr aprendizajes significativos en nuestros/as alumnos/as?

¿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 DCLE de CABA propicia que los/as estudiantes asuman el **lugar de interlocutores** en las diversas prácticas tanto de comprensión como de producción, donde se los expone alternadamente a instancias de **uso y reflexión** de y sobre la lengua extranjera.

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 cuadernos y carpetas, ¿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 alumnos/as 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 alumnos/as? ¿Se asemejan 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 DCLE 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 alumnos/as 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 escolares de los/as alumnos/as. Es decir, ¿cómo se evidencia la adquisición de nuevos saberes y de qué manera se construye el aprendizaje en base a la resignificación de conocimientos previos?

¿Se observan contenidos fragmentados sin relación 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)**. 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 en base a 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 favorecedora, 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 - (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. 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 alumno/a 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 alumnos/as? ¿Solo se marcan los errores? ¿De qué manera se trabaja la reflexión sobre el error, las sugerencias de mejora con el alumno/a? ¿En qué medida las mismas producciones de los/as estudiantes sirven como ejemplos y/o contraejemplos de cómo mejorar su proceso de aprendizaje?

B.2 El proceso de gestión curricular

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 mencionamos, 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 lograrán 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, para autoevaluar su gestión curricular. Asimismo, necesitará plantearse el sentido de las prácticas pedagógicas que coexisten en la escuela para decidir qué conservar (y por qué) y qué se necesita mejorar (y por qué). Es decir, junto a los/as 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.

1º 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 escuela, según el DC de LE? (metas) ¿Cómo sabemos si nuestros/as alumnos/as están logrando los aprendizajes de idioma (inglés) 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, en primer lugar, a contemplar las metas del área de inglés planteadas en los documentos jurisdiccionales. Por ejemplo, “se espera que los alumnos logren utilizar la lengua extranjera en interacciones propias del contexto escolar, comprender textos orales y escritos breves y simples, vinculados a las áreas de experiencia tratadas, producir textos orales y escritos breves, de organización textual conocida, vinculados a las áreas de experiencia tratadas (...)” (GCABA, 2012: 36).

Con estas 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 alumnos/as respecto de lo esperable y favorecerán el planteo de objetivos concretos en un plazo real considerando 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 escuela, que brindarán los datos necesarios para conocer los conocimientos y habilidades de lo/as estudiantes en un momento determinado. Entre ellas: *actas de reuniones con docentes, planillas de calificaciones, de asistencia, boletines, carpetas, cuadernos, pruebas, planificaciones, observaciones de clases, entre otras.*

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

La idea en esta etapa es recabar 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° 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 DCLE?

Les proponemos una herramienta para facilitar la búsqueda de evidencia concreta para realizar el diagnóstico.



Modos de comunicación	Preguntas Orientadoras para facilitar la búsqueda de evidencias	Observado		
		Sí	No	Fuente de información (observación de clases, cuadernos, planificaciones, etcétera).
Comprensión	¿Pueden los/as estudiantes comprender preguntas/frases/instrucciones simples y breves expresadas claramente?			
	¿Pueden identificar vocabulario familiar trabajado en situaciones contextuales?			
	¿Pueden comprender información en situaciones familiares si estas son expresadas con claridad y pausadamente?			
Expresión	¿Pueden usar la LE para interacciones propias del lenguaje escolar?			
	¿Pueden producir breves descripciones, dar instrucciones simples y/o alguna otra forma textual conocida de forma oral y/o escrita vinculada a áreas de experiencia tratadas?			
Interacción	¿Se evidencian patrones básicos de interacción en la comunicación, como preguntar y responder de forma muy sencilla, tomar turnos en una conversación simple sobre un tema familiar, etcétera?			
	¿Se desarrollan diálogos simples con estructuras sencillas esperables?			
Mediación	¿Se comienzan a comparar los conocimientos que se poseen en una lengua y en la otra, a partir del contacto con la LE?			
	¿Pueden extraer las ideas centrales de un texto conocido para reformularlo, usando sus propias palabras?			
	¿Pueden traducir información conocida de la LE a su lengua madre para favorecer la comprensión de otros/as?			
	¿Actúan de intermediarios/as de situaciones informales o cuando se presentan dificultades en la comunicación?			



¿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 entre directivos/as y docentes. Las respuestas 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.

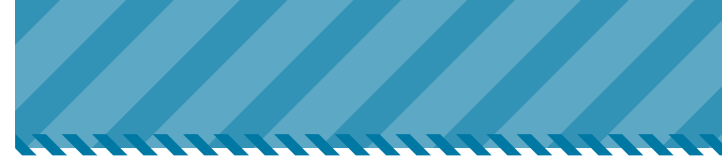
Asimismo, es importante llevar un **registro** de los intercambios que surjan en los equipos de trabajo. Esto conformará parte de la historia de este proceso para que, eventualmente, se pueda volver a mirar, analizar y comprender las razones por las que se tomaron ciertas decisiones. Esto además evitará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

3° 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 que se propongan y, en función de ellas, a los objetivos de aprendizajes del área de inglés.

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 oportunidades y no como obstáculos para la labor cotidiana. Un problema, en este sentido, significa simplemente un desfase entre lo que se espera lograr y lo que efectivamente se logra. Para



definirlo en términos objetivos, es necesario contar con evidencias construidas a partir de la información disponible.

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 alumnos/as, contenidos priorizados que no logran ser enseñados, enfoques de enseñanza poco articulados, logros de aprendizaje que no condicen con la expectativa fijada en el currículum*, entre tantos otros que pueden surgir. Pero probablemente no se puedan abordar todos estos problemas a la vez: trabajar para la mejora implica tomar decisiones para 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 problemas al mismo tiempo, se recomienda jerarquizarlos y seleccionar no más de dos, según los criterios que se consideren pertinentes. 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 necesariamente subjetivos porque dependerán de los actores que participen en dicho proceso, pero no serán arbitrarios ni productos del azar, lo cual 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 cuáles problemas seleccionar para su abordaje. Los siguientes criterios son algunos posibles a considerar:

Viabilidad: refiere a las condiciones de trabajo con las que se cuenta en la escuela 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?*

Impacto: está relacionado con los resultados que acarreará la solución de un problema. *¿A cuántos/as alumnos/as afectará la solución del problema?* Elegiremos un problema que afecte a la mayor población escolar, es decir que más cantidad de alumnos/as se beneficien con la posibilidad de encarar un problema determinado.

Complejidad: 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.*

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. El problema surge de una genuina necesidad de los/as involucrados/as, no debe ser impuesto por los equipos directivos. Esto hace que el proceso sea democrático/participativo y que tenga mayores probabilidades de ser resuelto porque los actores se sienten parte de la solución.



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.

Los mencionados son posibles criterios que nos permitirán jerarquizar los problemas identificados. Como ya dijimos, no es posible abordar al mismo tiempo varios problemas institucionales, en este caso referidos 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 los que dejemos para más adelante no sean importantes sino porque su resolución o no tiene impacto en una gran cantidad de alumnos/as 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, etcétera).

Una consideración importante al definir problemas es que se trate de problemas cuya solución esté en manos de los actores institucionales a partir de cambios en su forma de actuar. *La falta de recursos tecnológicos o las goteras en un aula son problemas muy importantes, sin embargo escapan el área de incumbencia de los equipos docentes y directivos.* Esos últimos son responsables, por ejemplo, de elevar el problema a las autoridades correspondientes, pero no está en sus manos resolverlos, por eso, para el trabajo sobre mejora institucional se deberán elegir problemas que cumplan con los criterios mencionados.

4° etapa: búsqueda de causas y consecuencias

Una vez definidos los problemas y seleccionados aquellos que requieren atención prioritaria, es necesario comprenderlos en profundidad para poder pensar líneas de acción que permitan abordarlos. Para ello, se buscarán las causas que los originaron, así como sus consecuencias. Esto permitirá complementar la *descripción* del problema con su *explicación*, 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, debilidades de la formación de los docentes en ciertos temas puntuales, la ausencia de innovaciones didácticas, modalidades de enseñanza poco efectivas, cobertura dispar de los contenidos priorizados, tipos de evaluaciones, recursos y actividades inadecuados, etcétera*). *No se trata de culpabilizar a ningún actor, sino de ver de qué manera los distintos equipos podrán contribuir, cada uno según sus posibilidades, a la solución del problema.* La técnica “los 5 por qué” puede ser valiosa para ese momento.



Los 5 por qué

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” sucede lo que se expresó en la respuesta previa.

Es una técnica sencilla que no requiere de mucha preparación y con la que, si se reflexiona de manera conjunta y rigurosa, se puede lograr el objetivo de la actividad fácilmente.

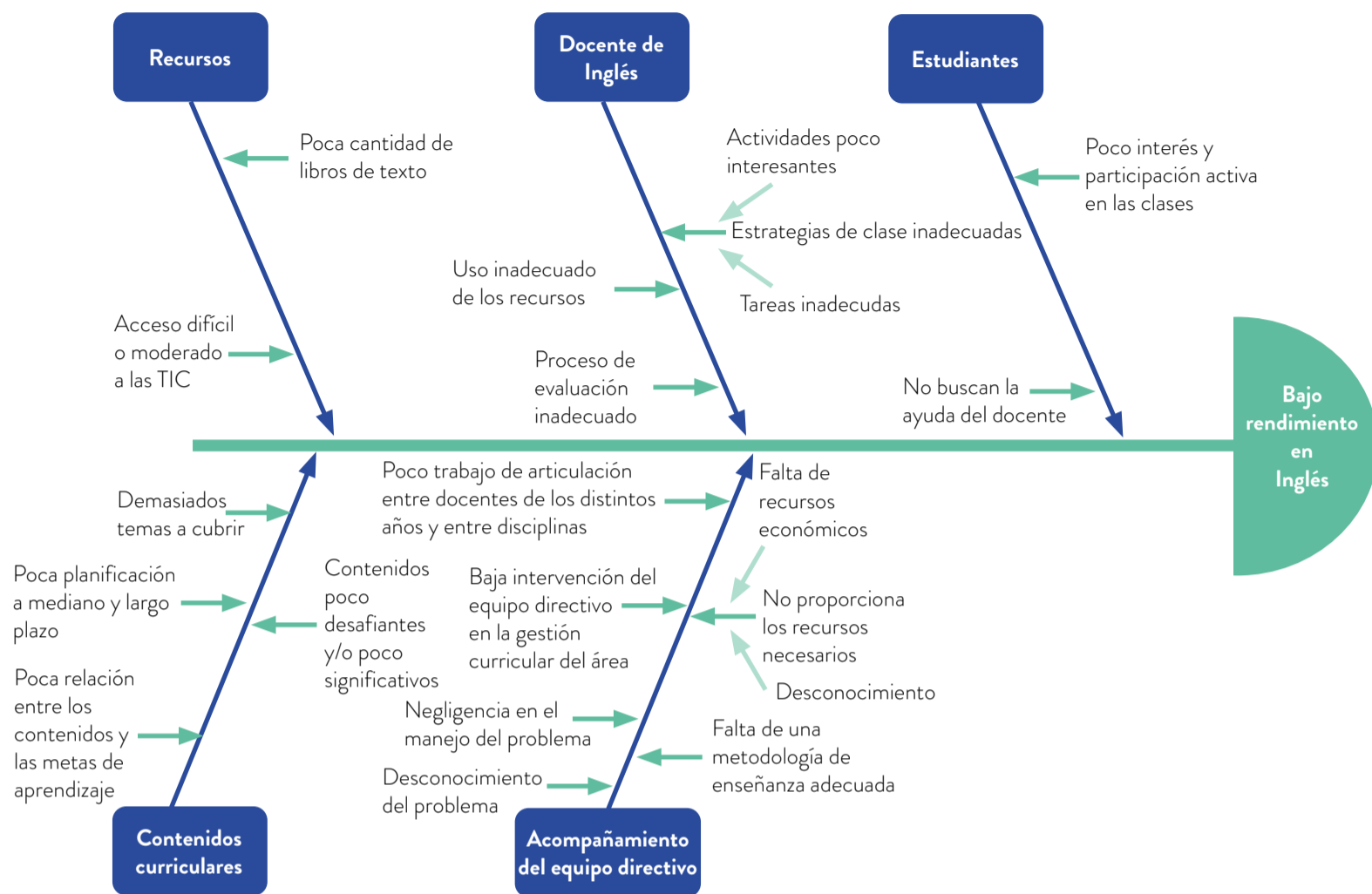
Se buscan, entonces, los factores que permiten explicar el problema y se indagan las consecuencias. Para esto, hay varias técnicas posibles, pero elegiremos las que consideramos más apropiadas para esta tarea, como por ejemplo el diagrama “espina de pescado” o el “árbol de problemas”, entre otras, que pueden utilizarse solos o combinados, para tener una representación visual que ayude a clarificar y ordenar el debate.

Espina de pescado

Para profundizar en el análisis de los problemas, esta es una 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:

- Se selecciona un problema por vez y se analizan sus posibles causas.
- Se analiza la categoría a la que responde cada causa (por ejemplo, recursos materiales, contenidos curriculares, factores culturales, institucionales, etcétera).
- 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.
- 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.
- Se clasifican las causas según la posibilidad de la escuela de intervenir en su abordaje.



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.

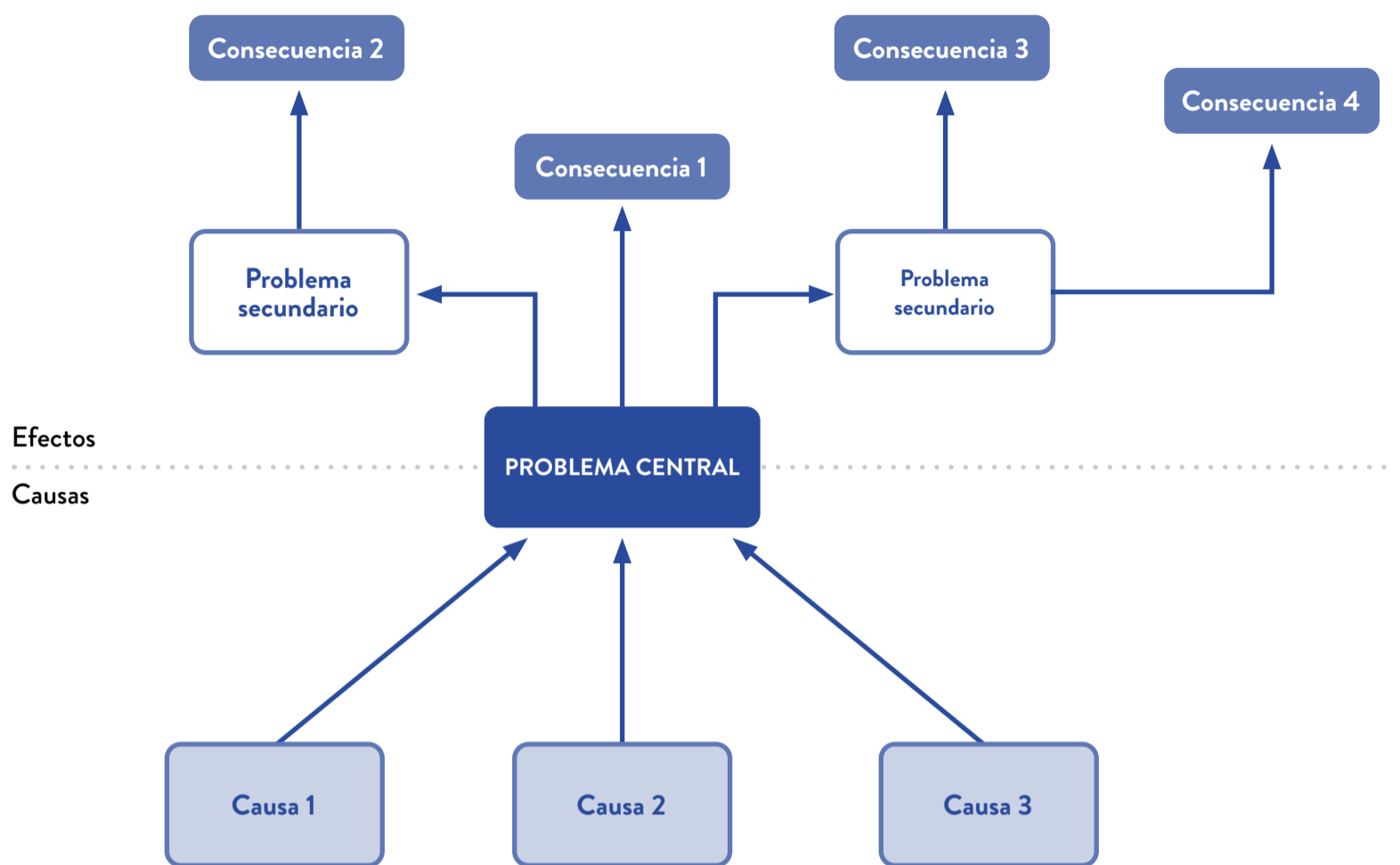
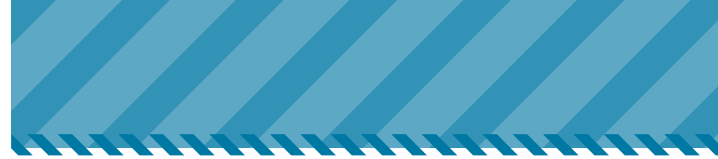
Árbol de problemas

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

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.



Tener claro 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, etcétera. Por supuesto, cada equipo escolar podrá seleccionar la técnica que, según sus posibilidades y su contexto, sea la más pertinente.

5° 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 los equipos de la escuela puedan elaborar esta herramienta a partir del consenso, dado que el logro de la mejora 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, dando una organización y un norte a la tarea de toda la comunidad escolar, fijando objetivos comunes, claros y definidos con criterios basados en datos, con tareas distribuidas con distintos niveles de responsabilidad y plazos 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/s. Qué queremos lograr 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 lograrlos.

✓ **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 para el logro 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: construcción de acuerdos sobre la forma de enseñar inglés según el DC y según las personas 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 alumno/a 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/a. Se relacionan con el objetivo planteado y deben ser claros de manera que sean de fácil comprensión para todos los participantes.

Pueden ser cualitativos o cuantitativos. Por ejemplo: *grado de/ tasa de/ porcentaje de/ alumnos/as con sobriedad, aprobados en inglés 2º ciclo* son indicadores cuantitativos, mientras que ejemplos de indicadores cualitativos son la *calidad de los aprendizajes/ las actitudes hacia determinado Programa, actividad, etcétera*.

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/as responsables serán aquellos/as 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/as participantes pueden ir variando según sus posibilidades, el contexto, sus intereses, cambios en los cargos, etcétera. 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 si”. 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° etapa: seguimiento del plan

La manera de saber en qué medida el PFAE diseñado se está cumpliendo, 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 los/as participantes 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 se ofrece como una guía para los equipos directivos que deben “mirar” también el área de LE en busca de mejoras de los aprendizajes de sus estudiantes.

Los equipos de cada escuela llevarán adelante este proceso teniendo en cuenta sus propios contextos, realidades y necesidades, aplicando 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 quien identifica con qué recursos cuenta para enfrentarlas. Por eso creemos que el trabajo clave de este equipo para mejorar los aprendizajes de los/as estudiantes será posible con una planificación a corto y mediano plazo, contemplando las metas de aprendizaje, los contenidos y las competencias estipulados en el DC y articulados en el MCERL, con datos propios de la escuela y los que ofrece el sistema, 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.

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. A través de la continuidad en el tiempo podremos evidenciar resultados en la mejora de los aprendizajes y en el fortalecimiento de los procesos institucionales.



Bibliografía

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.

GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2001) [Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras](#) CABA: Dirección de Currícula, Ministerio de Educación.

GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2010) [Políticas lingüísticas de la Ciudad de Buenos Aires](#) CABA: Ministerio de Educación.

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

GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2014). [Liderazgo Pedagógico Claves para la Dirección Escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires](#) CABA: Ministerio de Educación.

GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2018). [Criterios a la hora de asesorar en la planificación. Documento N° 3. 1a edición para el profesor](#) CABA: Ministerio de Educación.

GCABA. Ministerio de Educación e Innovación. Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa. Dirección General de Planeamiento Educativo (2018) [Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza. Documento N° 1](#) CABA: Gerencia Operativa de Currículum, Ministerio de Educación.

GCABA. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2020) [Los diseños curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su articulación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas](#) CABA: Gerencia Operativa de Currículum, Ministerio de Educación.



Vamos Buenos Aires