

Acompañar al docente

Asesoramiento en estrategias de enseñanza

Asesoramiento en estrategias de enseñanza

Observar qué hace el docente dentro del aula, qué actividades propone a los alumnos y cómo los orienta permite acceder al corazón de la escuela: la enseñanza. El sentido último del rol directivo es justamente fortalecer esas prácticas. Dialogar acerca de lo que sucede en clase, proponer reflexiones, revisar sugerencias, actualizar los saberes didácticos, acordar criterios, etc. son acciones de asesoramiento que enriquecen a todo el equipo (tanto a los docentes como a los mismos directivos).

Asesorar sobre enseñanza

En el asesoramiento a los docentes se ponen en juego las concepciones de enseñanza y aprendizaje de cada uno. La mayoría de las veces, estas ideas permanecen implícitas. Cuando conversamos, solemos estar todos de acuerdo en la necesidad de promover un aprendizaje significativo, ofrecer diversas oportunidades de aprender, generar evaluaciones justas... pero, ¿qué entendemos por cada una de estas ideas?

Mediante el asesoramiento es posible poner en común lo que cada uno entiende por buena clase o enseñanza y consensuar criterios. Para ello es importante recurrir a discusiones y teorías vigentes, y mantener la vista en el objetivo fundamental: el aprendizaje de los alumnos. Una buena estrategia de enseñanza es aquella que da lugar al aprendizaje esperado en todos y cada uno de ellos. El aprendizaje guía las decisiones de la escuela.

Este principio da un marco general de sentido al asesoramiento. Sin embargo, es necesario pasar de conceptos abstractos a prácticas concretas. Ponernos de acuerdo respecto de lo que entendemos con cada concepto para construir, más allá de lo discursivo, estrategias, actividades, recursos y secuencias para enseñar cada vez mejor. Siguiendo los puntos mencionados anteriormente, una escuela podrá definir concretamente cada elemento:

ASPECTOS	¿Qué cuestiones deberían ocurrir en la enseñanza?
¿Qué entendemos cuando decimos que <i>todos nuestros alumnos aprenden de manera significativa</i> ?	• Los contenidos y las estrategias de enseñanza sugeridos en los diseños curriculares se enseñan en todas las materias y áreas. • Se enseña de manera articulada entre distintas materias y entre todos los años. Hay actividades interdisciplinarias y una continuidad en el aprendizaje de un año a otro. • Se ofrecen situaciones de aprendizaje en las que los alumnos vinculan sus conocimientos previos con los conocimientos de cada área o materia. • Se ofrecen situaciones de aprendizaje en las que los alumnos vinculan los contenidos con situaciones reales y cotidianas. • Se aborda un mismo contenido con distintos grados de complejidad y/o desde distintas perspectivas. • Se trabaja profundamente sobre los contenidos (se destina más de una clase a abrir y cerrar un tema). • Se realizan intervenciones para que todos los alumnos participen en las actividades. • Las estrategias de enseñanza son diversas y ricas en recursos y actividades.
¿Qué entendemos cuando decimos que <i>todos nuestros alumnos reciben oportunidades de aprendizaje</i> ?	• Se planifica la enseñanza tomando en cuenta los conocimientos previos. Se consideran los puntos de partida de cada alumno, y sus avances en el aprendizaje. • Se generan mecanismos institucionales para: • detectar el progreso del aprendizaje. • implementar estrategias de enseñanza alternativas con los alumnos que aún no alcanzan los objetivos. • realizar un seguimiento durante todo el año de estos alumnos.
¿Qué entendemos cuando decimos que <i>todos nuestros alumnos son evaluados de manera justa</i> ?	• Existen criterios de evaluación para cada área o materia construidos en consenso entre directivos y docentes, tomando como referencia los diseños curriculares y los puntos de partida de los estudiantes. • Existe coherencia entre enseñanza y evaluación. No se evalúan temas o contenidos que no se hayan abordado con profundidad o que no fueron enseñados previamente. • Los instrumentos de evaluación ofrecen consignas claras y comunican a los alumnos los criterios con los que se los evalúa. • Los alumnos reciben devoluciones que les permiten identificar avances, dificultades y sugerencias para

	continuar mejorando. • Se ofrecen instancias en las que los alumnos pueden mejorar los resultados de sus evaluaciones luego de la devolución del docente.
--	--

Asesorar a partir de la observación de clases y cuadernos

Una de las herramientas privilegiadas para recolectar información sobre la enseñanza es la observación de clases y producciones de los alumnos (tales como cuadernos, trabajos, carpetas y evaluaciones). A partir de esta observación se accede al proceso de enseñanza y se conocen las estrategias usadas. En particular, la observación de clases suele ser el instrumento más rico para captar la complejidad de la enseñanza, sin perder de vista el contexto en el que se desarrolla. La clase escolar es el lugar privilegiado donde esta se materializa. La enseñanza es mucho más que un acto técnico. En una clase se involucran personas, vínculos, valores e intenciones. Entonces, ¿qué observar en una observación de clase?

Veamos un ejemplo:

Al finalizar el primer trimestre, Graciela, directora desde hace cuatro años de la escuela secundaria Florentino Ameghino, observa los resultados de aprendizaje. Le preocupa que las notas de historia de 2.º Año son muy bajas. Es probable que varios alumnos deban compensar si la tendencia no se revierte.

Graciela no es experta en la didáctica de esa disciplina (enseñó química en sus años como docente) pero su rol de directora implica orientar a la docente. Por eso, coordina con ella y acuerdan que observará la clase del martes siguiente, cuando la docente puede quedarse un rato más en la escuela para conversar. El día acordado Graciela llega al aula y se sienta en un banco vacío al fondo, intentando no intervenir. Luego de unos minutos en los que los alumnos se acomodan, la clase comienza con una explicación oral breve de la docente en la que plantea el tema del día, conectándolo con lo visto anteriormente. Luego pide a una alumna que lea un párrafo del libro de texto en voz alta. Los alumnos deben responder luego un cuestionario por escrito. Entre todos comentan brevemente el párrafo, aclarando el sentido de dos términos que resultan complejos. Luego la docente dicta cinco preguntas y establece que deberán responder en parejas para entregar la clase siguiente la tarea completa. Graciela circula por el aula “distraídamente”, escuchando las conversaciones de los alumnos y observando cómo encaran el cuestionario y qué puntos ofrecen mayor dificultad. Pasados 20 minutos, y ya con un creciente murmullo en el aula, la docente pide que pongan en común las respuestas. Algunos alumnos leen en voz alta lo respondido, y otros comentan oralmente. El timbre del recreo marca el final de la puesta en común y de la clase.

Luego de la clase, Graciela se reúne con la docente. El principio de la conversación es un tanto desordenado. La docente está algo nerviosa, enuncia una y otra vez que los alumnos tienen problemas graves de comprensión de textos y que ella ya ha probado “de todo”. Graciela sabe que esa preocupación es genuina; sin embargo, considera que es responsabilidad de la escuela fortalecer la comprensión. Para calmar el nerviosismo inicial, destaca todos los puntos positivos de la clase.

- *La clase inició con una presentación que conecta el tema con los temas anteriores.*
- *Las preguntas planteadas fueron muy pertinentes y estaban bien formuladas. Las consignas permitían a los alumnos construir una interpretación sobre el texto en lugar de copiarlo de manera directa.*
- *Se mantuvo un clima distendido y con participación activa de varios alumnos.*
- *La puesta en común final permitió discutir sobre uno de los puntos que más dificultades tenía para los alumnos.*

Luego, la directora plantea algunas preguntas para que la docente pueda explicar los objetivos de aprendizaje que se había planteado. En función de esos objetivos, piensan juntas estrategias para fortalecer el aprendizaje y detectan algunos puntos a mejorar:

- *El único recurso que han tenido los alumnos es el libro de texto. Dado que las preguntas buscaban establecer relaciones y que existe una preocupación respecto de la comprensión lectora, sería bueno sumar otros recursos. Quizá textos complementarios podrían ayudar en la comprensión. También podrían incorporarse videos para que los alumnos conozcan mejor el contexto del tema trabajado. Graciela y la docente acuerdan que, si la comprensión lectora es algo a fortalecer, debe trabajarse sobre eso en el aula fuertemente. Quizá sea necesario plantear un trabajo más profundo sobre los textos y apoyarse en recursos de otro tipo que favorezcan la comprensión (las TIC dan buenas oportunidades).*
- *En la ronda de discusión siempre participaron los mismos alumnos, y quedaron sin voz los más tímidos y de peor desempeño. Es necesario diseñar estrategias para dar voz a todos. Quizá se podría pensar en agrupamientos variables, de manera de poner a trabajar a los alumnos colaborativamente. También, alentar a que todos participen preguntando a quienes han tenido menos voz. En este punto, la docente plantea que intentó sin éxito hacer un debate. Graciela le pide que le cuente sobre esa experiencia y le aconseja volver a intentarlo, pero dando un marco más estructurado a la actividad. Asignar roles a los alumnos, dar un tiempo de investigación y preparación de argumentos, determinar ritmos de participación e incorporar el rol de mediador pueden ser buenas estrategias para ese segundo intento.*

- *El cierre ha quedado trunco, sin sistematizar ideas clave sobre el tema trabajado. Es necesario dejar por escrito algunas ideas para que los alumnos puedan apuntarlas, y que así pasen a formar parte del material de estudio. Graciela sugiere a la docente preparar previamente un punteo de las ideas principales de la clase para asegurarse de que los puntos que no surjan espontáneamente en la puesta en común sean igualmente tenidos en cuenta.*

Luego de repasar este punteo Graciela y la docente ven juntas la planificación de la unidad siguiente. En función de lo conversado, la docente va sumando algunas ideas a esa planificación. Graciela pide que antes de evaluar el próximo tema, conversen nuevamente para revisar el instrumento y criterios de evaluación.

Como en el ejemplo, los propósitos y las prioridades detectadas con cada docente determinan el foco de la observación. Algunos elementos que pueden observarse son el clima de la clase, el uso de recursos y espacios y la estrategia didáctica.

El clima de la clase

El clima afectivo es uno de los determinantes del aprendizaje. La cordialidad y amabilidad en las interacciones, la tolerancia al error, la apertura de pensamiento, la libertad y respeto a opiniones divergentes y el reconocimiento de logros promueven la confianza y creatividad. Al respecto puede observarse:

- Σ *El estilo y tipo de comunicación.* ¿Se evidencia interacción entre los alumnos? ¿A propósito de qué? ¿Se evidencia interacción entre alumnos y docente? Es importante tener en cuenta los modos de circulación de la palabra y observar el respeto y la escucha. Para generar una participación auténtica es preciso pensar sobre las preguntas que se formulan en clase. “Cuando preguntamos, los docentes lo hacemos con diferentes intenciones: despertar el interés de los alumnos, verificar si comprendieron, promover la reflexión, estimular las relaciones entre distintos conocimientos. Pero, ¿tenemos clara conciencia de qué nos proponemos cuando estamos preguntando? Y ¿enunciamos nuestras preguntas de modo tal que los alumnos logren lo que nos proponemos?” Anijovich y Mora (2010). Cuando se pregunta, por ejemplo: “¿Alguien tiene alguna pregunta?”, “¿Entendieron?”, aunque la intención es abrir el diálogo, generalmente se produce lo contrario. Si pretenden establecer un diálogo, las preguntas deben crear un espacio de reciprocidad y favorecer procesos reflexivos.
- Σ *La gestión de la clase y la propuesta de agrupamiento.* Al proponer una actividad el docente establece una organización del grupo: trabajo

individual, en parejas o pequeños grupos, grupo total, etc. No es posible determinar de manera general cuál será la forma más adecuada. Qué modalidad de organización de la clase es más fructífera es algo a analizar en función de los objetivos de cada momento. En el asesoramiento cabe conversar sobre las motivaciones de esa decisión y pensar cuáles son las condiciones en las que cada tipo de agrupamiento funciona mejor. Son numerosas las instancias en las que los alumnos se benefician del intercambio con compañeros (en la apropiación de la finalidad de una tarea, en la corresponsión de un problema, la discusión de estrategias, la comunicación y defensa de la propia resolución, la confrontación de diferentes respuestas o estrategias, etc.). En diálogo con otros se hace posible tomar conciencia de la propia manera de resolver y se accede a nuevas relaciones, conocimientos y procedimientos. Para que esto pueda tener lugar el docente debe favorecer una interacción respetuosa y con contenido. Debe pensar de antemano los criterios con que se agruparán (¿será por afinidad?, ¿por nivel de logro?, ¿al azar?, ¿rotarán los grupos en diferentes ocasiones?, etc.). Y debe acompañar en el desarrollo a los alumnos: enmarcar el trabajo, proponer un orden y un método, ayudarlos a planificar la distribución o complemento de tareas, remarcar los objetivos comunes, promover la participación, etc.

El uso de recursos y espacios

- Σ *La disposición y pertinencia de recursos didácticos.* La clase, ¿incluye el uso de materiales? ¿Cuáles? ¿Cuál es el sentido de esos recursos para el aprendizaje? Lo central es que el material sea un apoyo para plantear y pensar las consignas, pero que la respuesta a las mismas la construya el alumno, que la actividad de los alumnos no se agote en reproducir el material sino que implique elaboración o búsqueda. Al mismo tiempo, si se quiere fortalecer la capacidad de los alumnos de tomar decisiones, es necesario que exista una variada gama de recursos y una clara indicación del docente invitando a cada uno a decidir qué recurso usar y cómo.
- Σ *El trabajo con los libros de texto.* Es importante reflexionar junto a los docentes sobre los criterios que movilizan la elección de textos. El asesoramiento debe proveer a los docentes de criterios para seleccionarlos, evaluando la adecuación al curso particular, la coherencia con los contenidos del diseño curricular vigente, su potencialidad para estimular el aprendizaje, su accesibilidad, etc. Durante el transcurso del año, es posible, además, observar el tipo de uso que se hace de los libros: ¿se los utiliza como una guía para el docente, sustituyendo la planificación?, ¿para evitar que se saquen fotocopias o evitar la copia de la consigna?, etc.

La estrategia didáctica

- Σ *El tiempo didáctico y la secuenciación de los contenidos.* Cada clase tiene un ritmo propio, marcado por las actividades, las participaciones de docente y alumnos y los intercambios. Una excesiva velocidad en los tiempos y consignas de trabajo privilegia a algunos alumnos y deja atrás a otros. Una excesiva dificultad en las actividades estimula positivamente a algunos y margina a otros. Al momento de la observación cabe preguntarse si el ritmo propuesto es adecuado a los objetivos de aprendizaje y a las estrategias elegidas. También, prestar atención a cómo el docente gradúa los tiempos de acuerdo con las posibilidades y avances de los alumnos. Por otra parte, es relevante reflexionar sobre el tiempo efectivo que se dedica al trabajo y el que lleva que los alumnos entren al aula y se acomoden para comenzar (Moreno, 2010).
- Σ *Las consignas.* La claridad y precisión con que se presentan las consignas son determinantes para fortalecer la autonomía. Según Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) “Cuanta más información les brindemos acerca de la tarea que tienen que realizar, menos dependerán de los docentes para preguntar qué tienen que hacer. Al mismo tiempo, la información debe servir para que el alumno comprenda el por qué y para qué de la tarea”. En la observación de clases cabe mirar: ¿se proponen actividades atractivas, diversas y desafiantes? ¿Respetan los aprendizajes previos de los alumnos? ¿Son acordes al nivel de aprendizaje de cada uno? ¿Cómo se interviene cuando los alumnos no entienden la consigna? ¿Se verifica que la consigna no contenga términos desconocidos? ¿Se indaga acerca de qué es específicamente lo que no se entiende? ¿Se alienta a los que “no entienden” a reconocer lo que sí entienden para que vuelvan a intentarlo? ¿Se propone discutir la consigna de a dos?, etc.
- Σ *El tratamiento que se da a los errores y dudas.* Es un lugar común afirmar que “del error se aprende”. Sin embargo pocas veces se piensa cómo abordar los errores. Hay docentes que atienden una larga fila de alumnos que trabajo en mano preguntan, “¿está bien?”. Al hacerlo, los que no están haciendo nada quedan “tapados” por los que sí hicieron. Por otro lado, corregir a cada uno brindando explicaciones que permitan resignificar lo hecho es imposible cuando la fila es larga. Así, se termina por decir de manera más o menos explícita qué está bien o mal, dejando al alumno fuera de toda posibilidad de cargar con sentido lo hecho. Se homogenizan las producciones y todos terminan haciendo lo mismo. Otros maestros, en cambio, caminan entre las mesas para verificar que todos estén trabajando, alentando a los detenidos y anticipando qué producciones serán discutidas

en la puesta en común. En esa decisión no se prioriza “mostrar” la respuesta correcta, sino abordar los errores y consultas más frecuentes y dotar de sentido las acciones desarrolladas. ¿Cómo resuelve el docente el tratamiento de errores y dudas? ¿Qué acciones propone a los alumnos para que avancen a partir de ellos?

Σ *Las instancias de cierre o síntesis.* ¿Cómo se sistematizan y formalizan los conocimientos construidos en la clase? En el cierre suelen establecerse las relaciones entre las producciones de los alumnos y el saber formal. Es el momento de sintetizar los conocimientos, de poner nombres a los conceptos nuevos, de vincularlos con lo ya estudiado, o con nuevos contenidos a trabajar, etc. Para este momento es necesario que el docente sepa los aspectos centrales que quiere que queden registrados. Así puede aportar los aspectos que no surjan de los alumnos. Este proceso va más allá del reconocimiento “cultural” del saber en juego y permite elaborar un punteo que puede consultarse en otras oportunidades. El asesoramiento en este sentido trata de orientar al docente para que ayude a los alumnos a hacer explícito aquello que pudo quedar implícito en la puesta en común y también para que lo hecho en clase pueda tomarse como material de estudio más adelante.

Σ *Las estrategias desplegadas para apuntalar a los alumnos que presentan menor rendimiento.* El docente es organizador y garante de la igualdad de oportunidades de aprendizaje en su clase. Los equipos directivos deben asesorarlos en este aspecto. Deben guiarlos para indagar las causas por las que un alumno no logra avanzar con las situaciones de enseñanza dadas, y evaluar en conjunto esas estrategias. Para acompañar el proceso de aprendizaje el docente debe, en primer lugar, atender las causas por las que se encuentra detenido. A partir de allí buscará y ensayará estrategias para que el alumno pueda avanzar en función de su ritmo de aprendizaje. Esto implica pensar actividades diferenciadas para acompañarlo, pero siempre apuntando a tareas que requieran que el alumno entienda y aplique lo que ya sabe. De nada sirve reforzar el retraso brindando tareas de baja intensidad y complejidad. El equipo directivo debe acompañar al docente para evitar que se centre en la falta y promover, en cambio, estrategias superadoras que involucren y desafíen a los alumnos movilizando su aprendizaje.

Sea cual sea el aspecto en que el equipo directivo centre su mirada, lo central es evaluar en qué medida los docentes ofrecen a sus alumnos oportunidades significativas de aprender. Y orientarlos para que lo logren. En una buena escuela, la inclusión y la calidad son inseparables. Una buena clase será,

entonces, aquella que promueva un aprendizaje de calidad en todos y cada uno de los alumnos.

El corazón del asesoramiento: fomentar prácticas reflexivas

Más allá de estos aspectos a considerar en las observaciones, es importante destacar que lo central del asesoramiento no es la observación sino el diálogo colaborativo y centrado en evidencias que se inicia luego. Es en los espacios de devolución donde surgen las estrategias alternativas, las ideas y opciones para mejorar.

En este sentido lo central es poder dialogar con los docentes para pensar colaborativamente. Se trata de acompañarlos en la reflexión para tomar mejores decisiones de enseñanza. El asesoramiento permite brindarles hábitos de pensamiento y criterios para que puedan continuar mejorando de manera autónoma.

Entre los hábitos a instalar entre los docentes, el primero es la reflexión. Los buenos docentes se preguntan siempre el motivo de las decisiones de enseñanza que toman. ¿Para qué sirve a los alumnos esta actividad? ¿Cómo contribuye a su aprendizaje este recurso? Conociendo al grupo, ¿cómo conviene agruparlos para fortalecer su aprendizaje? La medida de una buena respuesta debe estar vinculada al aprendizaje. El sentido último es que los alumnos aprendan más y mejor. Entonces, a partir de ese *para qué* inicial, los docentes se preguntan sobre las causas del aprendizaje y del no aprendizaje: ¿por qué alguien aprendió en la clase? ¿Qué actividades fueron determinantes? ¿Qué nos dicen las evaluaciones respecto del aprendizaje? ¿Y respecto de la enseñanza? Comprender qué prácticas tienen más y menos resultados y conocer a los alumnos es el principal insumo para decidir estrategias didácticas.

Otro buen hábito es fomentar conversaciones frecuentes sobre la enseñanza y el aprendizaje al interior del equipo. El trabajo colaborativo es central para la mejora. Compartir experiencias, estrategias, éxitos, fracasos, dudas e ideas es una fuente riquísima de reflexión. Incluso puede armarse, a nivel escuela, una “Biblioteca de buenas prácticas” donde se registren y compartan planificaciones y recursos de enseñanza.

Un tercer buen hábito es dar voz a los alumnos. A todas las edades los alumnos pueden identificar qué han aprendido y cómo han aprendido lo que saben. Al hacerlo, no solo se favorece su metacognición, sino que se obtiene información relevante sobre la enseñanza. Las evaluaciones, en este mismo sentido, deben leerse en una doble clave. Por un lado, como reflejo del aprendizaje alcanzado. Por el otro, como una fuente de información para evaluar la pertinencia de las estrategias usadas.

Respecto de los *criterios* que se pueden establecer con los docentes, se debe reforzar su comprensión de la complejidad de la tarea que desarrollan. La enseñanza es mucho, mucho más que repartir conocimiento. Enseñar implica trabajar para que los alumnos comprendan, para que puedan luego hacer algo con lo aprendido. Desde esta perspectiva, entre los criterios se pueden mencionar:

- Σ La importancia de saber cuáles son los “conocimientos previos” de los alumnos respecto del tema antes de empezar y reconocer sus voces durante el aprendizaje.
- Σ La importancia de la claridad en las pautas y consignas para fortalecer la autonomía.
- Σ El respeto activo del tiempo y estilo de aprendizaje de cada alumno. Es un respeto activo porque implica no solo considerarlos, sino principalmente actuar en consecuencia, desarrollando actividades múltiples y variadas, sostenidas en el tiempo.
- Σ La riqueza del trabajo entre pares (entre pares alumnos, y entre pares docentes). Alentar el debate, el intercambio y la conversación sobre los contenidos.
- Σ La riqueza de los errores como fuente de aprendizaje tanto para los alumnos (que a través de sus consultas y resignificaciones aprenden), como para el docente reflexivo, que toma los errores como puntapié para repensar y mejorar sus prácticas.
- Σ La relevancia de evaluar y monitorear el aprendizaje, de detectar avances y dificultades para poder reprogramar y replanificar acorde a eso.
- Σ

Apertura y flexibilidad: las claves del asesoramiento

Así como los docentes pueden desarrollar hábitos e incorporar criterios, el equipo directivo también puede hacerlo. El principal hábito de los equipos directivos para brindar asesoramiento es tener siempre una puerta abierta a la consulta. Poner a disposición la propia experiencia y la de los colegas. Generar un ambiente de confianza y reflexión compartida.

Y el principal criterio es la perfectibilidad de las prácticas. Lo que se observa en cada momento es la mejor práctica que el docente puede ofrecer con su conocimiento actual. Este no es el límite. Al contrario, con la colaboración del

equipo directivo, de los propios colegas y una actitud reflexiva, todas las prácticas pueden crecer y perfeccionarse. Incluso la mejor de las clases puede mejorar. El equipo directivo es el principal motor de esa mejora. Le cabe la desafiante y hermosa tarea de acompañar a los docentes para enseñar más y mejor.

Bibliografía

Anijovich, Malbergier y Sigal. 2004. *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Anijovich, R. y Mora, S. 2010. “Las buenas preguntas”. Capítulo 2 de *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

Moreno, B. 2010. “Algunos criterios para la orientación de la función pedagógica del director de EP en la enseñanza de la matemática”. IIPE Unesco y Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Referencia para citado

Agradecemos especialmente la colaboración de Beatriz Moreno para la elaboración de este documento.

Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Beatriz Moreno **'Asesoramiento en estrategias de enseñanza'**. OEI, Buenos Aires.