



## Quinta Jornada Institucional

2019



## Autoridades

### GOBERNADOR

Cr. Gustavo Eduardo Bordet

### VICEGOBERNADOR

Cr. Adán Humberto Bahl

### PRESIDENTA DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

Prof. Marta Irazábal de Landó

### VOCALES

Mg. Marisa del Huerto Mazza

Prof. Rita María del Carmen Nievas

Dr. Gastón Daniel Etchepare

Prof. Perla Florentín

### SECRETARIA GENERAL

Téc. Vanesa Demediuk

### DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL

Lic. Marta Muchiutti

### DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Rosana Castro

### DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Prof. Yamina Del Dó

### DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Mg. Marcela Mangeón

### DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Psp. Viviana Rodríguez

### DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Prof. Exequiel Coronoffo

### DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Prof. Héctor Andrés Rousset

### DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Prof. Fabiana Minatta

### DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Mg. Adriana Wendler

### COORDINACIÓN DE GESTIÓN EDUCATIVA

Psp. Alejandra Claret

## DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

### DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

### DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL

#### 5º Jornada Institucional:

#### “Enseñanza y aprendizaje por proyecto”

### A. PRESENTACIÓN DE LA JORNADA Y SUS OBJETIVOS

En el año 2016, se presenta el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Resolución N° 286/16 CFE) cuyo objetivo es que, tanto docentes como directores en ejercicio, puedan participar de instancias de formación situada, sostenidas en el trabajo colaborativo y que atiendan a las demandas de cada institución, para asegurar los aprendizajes de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en la Argentina.

En nuestra provincia, el Consejo General de Educación definió los contenidos del Programa de Formación Docente Situada según los objetivos de la política educativa provincial, plasmando su marco político pedagógico para el trayecto 2017-2020 en el documento **“NUESTRA ESCUELA” LEE PARA APRENDER. La Alfabetización es un derecho**, cuyos objetivos fueron los siguientes:

- *“Sostener una cultura de la formación permanente basada en la inclusión con calidad, a través de la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes prioritarios para el siglo XXI.*
- *Jerarquizar la autoridad ético-pedagógica de las escuelas y de los docentes.*
- *Promover el desarrollo profesional de los equipos docentes como sujetos responsables de la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes.*
- *Impulsar el trabajo colaborativo de los docentes que implique reflexión y transformación de prácticas institucionales y de enseñanza.*

- Promover la producción y circulación de conocimiento e innovación pedagógica en las escuelas y otros ámbitos académicos. (CGE, 2017, p.12-13)

En este sentido y realzando la importancia que estos espacios de formación tienen para los docentes, es que, en el transcurso de los años 2017 y 2018, se trabajaron como ejes transversales la *lectura y escritura*, como así también la comprensión de consignas. En este sentido, y continuando con la Formación Docente Situada y haciendo hincapié en la importancia de temáticas que transversalizan la labor diaria, es que en el presente año, se abordó la *oralidad*.

La significatividad de trabajar la oralidad refiere a que, junto a la escritura y la lectura, se constituye en una dimensión de la alfabetización en todos los niveles educativos. Atendiendo a esto, durante este año se planteó como objetivo la reflexión y el estudio de la oralidad en las aulas, centrando la atención en el uso del lenguaje oral por parte de los docentes y estudiantes, promoviendo desde la Direcciones involucradas (Dirección de Educación Secundaria, Dirección de Educación Técnico Profesional y Dirección de Educación de Gestión Privada), aportes sobre dicho eje y lineamientos para la evaluación de la misma. En esta última instancia de formación se trabajará con la argumentación y la oratoria de los estudiantes.

En este año, en un ámbito de reflexión, se retoman y priorizan los objetivos antes mencionados, como así también, se pretende profundizar las transformaciones que la escuela secundaria reclama. De este modo, desde las tres Direcciones se construyeron propuestas de Formación Situada en las que la intención estuvo en el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, potenciando los acuerdos institucionales, fortaleciendo el Proyecto Educativo Institucional y fomentando espacios de diálogo en la construcción de nuevas acciones que permitan la innovación en las prácticas pedagógicas.

En este marco, culminando este Segundo Trayecto Formativo, se ha reflexionado sobre los siguientes ejes:

- 1º Jornada Institucional: Gestión escolar y la planificación institucional, en la que se hizo hincapié en los acuerdos didácticos;
- 2º Jornada Institucional: Organización de los aprendizajes en lo que respecta a la gestión curricular, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, la motivación y la relación con el saber;
- 3º Jornada Institucional: Organización pedagógica de la enseñanza, la gestión curricular, las prácticas de enseñanza y las estrategias metodológicas;
- 4º Jornada Institucional: Evaluación de los aprendizajes, en lo que refiere a la perspectiva sumativa y formativa, la evaluación de los trabajos grupales y los criterios e instrumentos de evaluación.

Teniendo presente lo hasta aquí desarrollado, para la última jornada institucional del presente Ciclo Lectivo, trabajaremos específicamente sobre **los proyectos de integración de saberes como estrategia didáctica para el acompañamiento de las trayectorias escolares**, las cuales permiten abordar las dificultades propias del Ciclo Básico Común, facilitando orientaciones para su planificación y puesta en marcha en el año 2020.

Por tal motivo, y retomando éste camino iniciado, nos proponemos como objetivos:

- **Focalizar** en el abordaje de un formato de propuesta didáctica: la elaboración de proyectos integrados;
- **Proponer** espacios de elaboración de proyectos de integración de saberes para el Ciclo Lectivo 2020.

Se solicita para la organización de esta Jornada, que cada Equipo Directivo presente la temática considerando lo siguiente:

- Desarrollo del encuadre teórico (aspectos y categorías relevantes);

- Trabajo en equipo con cada una de las actividades propuestas en el presente documento;
- Presentación en plenario de lo elaborado por los grupos docentes.

## **B. CONTENIDOS**

Proyecto. Proyecto integrador. Espacios curriculares. Problemática. Problematización. Trayectorias escolares.

## **C. ENCUADRE TEÓRICO QUE SOSTIENE LA PROPUESTA**

### **1. Acercándonos a la noción de proyecto**

La **extensión de la obligatoriedad escolar** en Argentina a partir de la Ley N° 26.206 del año 2006, planteó desafíos al nivel secundario como así también posibilitó el desarrollo de diversas estrategias por parte de cada institución educativa a fin de garantizar las **trayectorias escolares de cada estudiante**. Entre estas acciones se destacan el Plan de Mejora Institucional (PMI), espacios de tutorías y diferentes formatos de trabajo en los distintos espacios curriculares, entre otros. En este sentido, cabe aclarar que toda trayectoria es singular e institucional ya que se dispone de tiempos, espacios y relaciones pedagógicas que habilitan cada una de ellas.

Resulta importante destacar que cada trayectoria escolar no es lineal ni se desarrolla de manera prefijada y en etapas, sino que es un recorrido en situación. De aquí la importancia de **acompañar las mismas**, no a modo de “visita”, ni de asesoramiento pedagógico o capacitación, sino más bien como

*un acto de intervención que permite abrir un espacio de terceridad en el cual se apela a otro y a otros, a textos, a desconocidos, a la letra escrita por otros, a la propia letra para poner en cuestión, para reflexionar, para pensar y co-pensar siempre generando condiciones para que esto ocurra. (Nicastro y Greco, 2009, p. 117)*

De este modo, el acompañamiento de las trayectorias escolares implica múltiples esfuerzos institucionales, que no se reducen a una persona o un equipo, sino que demanda el compromiso de los diferentes roles institucionales. Por tal motivo, se deben diseñar estrategias acordes a las situaciones que se perciben y analicen, lo que permitirá no sólo una mejora institucional, sino también de enseñanza. Dichas estrategias han de generar condiciones para el ingreso, permanencia y egreso de todos los estudiantes de la escuela secundaria obligatoria.

Atendiendo a esto, es que sabemos que en las escuelas conviven varios proyectos, cada uno con sus características y propósitos, como el Proyecto Institucional, proyectos campamentiles, de salidas educativas, socio-comunitarios, de educación ambiental, entre otros. Por este motivo es que, en esta oportunidad, se trabajará en relación a la enseñanza y aprendizaje por proyectos. Considerando que se busca poner la centralidad en los estudiantes, lo que permite que ellos sean los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, promoviendo que sean constructores de su propia trayectoria escolar.

Estas propuestas pedagógicas, se constituyen como un espacio donde se construyen aprendizajes con y entre estudiantes, son lugares potenciadores y posibilitadores, donde no sólo se aprenden contenidos y capacidades, sino también donde se generan vínculos al interior de los grupos de clase.

### **1.1. La significatividad de los proyectos: diferencias entre plan, programa y proyecto**

Es habitual considerar que cuando se va a realizar una acción que tiene un propósito, esta implique una organización sobre aquello que se pretende llevar a cabo. Uno de los procedimientos utilizados comúnmente para desarrollar las acciones, refiere a la elaboración de proyectos, mediante los cuales se ofrecen ciertas pautas que permiten estructurar la direccionalidad hacia un proceso organizado de intervención sobre la realidad.

Atendiendo a esto, resulta necesario aclarar que un proyecto presenta claras diferencias en relación con la idea de plan y programa. En tal sentido, el **plan** posee un

carácter más general en el cual se expresan lineamientos, prioridades, formulaciones fundamentales, se asignan recursos, medios e instrumentos que serán utilizados para alcanzar los objetivos y las metas propuestas. De este modo, el plan engloba los programas y los proyectos, aunque no sólo hacen referencia a una suma de ellos, sino más bien que su formulación depende de objetivos y propósitos más amplios.

Por otro lado, un **programa**, refiere a un conjunto de actividades o procesos organizados y coherentes que se expresan en proyectos similares. De tal modo que, así como los programas, los **proyectos** también se concretan a través de un conjunto de actividades organizadas y articuladas entre sí, con el fin de alcanzar determinadas metas y objetivos específicos.

A modo de síntesis, podemos enunciar los siguientes aspectos importantes de un proyecto:

- Es un proceso, no un plan de acción;
- No refiere a actividades espontáneas, sino ordenadas y articuladas que poseen un propósito, un deseo y una intención;
- Es llevado a cabo por sujetos;
- Se realizan en un tiempo (de gestación, de diseño, de puesta en práctica y de cierre) y en un espacio determinado (que es resignificado y ampliado cuando se desarrolla).

La elaboración de un proyecto requiere conocer la realidad, identificar el/los problemas, diseñar la perspectiva futura o “sueño” de mejora y planificar las acciones. Por otro lado, también da la posibilidad de crear un proceso permanente e incesante que implica planificar, hacer, revisar, evaluar y visitar las acciones que se planificaron a partir de la resignificación de la cotidianeidad de la práctica. Es un recurso para la intervención y mejora de las condiciones de aprender y enseñar en la escuela secundaria obligatoria.

## 1.2. En relación a los proyectos en la clase: proyectos de aprendizaje integrado

*A lo largo de la historia de la enseñanza, en todos los niveles, han sido muchas las maneras de organización del contenido. Las propuestas tradicionales dieron cuenta de una organización por disciplinas que ha perdurado en el tiempo, aún cuando siempre recibió críticas por parcializar y segmentar los contenidos, establecer fronteras que no son tales entre los conocimientos y desconocer los intereses de los estudiantes o las problemáticas sociales. (Litwin, 2016, p. 74)*

En tal sentido, la organización de los espacios, de los tiempos y de los saberes en las escuelas, suelen regirse por parámetros fijos que muchas veces se repiten con el paso del tiempo. Sin embargo, hemos transitado a lo largo de estos últimos años, algunas reformas en el currículum (con la Resignificación de la Escuela Secundaria, por ejemplo) que intentan traspasar esas fronteras rígidas entre los saberes. Estas estructuras casi inamovibles no se pueden romper de manera individual y en soledad, es decir, que debemos compartir maneras de organización y de enseñanza consensuadas, que respondan a la necesidad de un cambio. Una de las herramientas que puede resolver esta necesidad de transformación en el acceso al currículum es la **enseñanza y aprendizaje por proyectos**. Ésta es una estrategia que se sostiene en los principios de la Escuela Nueva, en la que se destaca el aprender haciendo y la importancia de los intereses de los estudiantes, como así también, las experiencias directas con la realidad.

De este modo, hacer proyectos en la escuela, se sustentaría en la posibilidad de que cada docente enriquezca su tarea, vinculando a los estudiantes a su contexto y construyendo un aprendizaje situado e integrado. En este sentido, y como sostiene Perrenoud (2000) realizar proyectos en el marco escolar apunta a varios objetivos, entre los que destaca:

- Lograr una movilización de saberes y procedimientos;
- Visualizar prácticas sociales que incrementen el sentido de los saberes y aprendizajes;
- Descubrir nuevos saberes en una perspectiva de "motivación";

- Plantear obstáculos que se puedan resolver a partir de nuevos aprendizajes fuera del proyecto;
- Provocar nuevos aprendizajes;
- Identificar logros y dificultades en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final;
- Fomentar la cooperación y la inteligencia colectiva;
- Ayudar a los estudiantes a tomar confianza, a ser autónomos y reforzar su identidad, mediante la toma de decisiones.

Entonces, **se aprende una forma de aprender**, haciendo posible la formación democrática de los estudiantes, en la medida en que promueven los acuerdos, el trabajo colaborativo, la argumentación para la toma de decisiones, el respeto por la diferencia, la participación comprometida y el diálogo.

De este modo, la importancia de **planificar un proyecto desde una perspectiva estratégica situacional** (Matus, 1992) radica en romper con el modelo prescriptivo de la planificación tradicional, no limitándose al diagnóstico y la programación sino considerando también el poder y los roles de quienes están implicados en la situación-problema. Por esta razón, la perspectiva incluye la acción colectiva y reflexiva de docentes, tutores, preceptores y equipos de conducción, que se involucran para identificar el problema, explicarlo y luego proyectar, desde cada uno de sus roles y funciones atendiendo a la finalidad esencial de enseñar y aprender. Es decir, el proyecto es una herramienta/recurso que se inscribe como tal de modo explícito en el Proyecto Curricular de la Institución (PCI) para ser apropiado por la comunidad educativa.

Los proyectos se nutren y acompañan de procesos de reflexión colectiva, en relación con la misión de la escuela y la centralidad de finalidades que otorgan identidad, vigencia y continuidad de las intervenciones tutoriales docentes en el marco educativo institucional, y se erige en el criterio básico de complementariedad de

esfuerzos y acciones a partir de los cuales se derivan todas las acciones del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Ahora bien, ¿qué implica el **aprendizaje integrado o aprendizaje pleno**?; Perkins (2010) explica que el mismo se ubica dentro de una serie de ideas contemporáneas sobre el aprendizaje y la enseñanza como una teoría de la acción integradora<sup>1</sup> y adopta una postura firme en contra del aprendizaje atomístico y excesivamente extenso sobre las cosas. A su vez, señala algunas acciones básicas de un aprendizaje pleno o integrado:

- Abordar la tarea de manera holística, no sólo fragmentada;
- Lograr que valga la pena hacer la tarea;
- Trabajar sobre las partes difíciles;
- Explorar distintas versiones de realizar la tarea y ámbitos en donde pueda llevarse a cabo.

Por ello, en las clases, los aprendizajes integrados fomentan un trabajo entre las disciplinas que supere las visiones fragmentadas y diluya las fronteras entre ellas, tendiendo “puentes”. En este sentido, la interdisciplinariedad explicita un trabajo colectivo, posibilitando poner en diálogo los espacios curriculares, en la organización de la enseñanza, desde marcos epistemológicos, categorías y metodologías, entre otros; de este modo, problematiza la manera en que se ha abordado el currículum.

---

<sup>1</sup> Existe una tendencia a abordar los objetos de aprendizaje de manera atomizada, gradual y fragmentada, aprendiendo primero los componentes o elementos particulares sin integrarlos en el todo. Sin embargo, pensar desde una mirada integradora, amplia, nos permite ver que se “aprende haciendo”, a través de resolución de problemas, la explicación, la argumentación, reconociendo las vinculaciones que existen entre el objeto de aprendizaje y el contexto. Perkins (2010) nos propone entonces “jugar el juego completo del aprendizaje”.

## 2. Relacionando espacios curriculares y saberes. La importancia y riqueza de las vinculaciones

### 2.1. Características de los proyectos de integración de saberes

La **organización de los proyectos de aprendizajes integrados** debe considerar, en particular, los saberes que se pretenden enseñar, las disciplinas que se involucrarán y cómo se relacionarán para alcanzar los objetivos propuestos. Requiere también repensar espacios y tiempos para promover la comunicación y la interacción entre docentes y estudiantes.

De este modo, resulta propicio que se promuevan **diálogos entre las disciplinas**, en los que se apunte a la resolución de un problema o problemática compleja, suponiendo una producción del saber, como así también, su correspondiente descripción e interpretación.

Así entonces, con esta estrategia de enseñanza los estudiantes, logran integrar saberes de dos o más disciplinas con el fin de **analizar un problema y establecer una vinculación articulada entre dichos saberes**, los cuales serán significativos tanto para la cotidianeidad como para su proyecto de vida. No obstante, resulta relevante esclarecer que los proyectos son sólo una herramienta más de enseñanza que convive con todas las demás (por ejemplo, clases expositivas, búsqueda y análisis de información, presentaciones orales, etc.).

Ahora bien, resulta necesario establecer consideraciones precisas respecto a lo que implica la elaboración de un problema o **problemática** a ser abordada en un proyecto de integración de saberes. Para esto, se retoman fragmentos de la Circular N° 03/19 CGE que plantea:

“Planificar un proyecto desde la problematización de una temática que sea de interés de los estudiantes, implica comprender los problemas como un conjunto de preguntas o interrogantes. Estas preguntas surgen de la relación entre diversos aspectos de la realidad y los saberes previos de los estudiantes, cuando ambos son puestos en tensión y los sujetos pueden reflexionar sobre esto. Esos

cuestionamientos dan inicio al proceso de aprendizaje, movilizan en la búsqueda de una solución y permiten a cada sujeto sostenerse en dicho proceso.

La problematización posibilita integrar diferentes espacios curriculares, habilitar el diálogo al interior de los mismos y su abordaje interdisciplinario, trabajar en torno a aquello que moviliza verdaderamente a los estudiantes y propiciar el fortalecimiento de los vínculos docentes al interior de la escuela”.

En este sentido, retomando los aportes de Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2009), entendemos que partir de una problemática y realizar buenas preguntas en torno a ella, posibilita crear un espacio de reciprocidad, la cual “es la condición necesaria para favorecer, como plantea Perkins (1999), el desarrollo de procesos reflexivos que generen construcción de conocimiento en el marco de una enseñanza para la comprensión” (Anijovich y Mora, 2009, p. 37).

Al respecto, de acuerdo al nivel de pensamiento que se intenta estimular las autoras manifiestan que existen distintos tipos de preguntas:

- *Preguntas sencillas* que requieren respuestas breves y que no generan diálogos, intercambios y que brindan información precisa. Por ejemplo: ¿qué es la geometría?
- *Preguntas de comprensión* que implican que el estudiante pueda relación información, clasificar, comparar para elaborar su respuesta. “Son preguntas que posibilitan indagar con cierto grado de profundidad determinada información” (Anijovich, et. al., 2009, p. 39). Por ejemplo: ¿para qué nos sirve la geometría en la vida diaria?
- *Preguntas de orden cognitivo superior* que posibilitan al estudiante interpretar, evaluar críticamente, predecir para realizar su respuesta. Por ejemplo: a partir de la identificación de distintos elementos geométricos en la vida diaria, ¿qué le aporta la geometría al arte? ¿Qué articulaciones se pueden establecer entre ambos espacios?
- *Preguntas metacognitivas* que interpelan a los estudiantes a fin de lograr la propia reflexión acerca de su modo de aprender y pensar. “Implica que

analicen como interpretan y resuelven sus tareas, qué dificultades encuentran en el proceso de resolución, que fortalezas reconocen en el recorrido de lo que están aprendiendo, qué ayudas necesitan” (Anijovich, et. al., 2009, p. 39). Por ejemplo: ¿qué aprendí del proyecto realizado?

A su vez, se pueden identificar preguntas abiertas o cerradas, “de aplicación del pensamiento convergente que se dirigen a una única respuesta o preguntas de aplicación del pensamiento divergente que buscan una variedad de respuestas” (Anijovich, et. al., 2009, p. 39). Es decir, los docentes identificando qué quieren que comprendan sus estudiantes respecto a la disciplina y que habilidades cognitivas se proponen que desarrollen, determinarán el tipo de preguntas a implementar.

## 2.2. Selección de saberes y contenidos

Como se ha expresado anteriormente, los proyectos de integración de saberes, son propuestas que **fomentan aprendizajes significativos a partir de problemas** que conjugan diferentes disciplinas con objetos y metodologías específicas.

Esta estrategia de elaboración de proyecto presenta algunas consideraciones que es importante retomar:

- Permite la posibilidad de focalizar en un tema o problemática, elaborando objetivos, relacionando saberes, estableciendo criterios e instrumentos de evaluación diversos;
- Supone la construcción de un problema, en forma de pregunta- duda-cuestión, que sostenga el deseo de aprender, propiciando la enseñanza en el hacer y vinculando espacios curriculares. Esta pregunta- duda-cuestión surge de lo no conocido, a fines de indagar, describir, comparar y analizar el problema planteado;
- Implica que la selección de los contenidos debe ser significativa, propiciando por parte de los estudiantes, la resolución de problemas, la colaboración, la indagación y la reflexión sobre el proyecto.

En relación a este último punto, el documento de la Re-significación de la Escuela Secundaria (2008) explica que los conocimientos constitutivos de la cultura se caracterizan por la **pluralidad de enfoques epistemológicos puestos en juego**. La enseñanza entonces, se plantea desde **una visión no parcializada** a fines de valorar el diálogo, el intercambio y la cooperación entre las disciplinas, comprendiendo el mundo y respetando el valor de cada una de ellas.

### 3. Elaborando un proyecto de integración de saberes en la escuela

#### 3.1. Aspectos y estructura para la elaboración de los proyectos

Algunos aspectos a tener en cuenta para la **construcción de los proyectos de integración de saberes** son:

*Aspectos generales:*

- Es necesario que se conforme un equipo docente, orientado por el Asesor Pedagógico, donde se generen instancias de articulación de saberes y metodologías didácticas, con el fin de integrar disciplinas, pero sin debilitar la especificidad de los espacios curriculares intervinientes;
- La escuela a fin de promover este tipo de trabajo interdisciplinar, deberá promover una **cultura del diálogo y del encuentro** para la planificación, implementación y evaluación de la propuesta. Para esto, es necesario la habilitación de los tiempos y espacios para dichos encuentros (esto no debe afectar al normal dictado y cumplimiento horario de cada clase).

*Aspectos vinculados al diseño de proyectos:*

- Las propuestas pueden ser diseñadas de manera tal que agrupen divisiones del mismo año o de distintos cursos del Nivel;

- La duración de los proyectos lo definirá cada equipo docente atendiendo a las necesidades estudiantiles y a los tiempos propios de cada espacio curricular, en el marco del Calendario Escolar;
- La planificación de los proyectos de saberes integrados ha de tener como eje central los intereses de los estudiantes, a partir de la formulación de problemas –preguntas, cuestionamientos- que puedan ser abordados desde al menos dos espacios curriculares;
- El desarrollo del proyecto requiere que los docentes elaboren situaciones didácticas que pongan en juego diversas operaciones cognitivas<sup>2</sup> y vivencias afectivas<sup>3</sup>, para lograr aprendizajes significativos;
- Las actividades deberán propiciar la resolución de problemas por parte de los estudiantes, estimulando la intervención, la búsqueda de información, la discusión entre pares, la elaboración de hipótesis, entre otros.

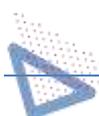
Atendiendo a lo anterior, sugerimos como estructura de los proyectos, la siguiente organización:

- Carátula que contenga los datos institucionales (nombre de la escuela, CUE, localidad y departamento), espacios curriculares y actores involucrados en el proyecto;
- Curso, división o grupo en el que se desarrollará la propuesta;

---

<sup>2</sup> Son ejemplos de **operaciones cognitivas**: describir, definir, conceptualizar, seriar, clasificar, comparar, establecer relaciones, analizar, simbolizar, identificar, ejemplificar, jerarquizar conceptos, resumir, sintetizar, esquematizar y graficar relaciones entre contenidos, problematizar, hipotetizar, inferir, argumentar, explicar, comprender, interpretar, fundamentar y desarrollar procesos metacognitivos, entre otras.

<sup>3</sup> La afectividad es una dimensión de la subjetividad inherente al proceso de aprendizaje. Entre las vivencias afectivas más importantes que se pueden destacar, se encuentran: confianza, autoestima, gratitud, simpatía, empatía, estima, respeto, colaboración, solidaridad, asombro, admiración.



- Problema, pregunta o temática que movilizó la construcción del proyecto;
- Fundamentación;
- Objetivos;
- Actividades para su puesta en práctica;
- Materiales y recursos;
- Plazos de acción del mismo;
- Criterios de seguimiento y monitoreo del proyecto;
- Evaluación de los aprendizajes;
- Bibliografía.

#### **4. Evaluando los aprendizajes en el marco de los proyectos de integración de saberes**

##### **4.1 Aspectos vinculados a la evaluación de los aprendizajes y proyectos:**

Para trabajar esta temática, es necesario retomar los aportes de la 4<sup>o</sup> Jornada Institucional, en la cual se abordó la evaluación de los aprendizajes, desde una perspectiva formativa.

Al pensar la evaluación de los proyectos, cabe aclarar que se evalúa en dos sentidos: **los aprendizajes logrados por los estudiantes y el proyecto mismo en tanto estrategia didáctica**. Ambas necesitan evaluaciones que sean continuas, participativas y formativas como ya se ha trabajado en la jornada anterior. En relación a la evaluación de los aprendizajes, la misma ha de estar en concordancia con el proceso desarrollado a lo largo del proyecto, atendiendo a los logros esperados y planificados en cada momento de este, comprendiendo que cada uno de ellos refiere a cuestiones puntuales de cada etapa de desarrollo del proyecto. Para esto, existen instrumentos

de evaluaciones diversos, que habilitan construcciones significativas para los estudiantes y que permiten poner en juego los aprendizajes –no solo en el sentido de “adquisición” de contenidos, sino también en la comprensión de aquellas capacidades y saberes que se apropian en el proceso- en las relaciones al interior de cada proyecto de integración de saberes.

Por otro lado, en relación a la evaluación del proyecto mismo, su objeto es analizar en qué grado este ha permitido el logro de los objetivos propuestos al momento de su planificación. Esta evaluación se realizará en dos instancias: durante la implementación del proyecto, a efectos de adecuar, fortalecer o rectificar la marcha de la propuesta y al finalizar su ejecución, para analizar y valorar los resultados alcanzados por el proyecto. De este modo, la evaluación no sólo será del logro final, sino que se considerará el inicio, la ejecución y el cierre. En este sentido, también es importante la evaluación del proyecto como planificación didáctica, considerando que este se plasma en una escritura que no debe perder el carácter flexible, a fin de comprender y valorar aquello que se ha dado en el devenir del mismo. Por esto, recuperar, analizar, comprender y estimar eso que ocurrió en relación a la puesta en marcha de la propuesta y lo que se planificó en un comienzo, es hacer evaluación educativa formativa.

En ambas evaluaciones –de los aprendizajes y de los proyectos como propuesta didáctica- es necesario que se habiliten momentos de **retroalimentación** para todos los actores involucrados, propiciando instancias de diálogos en los que se valoren los logros obtenidos y se visualicen las dificultades y errores, a fines de que los alumnos y docentes puedan identificar el proceso llevado a cabo.

#### **D. DESTINATARIOS**

Equipos de conducción directivo y no directivo y docentes de las instituciones educativas del nivel.

## **E. TAREAS PROPUESTAS DURANTE EL ENCUENTRO**

A continuación, se proponen las siguientes actividades, de las cuales el Equipo de Conducción podrá seleccionar a fin de responder respecto a la planificación 2019-2020 y a su realidad institucional:

### **Tarea 1:**

- Atendiendo a los proyectos que se implementaron en sus instituciones en el presente Ciclo Lectivo –año 2019-, les proponemos compartir y socializar en plenario las acciones realizadas, a partir de las siguientes preguntas orientadoras:
  - ¿Cuál es la problemática a la que responde?
  - ¿De qué modo fue surgiendo la problemática en el proyecto?
  - ¿Quiénes fueron los actores involucrados? Los estudiantes ¿fueron parte del proceso de elaboración?
  - ¿Con qué espacios curriculares trabajaron? ¿Qué aprendizajes y contenidos del Diseño Curricular se pusieron en juego? ¿Con qué actividades?
  - ¿En qué tiempos? ¿Con qué agrupamientos?
  - ¿Con qué recursos?
  - ¿Qué evaluación de la implementación de la propuesta pudieron hacer? ¿Cuáles han sido las mejoras que identificaron en los aprendizajes de los estudiantes?

### **Tarea 2:**

1. Se solicita que se reúnan por cursos (por ejemplo, en los que tengan mayor carga horaria).
2. Se propone que puedan integrar dos o hasta tres espacios curriculares (a modo de ejercicio y ejemplificación) y definir un recorte de posibles temáticas que habiliten la problematización por parte de los estudiantes y la integración de saberes. A su vez les pedimos que elaboren una breve fundamentación y los

objetivos de aprendizaje que se pretenden lograr, pensando en el Ciclo Lectivo 2020.

Para la elaboración, tener en cuenta los siguientes ítems:

- Nombre de la escuela
  - CUE
  - Localidad
  - Departamento
  - Actores involucrados en el proyecto
  - Curso/s en el/los que se desarrollará
  - Breve fundamentación y objetivos del proyecto
  - Espacios curriculares involucrados.
3. En plenario, exponer lo realizado en los diferentes grupos.

### Tarea 3:

1. Invitamos a los profesores a reunirse según criterios que el Equipo de Conducción establezca (áreas, afinidad, cursos, otros).
2. Realizar un listado de temas de contexto real, posibles de abordar con los estudiantes.
3. Seleccionar uno de esos temas y proponer una “lluvia” de preguntas/problemas/cuestionamientos/desafíos que dicha temática pueda involucrar a los estudiantes.
4. Realizar un listado de saberes y capacidades que se priorizarían a partir de su abordaje en un proyecto de integración de saberes.
5. Establecer espacios curriculares intervinientes, estimar tiempo de desarrollo de la propuesta, cursos convocantes, formatos de enseñanza (taller, seminario, ateneo, etc.), tipos de estrategias de enseñanza (charla con especialista, mesa debate, etc.), criterios e instrumentos de evaluación y finalidad del proyecto (vinculación con la comunidad, proyecto escolar Productivo de Base Local, Plan de Mejora Institucional, etc.).

## **F. BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA**

ANDER EGG, E. (2010), *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.

ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2009), *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

LITWIN, E. (2016), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

NICASTRO, S. y GRECO, M. B. (2012), *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens. Buenos Aires.

PERKINS, D. (2016), *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Ed Paidós.

RINCÓN BONILLA, G. (2012), *Los proyectos del aula y la enseñanza del lenguaje escrito*. Bogotá: Tejer la RED/3.

VIEL, P. (2009), *Los sentidos de la tutoría escolar en Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor*. Buenos Aires: Noveduc.

## **G. MARCOS NORMATIVOS CITADOS Y CONSULTADOS**

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2008/2009), Re-significación de la Escuela Secundaria, Documentos N° 1, N° 2, N° 3 y N° 4. Entre Ríos. Argentina.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2010), Diseño Curricular de la Educación Secundaria, Tomo I y II. Entre Ríos, Argentina.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN, “Nuestra Escuela” Lee para aprender. Segundo Trayecto Formativo. 2017-2020. Entre Ríos.

## La oratoria, una práctica posible y necesaria en la escuela secundaria

“Es elocuente, el que es capaz de decir las cosas sencillas con sencillez, las cosas elevadas con fuerza y las cosas intermedias con tono medio.” (Cicerón, *El orador*)

“El poeta nace, el Orador se hace”  
(Quintiliano)

A lo largo de este Ciclo Lectivo, se planteó hacer foco en la importancia de trabajar la **oralidad en las aulas**, considerando su enorme potencialidad pedagógica. Así entonces, se pensó en la necesidad de profundizar en la **didáctica de la oralidad** como **eje transversal**, desarrollando en cada jornada, un aspecto de la misma, a fines de orientar a los docentes para que la incorporen en la planificación diaria de sus clases.

En las distintas jornadas, entonces, se fueron presentando aspectos a tener en cuenta, entre ellos la importancia de apuntar a la **comprensión, al desarrollo y la práctica del diálogo y la conversación espontánea**. Así también se propuso impulsar **la reflexión crítica, la interacción en el aula y en otros ámbitos de la escuela, habilitando la opinión y valorando la escucha**.

También se planteó la necesidad de profundizar en el **uso del lenguaje oral por parte de los docentes**, con su correspondiente planificación y haciendo foco en la **exposición y la explicación a partir del diálogo**.

Posteriormente se centró la atención en el trabajo con la **oralidad de los estudiantes** mediando la intervención didáctica del docente. Se desarrolló la **estructura del texto oral, los elementos de coherencia, los indicadores de interacción comunicativa en los textos expositivos y su correspondiente evaluación**.

En esta oportunidad, la propuesta de trabajo estará puesta en la **Oratoria** y en particular en los **textos argumentativos orales** como práctica necesaria y continua

en los distintos espacios curriculares, ya que se ha observado la necesidad de que los estudiantes puedan incorporar estas habilidades. El conocimiento y dominio de estas estrategias los fortalecerá frente a un auditorio, no sólo dentro de la escuela en sí, sino en todas aquellas actividades en las que deseen participar como muestras educativas, Feria de Ciencias, Senado Juvenil, Olimpiadas, entre otras. Esto también los afianzará en la preparación para su vida futura, tanto para el ingreso a estudios superiores como para su inserción al mundo laboral y en el ejercicio de una ciudadanía activa y participativa.

### Aproximaciones a la Oratoria

En la Introducción a la Retórica de Aristóteles (traducción de Quintín Racionero) se expresa que:

*Desde un punto de vista, la Retórica es, en efecto, un tratado de lógica, un método sobre los razonamientos sólo probables que implican persuasión. Pero este método no es independiente de una forma concreta de expresión, que no es la propia de la ciencia y que exige, por ello mismo, un estudio particular del lenguaje para el que se requiere una concepción distinta - una ampliación, en realidad - del mero análisis de los conceptos y de sus relaciones. (Aristóteles, 1994, p. 133)*

Según el Diccionario de la Real Academia Española la palabra **retórica** (del latín *rhetoricus*) significa: “Arte de bien decir, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmover”. Por su parte, la palabra **oratoria** significa “arte de hablar con **elocuencia**” y, esta última, (del latín *eloquentia*) se refiere a la “facultad de hablar o escribir de modo eficaz para deleitar, conmover o persuadir”:

*Será, pues, elocuente...aquel que en las causas forenses y civiles habla de forma que pruebe, agrade y convenza: probar, en aras de la necesidad; agradar, en aras de la belleza y convencer, en aras de la victoria... Pero a cada una de estas funciones del orador corresponde un tipo de estilo: preciso a la hora de probar, mediano a la hora de deleitar, vehemente, a la hora de convencer. (Cicerón, 1991, p. 69)*

Así entonces, el **mejor orador** es el que sabe conjugar **tres estilos: sencillo y llano, armonioso y bello y vehemente y apasionado**. Cicerón considera necesario adecuar el estilo al espíritu del oyente. El sujeto elocuente será aquel que sea capaz de dominar cada uno de los estilos sabiéndolos acomodar a la naturaleza del asunto; el que habla quiere influir sobre quienes lo escuchan atrayendo su atención; su fin será **instruir, deleitar y conmover**. De todas maneras, esa capacidad de hablar en público es una **combinación equilibrada entre lo innato y lo adquirido**. Ahora bien, sólo con una práctica continua cada uno puede lograr conocer y fortalecer su propio estilo y qué mejor que habilitando esos espacios de práctica a los estudiantes en la escuela.

La **oratoria** puede decirse que persigue fines tales como: **superar la timidez, practicar la serenidad, aprender a desarrollar una idea y lograr una expresión eficaz y persuasiva**. Ahora bien, sólo se aprende a hablar, hablando, de aquí la necesidad de la **práctica continua y sostenida en el tiempo**. En este sentido, es importante que la **elección del tema a desarrollar**, parta de los **propios intereses y conocimientos del orador**.

Tres son los elementos esenciales de la oratoria: el orador, el discurso y el auditorio: el **orador** necesita **equilibrio, firmeza y estabilidad**; pero junto con estas condiciones se debe también tener en cuenta el **tono y la intensidad de la voz** que deben ir acordes con el pensamiento y lo que se está diciendo. También la **correcta dicción, las variaciones en el ritmo** y los **contrastes en la modulación de la voz** tienen gran importancia para otorgar expresividad y sentido a las palabras y retener la atención del auditorio. Asimismo, el cuerpo debe acompañar lo que se dice. Plutarco relata que Cicerón expresaba:

*En los trozos de solemne dignidad, el orador, sin moverse de su sitio, no haga más que un ligero movimiento con la mano derecha; su rostro, de acuerdo con las palabras, exprese la alegría, la tristeza, la calma. En las demostraciones adelante un poco la cabeza, porque naturalmente nos acercamos a aquellos a quienes queremos instruir y convencer...En la chanza, dese al rostro cierto aire de alegría, pero sin multiplicar demasiado los gestos... Pero, en la discusión, el gesto*

*sea rápido, los rasgos movibles, la mirada viva y penetrante.* (Plutarco, 1939, p. 256)

El orador también debe a su vez poseer **cultura, memoria y capacidad de persuasión**. Vale decir debe estar bien informado, leer mucho y escuchar como así también estudiar y analizar el tema a desarrollar. La **atención** es un pilar fundamental como lo es también la **concentración** para sostener la **coherencia en el discurso** esgrimiendo **argumentos valederos**. La **mirada** complementa el **diálogo con el auditorio** lo cual contribuye a una escucha activa y empática. Asimismo, los **silencios** son valiosos y no deben ser interrumpidos con muletillas innecesarias.

En cuanto al **discurso** podemos clasificar las partes oratorias en:

- ✓ **Exordio**: es la introducción o preámbulo del discurso el cual debe ser cuidadosamente pensado y preparado. Puede iniciarse con una cita adecuada, alguna pregunta retórica, un breve relato, una afirmación inédita, etc.
- ✓ **Cuerpo o desarrollo**: es la parte central y se basa en la argumentación. Dentro del cuerpo se presentan:
  - **Proposición o enunciación**: exposición del asunto a tratar;
  - **División**: distribución de los puntos de la argumentación del discurso;
  - **Narración**: referencia a los hechos;
  - **Confirmación o conclusión**: se aducen los argumentos para demostrar las premisas propuestas;
  - **Refutación**: se rebaten las posibles objeciones.
- ✓ **Epílogo**: son las últimas palabras que cerrarán el discurso, las cuales deben ser claras y contundentes en su esencia y que hacen directa alusión al auditorio a fines de movilizarlo.

Es importante considerar la posibilidad de contar con **apoyo visual** a lo largo del desarrollo del tema, sin que este distraiga la atención de las palabras en sí mismas, por lo que se debe siempre considerar **el tiempo estipulado** para que el discurso no quede inconcluso o se torne demasiado extenso, y se diluya la escucha del auditorio.

Es necesario, en **las prácticas áulicas**, que el **ejercicio de oratoria** pueda llevarse a cabo primero con un **auditorio reducido** para generar **confianza** en el estudiante-orador. De esta manera, se va logrando el **autoconocimiento en la detección de fortalezas y debilidades**, a fines de propiciar la **corrección de los errores, el manejo de vocabulario** fluido, el desarrollo y la puesta en juego de las potencialidades de cada sujeto y lograr, paulatinamente, **la prestancia y seguridad ante el público presente**.

### Características y estrategias de la argumentación oral

La **argumentación** es una tarea propia de la inteligencia humana, por la cual, el pensamiento se organiza de modo tal que se puedan relacionar coherentemente un conjunto de enunciados –a los que se denomina ‘premisas’- con otros a los que se consideran conclusiones de aquellos. El **desarrollo argumentativo**, esto es la exposición de las premisas y la inferencia de las conclusiones, **constituye el núcleo de la oratoria**; y quien argumenta, busca mostrar a otros qué es lógico, razonable, adoptar una conclusión o actitud en vista de las razones planteadas.

El inicio de todo proceso argumentativo se puede plantear a partir de la explicitación o de la puesta en relieve de un **problema**, objeto sobre el que se argumenta. Es aconsejable poder formularlo como una pregunta que se realiza en función de alcanzar o hallar respuestas. Al formular el problema como interrogante, debe tenerse en cuenta si hay puntos en litigio, si se puede expresar bajo la forma de una alternativa o disyunción y si se relaciona con una polémica o controversia actual.

El interrogante o la pregunta deben estar contextualizados: ¿en qué dominio surge el problema? ¿Aparece con ocasión de un hecho o acontecimiento particular? ¿Quiénes son los protagonistas implicados o las posturas alternativas para abordarlo? Una vez planteado el interrogante, el orador comienza a mencionar los datos -hechos, conceptos- enunciados que utiliza como punto de partida de su argumentación.

El enunciado de premisas no es la mera enumeración de datos, sino que implica diversas operaciones cognitivas que se utilizan para el análisis y la reelaboración de los datos. Entre dichas operaciones, podemos mencionar el análisis,

la identificación de supuestos, la explicación, la ejemplificación, el planteo de puntos de vista, las relaciones, la síntesis.

El **análisis** consiste en distinguir los aspectos o las dimensiones que componen un objeto o problema, visualizar las partes que lo conforman y el modo en que se vinculan.

La **identificación de supuestos** consiste en reconocer y explicitar aquello que, sin ser advertido, está presente en un pensamiento, una postura o un juicio a modo de fundamento implícito.

La **explicación** es la operación por la que se 'dan razones' del por qué sucede cierto fenómeno o proceso. En la explicación entra en juego la relación entre causa y efecto, posibilidad y necesidad; en cualquiera de los casos, las razones aducidas deben ser pertinentes en relación con el hecho o proceso que se pretende justificar.

La **ejemplificación**, por su parte, es la operación por la que se ilustra o muestra en un caso concreto un enunciado general o un concepto. Esta es altamente persuasiva ya que se atiene a algo accesible y concreto. Es importante tener en cuenta que los ejemplos ilustran, pero no prueban y no deben confundirse con las anécdotas.

El planteo de **puntos de vista** es el posicionamiento de un modo personal ante una determinada cuestión, sobre la base de fundamentos. Si el orador no sólo argumenta para sostener su propia perspectiva, sino que también ofrece argumentos contra el punto de vista opuesto, es mayor la fuerza persuasiva que logra.

El establecimiento de **relaciones** es la vinculación entre dos o más cosas, sucesos, ideas, etc. La relación se establece cuando hay alguna circunstancia que une las cosas, en la realidad o en la inteligencia. En el discurso, las formas de poner dos términos en relación son muy variadas; por ejemplo: relaciones temporales de anterioridad, posterioridad y simultaneidad, relaciones lógicas de causa, de consecuencia, de fin, de resultado, de conclusión, de equivalencia, de analogía, de deducción, de inducción, de oposición, por generalización, por ejemplificación, por jerarquía o dependencia informativa.

Un modo particular de relación en la argumentación es la **comparación**: operación que consiste en discernir las semejanzas y las diferencias entre dos o más

fenómenos, procesos o teorías. Ella supone la exploración sistemática -organizada- de los elementos a confrontar y el establecimiento de criterios.

Por último, la **síntesis** es la integración ordenada de las partes que fueron explicitadas o desplegadas en el discurso. Ella introduce el nexo entre las premisas y la conclusión. Aquí debe atenderse de modo particular las siguientes cuestiones: ¿los argumentos son pertinentes en relación a la conclusión? ¿Esta puede inferirse a partir de las premisas? ¿Cuál es la solidez de los nexos que se establecen entre las premisas y la conclusión?

En la **conclusión**, el orador, deberá fijar los puntos más importantes de modo firme ante el auditorio. Es importante que ella sea clara y atractiva y ningún punto de vista nuevo ni argumento deben plantearse en este momento.

Algunas pautas o sugerencias para la producción de argumentos orales son: formular oraciones breves y concisas, reemplazar palabras complejas por sinónimos que sean comprendidos por el auditorio –si no es posible, definir y precisar el significado de los términos-, variar la estructura de las oraciones y sus tipos (declarativas, interrogativas), utilizar indicadores o conectores de argumentación, dirigirse no sólo con la voz sino con la mirada al auditorio, indicar con claridad cuando se cita a alguien, entre otras.

### **BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA**

ARISTÓTELES (1994), *Retórica*. Madrid: Gredos. (Introducción, Traducción y Notas por Quintín Racionero).

CAMAROTA, Humberto Raúl; MINGRONE, Patricia Lucía (2013), *Oratoria para el éxito interpersonal, social, empresarial y pedagógico*. Buenos Aires: Bonum.

CICERÓN, Marco Tulio (1991), *El Orador*. Madrid: Alianza Editorial. (Traducción, introducción y notas de E. Sánchez Salor).

DI BÁRTOLO, Ignacio (2012), *Oratoria contemporánea*. Buenos Aires: Corregidor.

DURANTE, Vicente (1996), *No-Sí estoy de acuerdo*. Buenos Aires: Kapelusz.

VAN EEMEREN, Frans; GROOTENDORST, Rob (2006), *Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

VAN EEMEREN, Frans; GROOTENDORST, Rob (2011), *Una teoría sistemática de la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

PLANTIN, Christian; MUÑOZ, Nora (2011), *El hacer argumentativo*. Buenos Aires: Biblos

PLUTARCO (1939), *Vidas de varones ilustres*. Buenos Aires: Editores Rodríguez Hnos.

SANTIAGO, Gustavo (2010), *¿Es posible trabajar la reflexión en la escuela?* Buenos Aires: Biblos.

VIGOTSKY, Lev (1986), *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.