

MODALIDAD
URBANA y
RURAL

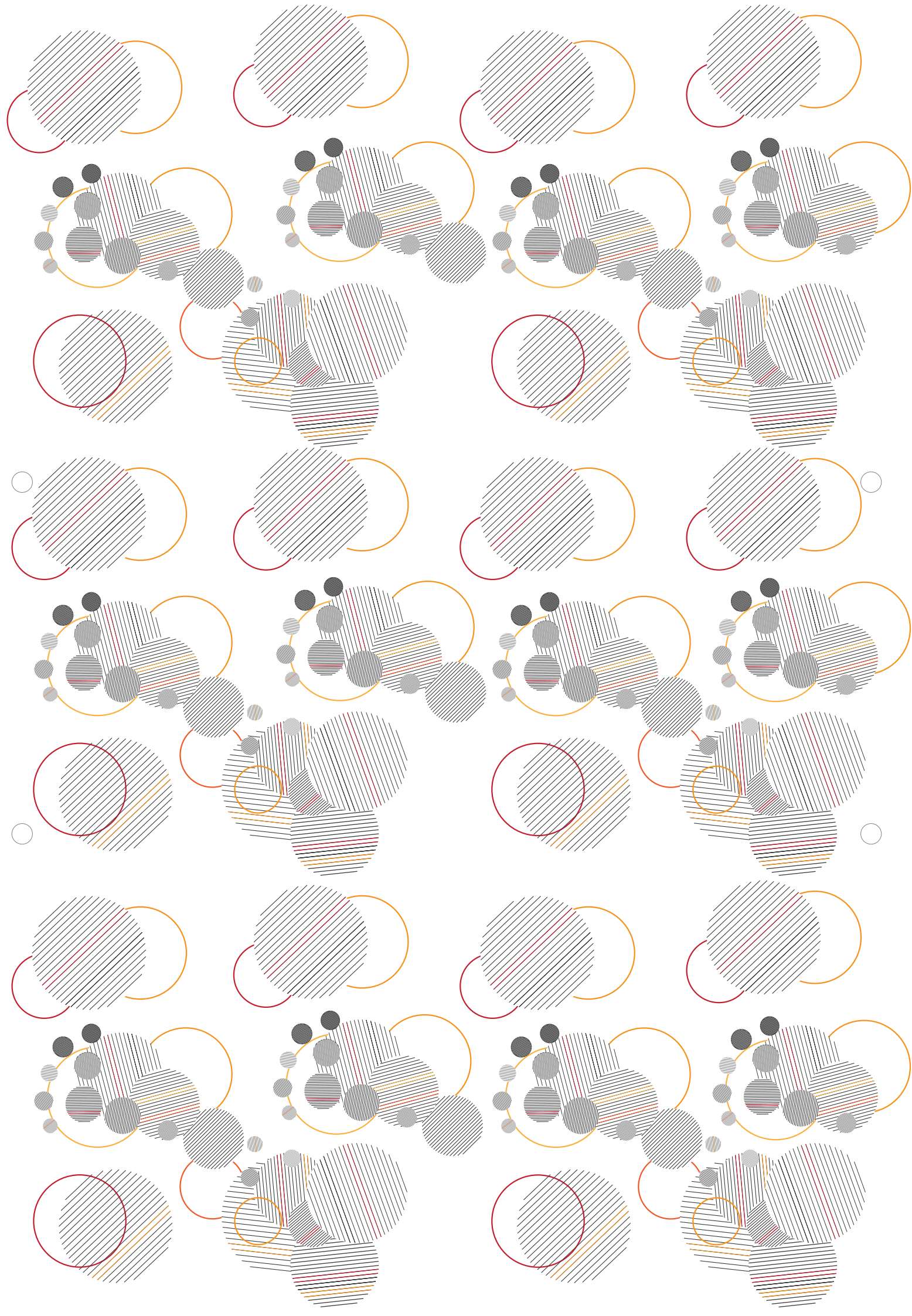
Hablar entre lecturas

Jornada Institucional N° 3

Nivel Secundario

Año 2017

PARTICIPANTE





Presidente de la Nación
Ing. Mauricio Macri

Ministro de Educación y Deportes
Esteban José Bullrich

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa
María de las Mercedes Miguel

Instituto Nacional de Formación Docente
Directora Ejecutiva
Cecilia Veleda

Vicedirectora Ejecutiva
Florencia Mezzadra

Director Nacional de Formación Continua
Javier Simón



Estimados directivos y docentes:

Tenemos por delante un nuevo año con el enorme desafío y responsabilidad de trabajar juntos en consolidar un sistema educativo inclusivo y de calidad que garantice los aprendizajes fundamentales y permita el máximo desarrollo de las potencialidades de todos los niños, jóvenes y adultos para su participación activa, responsable y comprometida en los distintos ámbitos de la vida.

El Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” posee como eje fundamental el fortalecimiento de la formación docente; haciendo hincapié en el desarrollo profesional y en la enseñanza de calidad. De esta manera, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, ha asumido el compromiso de acompañar a los docentes en su labor diaria y colaborar con la resolución de los desafíos concretos que se presentan en los distintos ámbitos de enseñanza. Esto conlleva la necesidad de generar espacios y oportunidades para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza más adecuadas para una educación que responda a las características de la sociedad contemporánea, que contribuya al trabajo colaborativo y a la conformación de comunidades de aprendizaje entre docentes.

A partir del Plan Nacional de Formación Docente se presentan líneas de trabajo para promover la formación inicial y continua de los equipos docentes en términos de innovación en la práctica, autonomía, creatividad, compromiso y capacidad crítica. En este sentido y con el propósito de alcanzar una mejora en los aprendizajes para todos, brindando materiales valiosos para la práctica docente, el Instituto Nacional de Formación Docente, propone líneas de trabajo que promuevan fortalecer el desarrollo de saberes y capacidades fundamentales, que faciliten poner en práctica los aprendizajes de una manera innovadora y prioricen al sujeto de aprendizaje como un sujeto activo, autónomo, creativo, comprometido y con capacidad crítica.

Esperamos que esta propuesta sea una experiencia transformadora para todos los equipos docentes del país y que encuentren en ella nuevas herramientas para potenciar su valiosa función en nuestra sociedad.

Muchas gracias por su compromiso y trabajo cotidiano.

Cecilia Veleda
Directora Ejecutiva
Instituto Nacional de Formación Docente

María de las Mercedes Miguel
Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

Índice

Agenda del encuentro	5
ABORDAJE GENERAL	6
Hablar entre lecturas	7
Agenda del Abordaje general	7
Presentación	8
Objetivos de la jornada	8
Resultado esperado en términos del aporte al trabajo de enseñanza	9
Metodología	9
Contenidos y capacidades	9
Actividades	10
PRIMER MOMENTO	
Conversar en el aula: ¿Para qué?	10
Actividad 1	10
Actividad 2	15
SEGUNDO MOMENTO	
Dar la palabra, tomar la palabra: el docente como mediador oral	19
Actividad 1	19
Actividad 2	20
TERCER MOMENTO	
Puesta en común	21
Recursos necesarios	22
Materiales de referencia	23



ABORDAJES ESPECÍFICOS	24
LENGUA: Hablar a partir de lo leído	25
Agenda del Abordaje específico	25
Presentación	25
Objetivos	26
Metodología	26
Contenidos y capacidades	27
Actividades	28
PRIMER MOMENTO	
Repensar la exposición oral	28
Actividad 1	28
Actividad 2	30
Actividad 3	31
SEGUNDO MOMENTO	
Enseñar a exponer oralmente	32
Actividad 1	32
Actividad 2	33
TERCER MOMENTO	
Acuerdos	33
Materiales de referencia	34
MATEMÁTICA: Comunicar lo aprendido	35
Agenda del Abordaje específico	35
Presentación	35
Objetivos	36
Metodología	36
Contenidos y capacidades	38



Actividades	38
PRIMER MOMENTO	
Análisis didáctico de videos explicativos	38
Actividad 1	38
SEGUNDO MOMENTO	
Elaboración de un guion	40
Actividad 1	41
TERCER MOMENTO	
Conclusiones, trabajo con las planificaciones y acuerdos	42
Actividad 1	42
Recursos necesarios	43
Materiales de referencia	43
CS. NATURALES: Hablar a partir de lo leído	44
Agenda del abordaje específico	44
Presentación	44
Objetivos	45
Metodología	45
Contenidos y capacidades	45
Actividades	47
PRIMER MOMENTO	
Retomando las reflexiones de la segunda jornada	47
Actividad 1	47
SEGUNDO MOMENTO	
La exposición oral de ideas científicas: qué, cómo y a quién	47
Actividad 1	47
Actividad 2	48
TERCER MOMENTO	
Reflexión final y acuerdos didácticos	49
Recursos necesarios	49
Materiales de referencia	49



Anexo 1	50
Teoría cromosómica de la herencia	50
Anexo 2	51
Imanes	51
Anexo 3	52
La Tabla Periódica	52
Anexo 4	53
Anexo 5	54
 CS.SOCIALES: Hablar a partir de lo leído	 55
Agenda del Abordaje específico	55
Presentación	55
Objetivos	56
Metodología	57
Contenidos y capacidades	57
Actividades	58
PRIMER MOMENTO	
Reflexiones sobre la exposición oral	58
Actividad 1	58
Actividad 2	59
SEGUNDO MOMENTO	
Exponer oralmente como parte del proceso de construcción del conocimiento	61
Actividad 1	61
Actividad 2	63
TERCER MOMENTO	
Reflexiones sobre la exposición oral	65
Actividad 1	65
Recursos necesarios	65
Materiales de referencia	65



Agenda del encuentro

El encuentro se organiza en 2 grandes momentos:

1. Abordaje general: participan todos los docentes; lidera un miembro del equipo directivo o una persona designada por él. Se trata de un espacio de trabajo que prioriza el intercambio entre colegas de diferentes áreas alrededor de temáticas comunes.
2. Abordaje específico: todos los docentes se reúnen en cuatro grupos, según las áreas (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales). Se trata de un espacio de trabajo que prioriza temáticas del área.

ABORDAJE GENERAL

Presentación del encuentro 15 MIN

PRIMER MOMENTO
Conversar en el aula: ¿Para qué? 45 MIN

Actividad 1
EN PLENARIO O PEQUEÑOS GRUPOS 15 MIN

Actividad 2
EN PEQUEÑOS GRUPOS 30 MIN

SEGUNDO MOMENTO
Dar la palabra, tomar la palabra:
el docente como mediador oral 45 MIN

Actividad 1
EN PEQUEÑOS GRUPOS 30 MIN

Actividad 2
EN PEQUEÑOS GRUPOS 15 MIN

TERCER MOMENTO
Puesta en común 15 MIN

MATEMÁTICA

PRIMER MOMENTO
Análisis didáctico de videos explicativos 35 MIN

SEGUNDO MOMENTO
Elaboración de un guion 45 MIN

TERCER MOMENTO
Conclusiones, trabajo con
las planificaciones y acuerdos 40 MIN

CIENCIAS NATURALES

PRIMER MOMENTO
Retomando las reflexiones
de la segunda jornada 30 MIN

SEGUNDO MOMENTO
La exposición oral de ideas
científicas: qué, cómo y a quién 60 MIN

TERCER MOMENTO
Reflexión final y acuerdos didácticos 30 MIN

ABORDAJES ESPECÍFICOS

LENGUA

PRIMER MOMENTO
Repensar la exposición oral 45 MIN

SEGUNDO MOMENTO
Enseñar a exponer oralmente 60 MIN

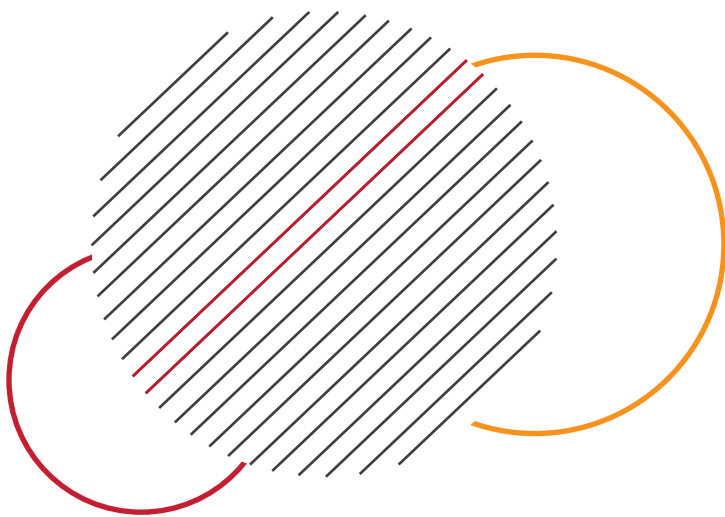
TERCER MOMENTO
Acuerdos 15 MIN

CIENCIAS SOCIALES

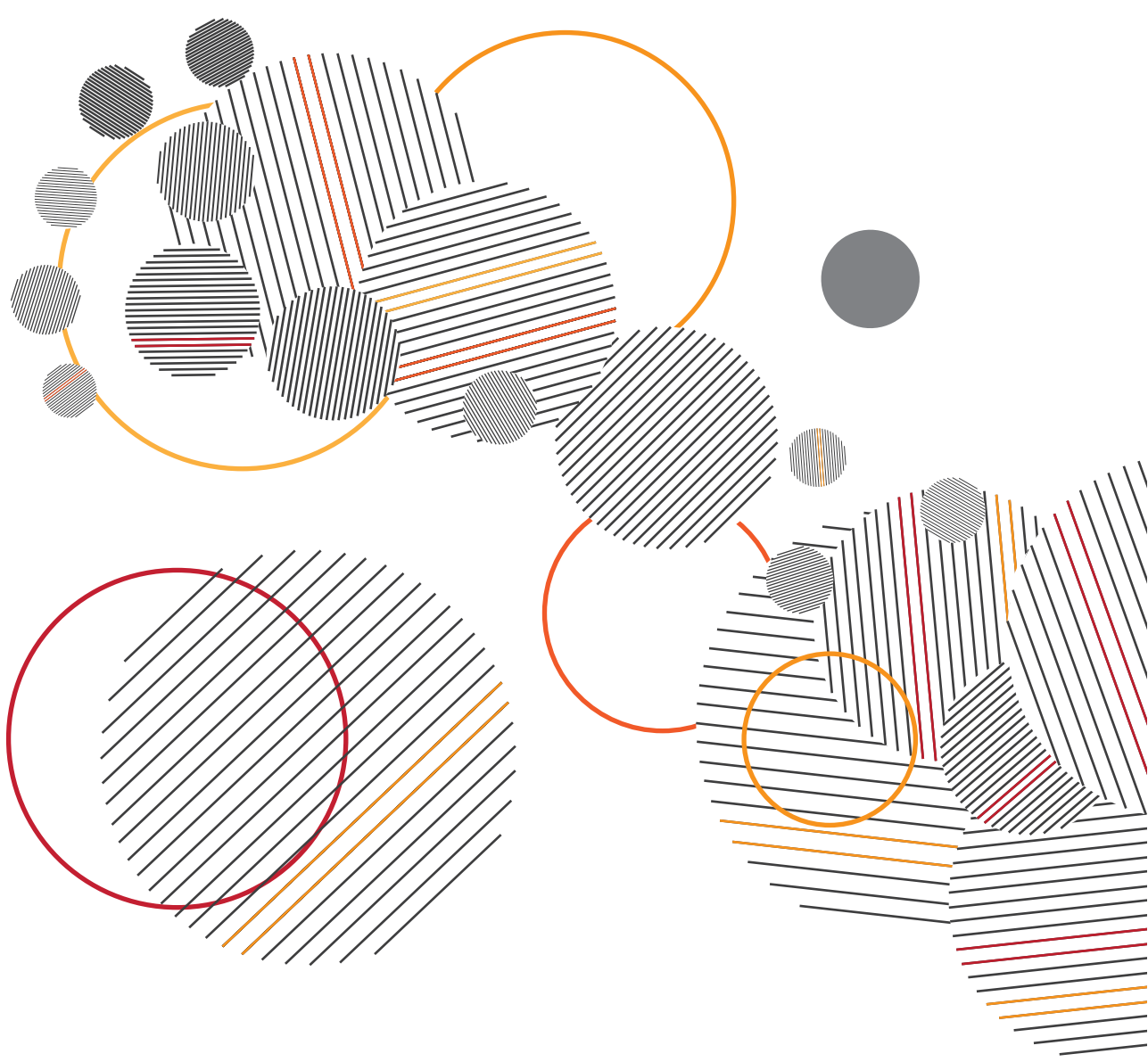
PRIMER MOMENTO
Reflexiones sobre la exposición oral 45 MIN

SEGUNDO MOMENTO
Exponer oralmente como parte del
proceso de construcción del conocimiento 60 MIN

TERCER MOMENTO
Construir acuerdos didácticos 15 MIN



Abordaje general



 2 Horas

Hablar entre lecturas

Agenda del Abordaje general

Presentación del encuentro

🕒 15 MIN

PRIMER MOMENTO

Conversar en el aula: ¿Para qué?

🕒 45 MIN

Actividad 1

EN PLENARIO O PEQUEÑOS GRUPOS

🕒 15 MIN

Actividad 2

EN PEQUEÑOS GRUPOS

🕒 30 MIN

SEGUNDO MOMENTO

Dar la palabra, tomar la palabra: el docente como mediador oral

🕒 45 MIN

Actividad 1

EN PEQUEÑOS GRUPOS

🕒 30 MIN

Actividad 2

EN PEQUEÑOS GRUPOS

🕒 15 MIN

TERCER MOMENTO

Puesta en común

🕒 15 MIN



Presentación

En la primera jornada se hizo foco en la lectura como práctica sociohistórica en la realidad escolar. La segunda se centró en la dimensión cognitiva de la lectura, con el fin de reflexionar sobre los modos de guiar a las y los estudiantes en la comprensión de los textos. En esta jornada se analizará cómo se despliegan y pueden potenciarse las conversaciones en el aula en torno a los textos leídos.

El diálogo en la enseñanza ha sido un objeto de estudio de interés para diferentes disciplinas (la Educación, la Lingüística, la Sociología, entre otras) y en distintas épocas: desde el método socrático al diálogo crítico y liberador forjado por Paulo Freire, hasta el humor en las escenas de Mafalda en clase con sus maestros (Quino, 1964-1973). Algunos estudios pioneros en este campo (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Gumperz y Cook-Gumperz, 1986), observaron una estructura básica de los intercambios cotidianos en clase: *iniciación-respuesta-evaluación o retroalimentación* (conocida como *secuencia IRE*), con muchísimas variantes según los estilos docentes y según el tipo de conversación (si se orienta más al debate o al intercambio en pequeños grupos, por ejemplo).

Analizar el diálogo en las aulas resulta una tarea rica pero a la vez compleja, porque la conversación pedagógica se despliega con distintas funciones: para explorar saberes previos de alumnos y alumnas, para discutir diferentes perspectivas sobre un tema, para relacionar ideas, para explicar o andamiar una lectura, etc. En todo caso, las conversaciones en clase suelen girar en torno a un texto (una fórmula, una oración, un poema, un capítulo de un libro de texto, un video) y es en las interacciones (con mayor o menor participación de los estudiantes) en donde los profesores y las profesoras explican o profundizan sobre lo leído. Pero la conversación en el aula no es solo una herramienta para llegar a otros fines, sino también un saber en sí mismo: es el modo en que se enseña a los estudiantes a hablar lo leído y a comunicarlo a otros.

La interacción oral en el aula, aun con un objetivo claramente delineado y planificado, no puede ser rígidamente guionada. Al contrario, requiere mucha flexibilidad: las intervenciones del profesor dan la voz a los alumnos y, por lo tanto, abren el juego a muchas respuestas posibles (el silencio absoluto incluido). ¿Qué hacer con una respuesta inesperada o incorrecta? ¿Cómo retomar o reformular la palabra de los estudiantes? La espontaneidad de la conversación en clase resulta un desafío, pero también puede abrir muchas posibilidades para la construcción de conocimientos significativos.

Esta jornada invita a analizar diferentes conversaciones en clase y a identificar estrategias a las que se puede recurrir a la hora de dar la palabra y de escuchar. La propuesta supone compartir entre colegas diferentes formas de “responder a las respuestas”, en función de los propósitos de cada intercambio en clase.

Objetivos de la jornada

Se espera que, como producto de la reflexión compartida, los docentes logren:

- ▶ reflexionar sobre el papel pedagógico de la conversación en el aula;
- ▶ examinar el valor de la conversación en el aula como espacio para la expresión de pensamientos, la comprensión de conceptos y la construcción de aprendizajes;
- ▶ identificar la variedad de estrategias lingüísticas que favorecen el desarrollo de conversaciones con diferentes objetivos didácticos: explorar saberes previos del alumnado, discutir diferentes perspectivas sobre un tema, relacionar ideas, etc.



Resultado esperado en términos del aporte al trabajo de enseñanza

Como producto de la reflexión sobre las conversaciones en el aula, se espera que los docentes participantes identifiquen el papel clave que desempeñan los intercambios orales en clase (para guiar la comprensión de las lecturas, contrastar puntos de vista, recuperar saberes previos de los alumnos, construir conocimientos, entre otros) y, en particular, sus intervenciones cimentadas en la escucha atenta, en la formulación de preguntas estratégicas y orientadas a guiar la interacción entre pares.

Metodología

Se propone un trabajo en 3 momentos, en pequeños grupos compuestos por profesores de diferentes disciplinas (4 a 6 docentes).

En un primer momento, se analizarán fragmentos de videos de intercambios orales docente-alumnos en diferentes clases. Se revisarán textos teóricos para examinar el formato más habitual de las interacciones escolares y los propósitos que orientan las intervenciones de los docentes.

En un segundo momento, a partir de una escena conversacional inconclusa, se propone esbozar diferentes intervenciones posibles según los objetivos que guíen la gestión de la clase. Para esto se plantea la reflexión sobre algunas estrategias didácticas que pueden servir para aprovechar mejor las interacciones cotidianas entre el docente y los alumnos. Se sugiere a los profesores que implementen algunas de estas estrategias para los intercambios pedagógicos en sus aulas.

En un tercer momento, como cierre de las actividades y en pequeños grupos, se realizará una puesta en común en forma de plenario entre todos los participantes, para compartir reflexiones y conclusiones sobre cómo aprovechar los intercambios orales en pos de potenciar la comprensión y la reflexión sobre las lecturas en las aulas.

Contenidos y capacidades

Contenidos

- ▶ La conversación en el aula en torno a los textos. Las finalidades pedagógicas de las intervenciones docentes en los intercambios en clase.
- ▶ Las formas y las estrategias de la conversación en el aula. La escucha atenta, los distintos tipos de preguntas y el valor de los silencios.

Capacidades

- ▶ Cognitivas
 - ♦ Comprensión de textos.
- ▶ Intrapersonales
 - ♦ Ejercicio del pensamiento crítico, habilidades metacognitivas.
- ▶ Interpersonales
 - ♦ Trabajar con otros (habilidad para el diálogo, empatía cognitiva).



Actividades

PRIMER MOMENTO

La conversación en clase: ¿Para qué?

🕒 45 MIN

Actividad 1

ENTRE TODOS O EN PEQUEÑOS GRUPOS

🕒 15 MIN

Actividad 2

EN PEQUEÑOS GRUPOS

🕒 30 MIN

Actividad 1

Les proponemos comenzar el trabajo de esta jornada a través de la observación de 4 escenas diferentes de intercambios en clase tomadas de la serie *Escuelas argentinas*, producida por Canal Encuentro. Se incluyen las transcripciones para facilitar su comprensión y poder revisarlas en el análisis.

Video de escenas compiladas:

<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/materiales-de-formacion-situada/>

(1) El potrillo, CENM N° 2 Formosa

Transcripción del subtítulo



En el aula:

PROFESOR.— ¿Por qué esta palabra tiene guion?

ESTUDIANTE.— Me parece que la palabra *na*, sola significa otra cosa porque viene de la palabra *t'ajna*.

PROFESOR.— Se pueden crear nuevos significados juntando 2 palabras en una sola. Por ejemplo ¿cómo se dice en wichi “heladera”?

ESTUDIANTE.— *Fwiyet-hi* (el lugar del frío)

PROFESOR.— *Fwiyet* (frío) es una palabra completa. *Hi* (lugar).

Y díganme. “Libro”, ¿cómo se dice en nuestro idioma?

ESTUDIANTE.— El lugar de las palabras.

PROFESOR.— Cuaderno. No, el lugar de las palabras quiere decir “cuaderno”.

ESTUDIANTE.— Cuaderno.

PROFESOR.— Y entonces... ¿Cómo se dice libro?

ESTUDIANTE.— Sería el lugar de las palabras ya escritas.

[Risas]

PROFESOR.— *N'olesain*, el lugar de las palabras ya... ¿Cómo se escribe?, Claudio.
¿Cómo es?

PROFESOR.— La próxima semana no voy a poder venir. Me voy a Buenos Aires.

ESTUDIANTES.— ¿En serio? ¿Y cómo será Buenos Aires?

PROFESOR.— Ustedes tienen que copiar eso.

ESTUDIANTES.— ¿No podemos ir con vos?

16:41-18:48

PROFESOR.— La computadora no te dice el futuro, ni te enseña.

[Murmullos]

PROFESOR.— Te ayuda a agilizar las cosas.

ESTUDIANTE.— Por ejemplo, si yo hago una tarea la puedo meter adentro.

ESTUDIANTE.— Es como meter información.

PROFESOR.— Sí. Todas las cosas que se dicen se pueden olvidar. Entonces, ¿qué hace la computadora? La almacena en la memoria. Igual que nosotros.

ESTUDIANTE.— Es como la agenda. Le podemos decir “el lugar para guardar los pensamientos”.

ESTUDIANTE.— No, me parece que no. No le podemos decir “el lugar para guardar los pensamientos”.

ESTUDIANTE.— ¿Y cómo le decimos entonces?

PROFESOR.— ¿Cómo sería en wichi la traducción de computadora?



ESTUDIANTE.— *N'otsilunt 'hi* (bolso de mujer).

[Risas]

PROFESOR.— Podría ser, porque es el lugar para guardar las cosas. Como los archivos de programas, las carpetas, los documentos. Es parecido al bolso donde se guardan las cosas. También nosotros podemos guardar carpetas y otras cosas.

ESTUDIANTE.— Me gusta “bolso”.

ESTUDIANTE.— Claro, guardás algo y se queda.

ESTUDIANTE.— Pero la palabra “bolso”.

ESTUDIANTE.— ¿Qué tiene? Está buena.

ESTUDIANTE.— No tiene nada que ver con la computadora.

[Risas]

ESTUDIANTE.— Yo creo que está bien. Sirve para guardar cosas el bolso. Podés guardarlas y después de un tiempo sacarlas.

PROFESOR.— Roque, ¿por qué no estás de acuerdo?

ESTUDIANTE.— Estoy pensando.

ESTUDIANTE.— Yo creo que está muy bien.

22:15-22:50

De noche, 2 de los estudiantes, mientras pescan.

ESTUDIANTE.— Me estaba acordando de la clase de Osvaldo. De las investigaciones que hay que hacer acerca de las palabras. Y de cuando buscamos “computadora”.

¿Estará bien nombrarla como bolso de mujer?

[Risas]

ESTUDIANTE.— Y sí, porque en la computadora se guardan cosas. Como las mujeres guardan sus cosas en el *N'otsilunt hi*.

[Risas]

ESTUDIANTE.— Así es, “computadora”.



(2) Colegio Monserrat, Córdoba

Transcripción



00:03:42

PROFESOR.— Para entender a Marx hay que pasar por Feuerbach como una instancia de transición, esta instancia de transición es justamente la conversión de todo el sistema de Hegel en un materialismo.

Ahora, la dinámica, el método, ¿es el mismo o no? Seguro, por eso mismo en la época de la esclavitud se va expresar como la lucha de clases entre amo-esclavo, y en la Revolución Industrial como el burgués y el proletario.

ESTUDIANTE.— O sea, nada va impedir que suceda así como ya está determinado, que es cuando llega el socialismo y el comunismo y va a surgir una sociedad sin clases. Y no va a haber, o sea, ya no va a haber evolución histórica y ya no va a haber más conflicto entre las clases.

PROFESOR.— ¿Es una propuesta utópica? ¿Qué te parece a vos?

ESTUDIANTE.— Definamos utopía primero... no sé lo que es utopía, o sea... sí, pero bien.

PROFESOR.— Fuera de lugar. “U- topos”. Es como una construcción ideal que nunca se va a realizar.

ESTUDIANTE.— Puede pasar, pero...

PROFESOR.— ¿Qué decís vos, Melania? Para mí el marxismo no es una utopía, pero puede serlo para vos.

ESTUDIANTE.— Para mí sí, o sea conseguir que desde...puede con su método llegar a la sociedad deseada.

ESTUDIANTE.— Porque los pocos que concentran el poder es muy difícil que quieran ceder lo que tienen. Y más si es para una igualdad de clases.

ESTUDIANTE.— Para mí es muy extremista, es muy violento. Una crítica que se le hace mucho a Marx es que él ignora cualquier superación de la sociedad que no sea por una salida... por una revolución violenta física.

PROFESOR.— ¿Cuál es tu punto de vista?

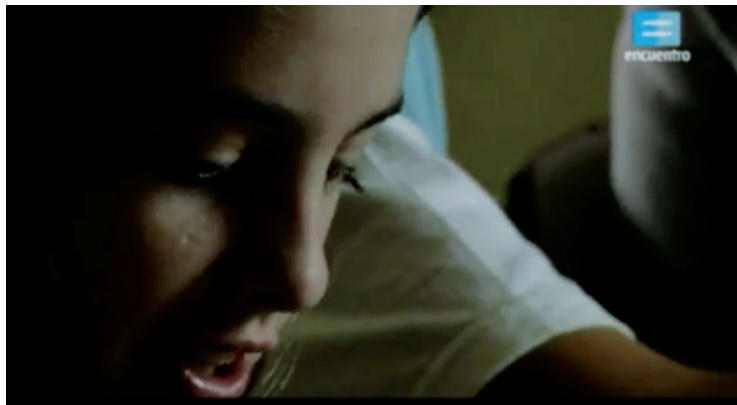


ESTUDIANTE.— No, sí, me parece que sí, que se acerca a la realidad.

[Risas]

(3) Escuela Agrotécnica, Tandil

Transcripción:



00:18:41 “Los investigadores descubrieron que 2 poblaciones de tréboles de la especie *repens* presentan un crecimiento más rápido que la especie *fragiferum*”.

PROFESORA.— ¿Qué habíamos dicho? ¿Qué tipo de...? A ver, Tomás.

TOMÁS.— Que la relación es competitiva.

PROFESORA.— Ajá. ¿Por qué es competitiva?

TOMÁS.— Porque luchan para llegar a la luz, para tener la luz.

PROFESORA.— ¿Quién se beneficia? ¿Quién se perjudica? ¿Se benefician los 2? ¿Cómo es la cuestión acá? Tomás, ¿qué decís vos?

TOMÁS.— Que se perjudican los 2.

PROFESORA.— Que se perjudican los 2. En la competencia, ¿los 2 se perjudican?

TODOS.— No.

[Bullicio]

PROFESORA.— A ver, Tomás, si vos releés el texto, dice que un trébol creció más que el otro. Entonces, ¿los 2 se perjudicaron?

TODOS.— No.

[Bullicio]

PROFESORA.— Ah, ahí ya encontramos un tipo de relación donde uno se beneficia y el otro... se perjudica.



(4) Escuela Provincial de Educación Técnica 4-124, San Rafael, Mendoza

03:11 PROFESORA.— Por lo tanto, cuando él grafica, se da cuenta de que las 2 funciones caen una sobre la otra. Por lo tanto, ¿qué método debo usar? El D igual a A . 19 menos 0,5 Y ...

¿Cómo más por menos? Si tengo una...

Estoy ahí haciendo una suma de números positivos y negativos, no estoy aplicando regla del producto. Entonces, a 25 le quito 19.

VOZ DE CHICO.— Y es igual a menos 6.

PROFESORA.— ¿Por qué menos 6, chicos? Miren bien acá.

VOZ DE CHICO Y PROFESORA.— Más 6. Más 6.

PROFESORA.— Y este número que acompañaba la X era la...

VOCES DE CHICOS.— Pendiente.

Sí, vamos a hacer otro. ¿Quién quiere pasar a despejar Y en el segundo?

[Murmullo]

PROFESORA.— Bueno, vení, entonces.

VOZ DE CHICO Y PROFESORA.— Vamos, Mario. Vamos. Vení, Mario.

Actividad 2

1. Después de haber mirado las escenas seleccionadas, los invitamos a leer estos breves fragmentos teóricos sobre la forma que toman y el papel que desempeñan las interacciones docente-alumnos en las aulas.

Del PAP/PAP/PAP a la discusión en el aula

Desde los años sesenta los estudios del discurso en el aula se han desarrollado en gran medida a causa del empuje que se les ha dado desde los campos interesados en el uso verbal en general y también desde la investigación sobre las relaciones entre discurso y aprendizaje en situaciones institucionales. Desde esta última perspectiva, nos preguntamos qué modalidades de interacción en el aula promueven el habla exploratoria, es decir, aquel tipo de discurso que permite relacionar ideas asentadas con nuevas ideas y construir el conocimiento en el que los alumnos puedan basar sus acciones inmediatas y futuras.

El famoso artículo de Sinclair y Coulthard (publicado por primera vez en los años setenta y revisado en 1992) presenta con detalle las secuencias características de lo que los autores denominan lección. En la lección, los intercambios entre docente y alumnado suelen estar organizados por la llamada estructura IRE: iniciativa del profesor (una pregunta, en general), reacción del alumno (una respuesta, en general) y comentario del profesor (en general, una evaluación positiva o negativa), que corresponde a formas de participación PAP/PAP/PAP... (profesor-alumno-profesor). En estos casos el docente selecciona a los alumnos, bien nombrándolos o bien otorgándoles el turno cuando estos lo han solicitado levantando la mano.

Esta forma de intercambio se halla a menudo delimitada por otras estructuras de interacción, monologales, cuando se trata de expansiones del tercer movimiento (E), o del tipo iniciativa-reacción, cuando se trata de preguntas reales, por ejemplo. Sea como sea, en general, dominan las secuencias cuya finalidad es sobre todo provocar la participación del alumnado para revisar contenidos ya tratados o bien para descubrir lo que este sabe antes de iniciar nuevos temas. Tomando un término latino que significa precisamente 'provocar', 'incitar a la acción verbal', se ha llamado elicitación a este tipo de secuencia.

En la elicitación, el contrato de comunicación otorga al docente el papel de gestor de la palabra y de los temas, mientras los alumnos adoptan un papel complementario que consiste en verbalizar la respuesta esperada por el profesor o dejarse conducir hacia ella. Se trata de una relación interactiva construida sobre una marcada asimetría de papeles (Nussbaum y Tusón, 1996). La admisión de esta asimetría conlleva la cooperación de los alumnos y las alumnas para el mantenimiento de la autoridad docente.

La recurrencia de tales formas de comunicación en el aula se debe al hecho de permitir al docente cumplir con los objetivos académicos de transmisión de saberes y, a la vez, controlar el desarrollo del discurso (Cazden, 1988). Su valor para el aprendizaje dependerá del tipo de preguntas o de incitaciones que realice el docente, aunque la predeterminación de la respuesta ofrece pocas opciones al alumno para explorar su conocimiento. En efecto, esta forma de interacción, muy centrada en la búsqueda de una determinada reacción, suele generar operaciones de bajo nivel cognitivo, tales como etiquetar fenómenos, dar nombres o fechas, que requieren poca elaboración por parte del alumnado (Willen y White, 1991). No obstante, es preciso señalar que las estructuras de elicitación, en circunstancias precisas –preguntas abiertas, suficiente tiempo de espera entre pregunta y reacción para que el alumno pueda construir su respuesta, por ejemplo–, pueden ser medios eficaces para reciclar temas ya tratados, para descubrir el grado de asunción de contenidos precisos o para activar un tipo determinado de memoria.

Frente a la elicitación, que como hemos visto tiene sobre todo la finalidad de hacer aflorar los conocimientos que el alumnado, en mayor o menor grado, ya posee, la discusión se presenta como una forma de interlocución que persigue la exploración y la elaboración de conocimientos.



Desde el punto de vista de su forma interlocutiva, la discusión se caracteriza por formas de participación del tipo: P-A-A/A-P/A-P-A-A... Ello supone que, en una secuencia, el tiempo de uso de la palabra del docente, su capital verbal, será menor y que los alumnos tendrán ocasión de ocupar un mayor espacio en el discurso. Las formas de selección de los hablantes tenderán a ser más libres en la medida en que cualquier contribución puede ser lícita, y no solo aquellas solicitadas por el docente. Así, los alumnos podrán desplegar roles comunicativos mucho más variados que en la elicitación: podrán reaccionar ante iniciativas de otros, pero también preguntar, realizar aserciones, mostrar su acuerdo o desacuerdo respecto de las aserciones de los demás participantes, retomar las palabras de otros, y contribuir a la gestión de la actividad discursiva.

Desde el punto de vista de la elaboración del sentido y dado el carácter complementario y cooperativo de la discusión, los hablantes tienen la posibilidad de organizar su discurso recurriendo a modalidades muy diversas (narración, descripción, explicación, argumentación) según cómo entiendan que pueden presentar sus ideas y experiencias para contribuir a la elaboración del tema. Claro está que la variedad y complejidad de usos discursivos está sujeta a la relación entre los hablantes y a la convicción que tienen los alumnos de que sus experiencias o sus saberes enciclopédicos pueden ser admitidos como tales por los demás, de manera que, por unos momentos, se constituyen en individuos con identidad de expertos, como sucede en la discusión entre personas con estatus sociales similares.

(Nussbaum, 2005)

La conversación en el aula

En las conversaciones de aula, el maestro facilita la progresión de la conversación, la participación y el cierre. Esto quiere decir que distribuye el turno, gestiona la información, interroga, aclara, reformula y utiliza un conjunto de estrategias para favorecer que las conversaciones no se conviertan en “diálogos de sordos”. Las estrategias que pueden usar los maestros para favorecer las conversaciones exploratorias son:

1. Orientar el tema: “¿Qué sabemos de esto?”
2. Relacionar los diferentes aportes: “¿Qué relación tiene lo que dices con lo que ha dicho (otro compañero)?”
3. Validar los aportes: “Ahora lo escribiremos en el pizarrón y...”
4. Pedir aclaraciones: “¿Qué quieres decir?”
5. Focalizar las cuestiones importantes: “Pensemos un poco más en lo que dijo María...”
6. Promover la reflexión sobre los conectores textuales y los enlaces de palabras: “Miren la función que desempeña este pero...”
7. Reformular: “Así, entonces, Juan nos quiere decir que...”

(Palou y Bosch, 2005, p. 152)



2. A partir de las escenas de aula y de los fragmentos leídos, los invitamos a reflexionar sobre las características y las funciones pedagógicas que desempeñan las interacciones docente-alumnos en las aulas. Para ello, les proponemos analizar críticamente cada una de las escenas de *Escuelas argentinas* tomando como punto de partida las siguientes preguntas-guía.

	Video 1 Escuela El Potrillo, Formosa	Video 2 Colegio Monse- rrat, Córdoba	Video 3 Escuela Agrotécni- ca, Tandil	Video 4 Escuela Técnica 4, San Rafael
¿Cuál es el contenido de la conversación?				
¿En qué medida la conversación se relaciona con lecturas previas o posteriores? ¿Qué se lee en cada caso?				
¿Quién habla más tiempo ? ¿Quién domina el tiempo de habla?	El docente/ los alumnos, porque	El docente/ los alumnos, porque	El docente/ los alumnos, porque	El docente/ los alumnos, porque
¿Quién inicia el intercambio?	El docente/ los alumnos, porque	El docente/ los alumnos, porque	El docente/ los alumnos, porque	El docente/ los alumnos, porque
¿El docente retoma la palabra de los alumnos? ¿Para qué?				
¿Hay silencios ? ¿El docente escucha a los alumnos? ¿Los alumnos escuchan al docente? ¿Se escuchan los estudiantes entre sí ?				
¿Qué finalidad tienen las intervenciones del docente en cada caso? *				
¿En qué medida se transforman los saberes de docente y alumnos a partir del intercambio?				

*Por ejemplo:

- ▶ enmarcar/guiar una lectura;
- ▶ explicitar el propósito de una lectura;
- ▶ reformular una respuesta incorrecta;
- ▶ evaluar conocimientos;
- ▶ verificar la comprensión de un tema;
- ▶ abrir un debate;
- ▶ validar una respuesta;
- ▶ relacionar temas;

Otras:

3. Como cierre para este primer momento, les proponemos sintetizar sus conclusiones en torno a estas preguntas:
 - a. ¿Qué estrategias docentes resultan provechosas para el desarrollo de la conversación en la clase?
 - b. ¿Qué aspectos de las interacciones en clase sería necesario revisar para que estas resulten más ricas?

No olviden apuntar sus conclusiones para compartir en la puesta en común.

SEGUNDO MOMENTO

Dar la palabra, tomar la palabra: el docente como mediador oral

🕒 45 MIN

Actividad 1

EN PEQUEÑOS GRUPOS

🕒 30 MIN

Actividad 2

EN PEQUEÑOS GRUPOS

🕒 15 MIN

Actividad 1

1. En pequeños grupos, los invitamos a leer el siguiente intercambio docente-alumno tomado del libro *Mal de escuela*, del escritor Daniel Pennac.

La conversación se reproduce trunca, tal como aparece originalmente en el libro. La propuesta es que, a partir de las reflexiones y el análisis previo, formulen **una continuación** posible para este diálogo docente-alumno. Es importante que definan previamente y enuncien cuál es la finalidad que se propone al docente al iniciar el intercambio y con sus siguientes intervenciones (abrir un debate, reformular un concepto, guiar la comprensión de un texto, etcétera). Si lo consideran necesario, pueden repasar los fragmentos teóricos de la actividad anterior.

Durante nuestras primeras sesiones de corrección gramatical, aquellos de mis «especiales» que se pretendían abonados al cero no eran precisamente avaros en respuestas absurdas. En cuarto, por ejemplo, el amigo Sami.

—Sami, ¿cuál es el primer verbo conjugado de la frase?

—Alcaldía, señor, es alcaldía.

—¿Por qué dices que alcaldía es un verbo?

—¡Porque termina en ía!

—¿Y cómo será el infinitivo?

—¿...?

—¡Dale, vamos! ¿Cómo es el infinitivo? ¿Un verbo de la tercera conjugación? ¿El verbo alcaidir? ¿Yo alcaldío, tú alcaldías, él alcaldía?

—...

— [para completar: ¿qué podría decir el docente?"] (**)

(Pennac, 2009, pp. 102-103)

Actividad 2

Es posible planificar una situación didáctica de intercambio, definir su propósito y prever cómo iniciarla y a dónde se quiere llegar, pero no mucho más. En los diálogos verdaderos (es decir, aquellos en que efectivamente los estudiantes pueden decir lo que piensan) siempre hay algo de incertidumbre.

No obstante, es posible poner en común y enunciar una serie de estrategias para recurrir en momentos clave de las conversaciones en clase.

A partir del análisis de las escenas de clase y de las propuestas desarrolladas para completar el intercambio inconcluso de la actividad 3, enuncien al menos 3 estrategias que suelen usar o podrían usar en sus conversaciones frente a cada una de las siguientes situaciones:

SITUACIÓN EN CLASE	ESTRATEGIAS POSIBLES PARA APROVECHAR ESA SITUACIÓN EN CLASE
El silencio (desesperante) de los alumnos ante una pregunta	► ... ► ...
La falta de escucha entre los participantes de la conversación	► ... ► ...
Una pregunta o una respuesta inesperada o incómoda	► ... ► ...
Una respuesta incorrecta	► ... ► ...
Un debate conflictivo o la falta de acuerdo entre los alumnos	► ... ► ...

TERCER MOMENTO

Puesta en común

 15 MIN

Puesta en común

Les proponemos llevar al plenario de puesta en común las producciones realizadas en cada uno de los pequeños grupos en las actividades 1 y 2 del segundo momento.

(*) Lectura optativa

(Fragmento que sigue a la conversación docente-alumno en *Mal de escuela*)

La respuesta absurda se distingue de la errónea en que no procede de ningún intento de razonamiento. Suele ser automática, se limita a un acto reflejo. El alumno no comete un error, responde cualquier cosa a partir de un indicio cualquiera (aquí, la terminación ía). No responde a la pregunta que se le hace, sino al hecho de que se la hagan. ¿Esperan de él una respuesta? Pues la da. Acertada, errónea, absurda, no importa. Por lo demás, en los comienzos de su vida escolar pensaba que la regla del juego consistía en responder por responder, brincaba de su silla levantando el dedo y vibrante de impaciencia: «Yo,

yo, señorita, ¡lo sé! ¡Lo sé!» (¡existo!, ¡existo!) y respondía cualquier cosa. Pero nos adaptamos muy pronto. Sabemos que el profesor espera de nosotros una respuesta acertada. Y resulta que no la tenemos en el almacén. Ni siquiera una errónea. No tenemos ni idea de lo que hay que responder. Apenas si hemos comprendido la pregunta que nos hacen. ¿Puedo confesárselo a mi profe?

¿Puedo decidirme por el silencio? No. Mejor será responder cualquier cosa. Con ingenuidad, si es posible. ¿No he acertado, señor? Crea que lo lamento. Lo he intentado y he fallado, eso es todo, póngame un cero y sigamos siendo amigos. La respuesta absurda constituye la diplomática confesión de una ignorancia que, a pesar de todo, intenta mantener un vínculo. Naturalmente, puede expresar también un acto de rebelión tipificado: me toca las narices, este profe, poniéndome entre la espada y la pared. ¿Acaso yo le hago preguntas? En todos los casos posibles, evaluar esta respuesta –corrigiendo un examen escrito, por ejemplo– es acceder a evaluar cualquier cosa y por consiguiente cometer uno mismo un acto pedagógicamente absurdo. Aquí, alumno y profesor manifiestan más o menos conscientemente el mismo deseo: la eliminación simbólica del otro.

(Pennac, 2009, pp. 102-103)

Recursos necesarios

- ▶ Computadora, cañón y equipo de audio para la proyección de los videos seleccionados o equipos portátiles (*netbooks* o celulares) para ver los videos en pequeños grupos.
- ▶ Selección de fragmentos de videos descargados previamente y disponibles para proyectar en pequeños grupos (con un dispositivo portátil) o en plenario (con un cañón) a todos los participantes de la jornada.

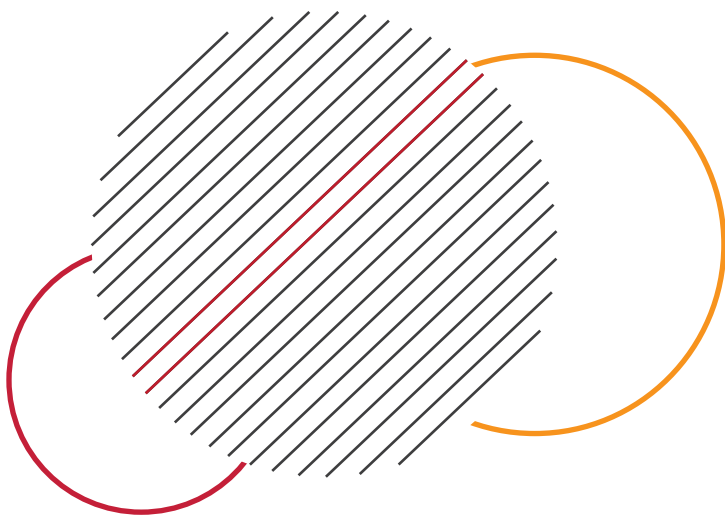
Enlaces para acceder a los videos completos:

1. **El potrillo, CENM N° 2 Formosa:**
http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/Busqueda/buscar?rec_id=102778
2. **Colegio Monserrat, Córdoba:**
<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8132/1925?temporada=2>
3. **Escuela Agrotécnica, Tandil:**
<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8132/2108?temporada=1>
4. **Escuela Provincial de Educación Técnica 4-124, San Rafael, Mendoza**
<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8132/2061?temporada=1>

Materiales de referencia

- ▶ Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua, en Barragán, C. et al. *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 37-44). Barcelona: Graó.
- ▶ Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heineman.
- ▶ Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- ▶ Gumperz, J. y Cook-Gumperz, J. ([1986] 2006). Interactional sociolinguistics in the study of schooling. En Cook-Gumperz, J. (ed.) *The social construction of literacy*, pp. 45-68. Second edition. New York: Cambridge University Press.
- ▶ Nussbaum, L. (2005). La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. En Barragán, C. et al. *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, p.22. Barcelona: Graó.
- ▶ Palou, J. y Bosch, C. (coords.) (2005). *La lengua oral en la escuela*. Barcelona: Graó.
- ▶ Pennac, D. (2009) *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- ▶ Rockwell, E. (1995). “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”, en *La escuela cotidiana* (pp. 198-222). México: Fondo de Cultura Económica.





Abordajes específicos



 2 Horas

Hablar a partir de lo leído

Agenda del Abordaje específico

PRIMER MOMENTO

Repensar la exposición oral

🕒 45 MIN

SEGUNDO MOMENTO

Enseñar a exponer oralmente

🕒 60 MIN

TERCER MOMENTO

Acuerdos

🕒 15 MIN

Presentación

Las actividades en el momento del Abordaje específico serán coordinadas por un integrante del área de Lengua (por ejemplo, el jefe de departamento). En caso de que la institución no cuente con dicho perfil, el trabajo se podrá realizar de manera autogestionada por las y los docentes.

La oralidad es uno de los pilares de la clase de Lengua y forma una tríada junto a la lectura y la escritura, la cual está atravesada por la reflexión sobre la lengua, los textos literarios y no literarios. En este contexto y a la luz de los aportes de la lingüística y de la didáctica, la *exposición oral* merece una revisión crítica por parte de las profesoras y los profesores. En la década del 80, autores como Michael Halliday (1981) y Claire Blanche-Benveniste (1989) reivindican la existencia de una gra-



mática específica de la oralidad. A su vez, existe un vasto campo de estudio en torno a las interacciones discursivas (Coulthard, 1992; Fairclough, 2012; Gumperz, 1992; Kerbrat-Orecchioni, 1990).

En el momento del Abordaje general se puso el foco en las interacciones en clase, es decir, en las instancias orales en las aulas que requieren una co-construcción entre los participantes. En este sentido, las interacciones se asemejan a la conversación oral cotidiana por su carácter dialógico, pero también se distancian de ella por varias razones: son más formales, suponen reglas de participación más estrictas, se enfocan sobre temas que se trabajan en la escuela, las inician los docentes, suceden “entre lecturas”, etc.

La exposición oral, un género escolar *de larga data*, se emparenta con otros como la conferencia o la *presentación* (por ejemplo, las presentaciones de libros), en la medida en que son fundamentalmente monologales, aunque pueden incluir segmentos de intercambio con el auditorio. Además, la lectura y la escritura tienen un peso sumamente relevante: se lee para exponer; se escribe para tomar notas de lo más relevante, para planificar las ideas, y organizar el discurso; se releen fuentes o diversos documentos; se seleccionan citas; se producen recursos de apoyo escritos o audiovisuales, etc.

En esta jornada se hará énfasis en la *oralidad secundaria o planificada* (Ong, 1997) como un contenido de enseñanza. Se invitará a los participantes a desnaturalizar ciertos usos escolares habituales de la exposición oral, por ejemplo, estar al servicio exclusivo de la evaluación, y a reflexionar sobre la necesidad de enseñar a exponer para diversas finalidades.

Objetivos

Se espera que, a partir de las reflexiones compartidas, los docentes logren:

- ▶ reflexionar de manera crítica sobre la función de la exposición oral en las clases del área;
- ▶ contrastar la clásica instancia de exposición oral evaluativa con los lineamientos que actualmente definen los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y el Diseño Curricular (DC) de la jurisdicción;
- ▶ acordar criterios para ponderar un conjunto de aspectos involucrados en la exposición oral y establecer una progresión posible para los 2 ciclos del Nivel Secundario;
- ▶ definir estrategias de enseñanza para llevar a cabo una propuesta áulica vinculada con la exposición oral.

Metodología

Se propone un trabajo en 3 momentos.

En un **primer momento** se propondrá el análisis crítico de diversos aspectos de la exposición oral evaluativa (la más clásica en el ámbito escolar). A partir de las conclusiones, se invitará a contrastar ese tipo de exposición con otros, con una relectura de los NAP.

En un **segundo momento** los participantes optarán por una propuesta didáctica que involucre exposiciones orales, establecerán metas de desempeño y planificarán estrategias de enseñanza en función de los aspectos que serán evaluados.

En el **tercer momento** se construirán acuerdos para implementar una propuesta de enseñanza de la exposición oral en cada curso.



Contenidos y capacidades

Contenidos

- ▶ La exposición oral como género discursivo secundario.
- ▶ La planificación de la exposición oral: definición del problema, búsqueda de información, elaboración de apoyos visuales y audiovisuales. La organización del contenido a exponer.
- ▶ La ejecución de la exposición oral: los aspectos *kinésicos*, *proxémicos* y *paraverbales*.

Capacidades

- ▶ Cognitivas
 - ◆ Resolución de problemas, pensamiento crítico.
- ▶ Intrapersonales
 - ◆ Aprender a aprender.
- ▶ Interpersonales
 - ◆ Trabajar con otros, comunicación.



Actividades

PRIMER MOMENTO

Repensar la exposición oral

🕒 45 MIN

Actividad 1

1. Les proponemos leer el siguiente poema de Baldomero Fernández Moreno (Argentina, 1886-1950).

Un aplazado

De pronto, como un breve latigazo,
mi nombre, Friedt, estalló en el aula.
Yo me puse de pie, y un poco trémulo
avancé hacia la mesa, entre las bancas.
Era el examen último del curso
y al que tenía más miedo: la gramática.
Hice girar resuelto el bolillero.
Las dieciséis bolillas del programa
resonaron en él lúgubrementemente
y un eco levantaron en mi alma.
Extraje dos: adverbio y sustantivo.
Me dieron a elegir una de ambas
y elegí la segunda: “¿Y qué es el nombre?
dígame uno”. Y me asestó las gafas.
Sentí luego un sudor por todo el cuerpo,
se me puso la boca seca, amarga,

y comprendí, con un terror creciente
 que yo del nombre no sabía nada.
 Revolvía allá adentro, pero en vano,
 me quedé en absoluto sin palabras.
 Y empecé a ver la quinta en que vivíamos:
 el camino de arena, cierta planta,
 el hermano pequeño, mi perrito,
 el té con leche, el dulce de naranja,
 ¡qué alegría jugar a aquellas horas!
 Y sonreía mientras recordaba.
 “¡Pero señor –rugió una voz terrible–
 el nombre sustantivo, una pavada!”.
 Torné a la realidad: sobre la mesa
 los dedos de un señor tamborileaban,
 cabeceaba blandamente el otro,
 el tercero bebía de una taza.
 Hacía gran calor.
 Yo tengo un cara redonda, simple, colorada,
 los ojos grises y los labios gruesos,
 el pelo rubio, la sonrisa clara.
 Yo quería jugar, no dar examen
 darlo otro día, si, por la mañana...
 Se me nubló la vista de repente,
 los profesores se me borroneaban,
 adquirió el bolillero proporciones gigantescas, fantásticas,
 oí como entre sueños: “Señor mío, puede sentarse...”
 Y me llené de lágrimas.
 (Fernández Moreno, B., 1969)

2. Intercambien sus puntos de vista sobre la experiencia que se narra en el poema a partir de estos disparadores:
 - En este caso, ¿cuál es la finalidad de la exposición oral?
 - ¿Qué aspectos de la exposición del alumno habrán llevado al docente a colocar un aplazo?



Actividad 2

En el poema se relata una instancia de evaluación en la que se espera una breve o extensa exposición oral sobre un tema. Y esta es la tradición de la exposición oral escolar: una instancia con finalidad exclusivamente evaluativa (ya sea para aprobar la materia o para “tomar lección” o para verificar la lectura o el estudio).

Ahora bien, la exposición oral es relevante dentro y fuera de la escuela. De allí que, desde hace años se ha asentado la idea de que a exponer se aprende y por tanto, se enseña.

1. Les proponemos revisar en las siguientes selecciones de los NAP el lugar de la exposición oral y las dimensiones involucradas, y discutir acerca de las diferencias y semejanzas con la clásica “lección oral”.

Para 2º/3º año del ciclo básico

La producción de textos orales referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general, elaborados en pequeños grupos y/o de manera individual. Esto supone:

- ▶ en la exposición, con la colaboración del docente y a partir de la lectura de distintos textos, realizar la selección, análisis y contrastación de distintas perspectivas; ordenar, jerarquizar la información y seleccionar los recursos propios de la exposición (definiciones, ejemplos, comparaciones, reformulación de ideas, recapitulaciones, entre otros); tener en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre) y establecer relaciones entre los diferentes subtemas. Al exponer, dentro y fuera del aula, utilizar esquemas, ilustraciones u otros soportes gráficos; elaborar un inicio atractivo para los oyentes y una síntesis con los aspectos fundamentales tratados. Responder las preguntas del auditorio;
- ▶ en la argumentación, en colaboración con el profesor, definir el tema/problema a desarrollar; leer textos vinculados con el tema, provenientes de distintas fuentes (enciclopedias, Internet, documentales, entre otras); idear la tesis y posibles argumentos; emplear algunos procedimientos propios de la argumentación: ejemplos, comparaciones, citas de autoridad, entre otros.

Para 3º/4º año del ciclo orientado

La participación asidua, planificada y reflexiva como oyentes y productores en conversaciones, exposiciones y debates en torno a temas vinculados con el área y la orientación, el mundo de la cultura y la vida ciudadana, a partir de elaboraciones y experiencias personales, así como de informaciones y opiniones provenientes de diversas fuentes (medios de comunicación, búsquedas en Internet, redes sociales, libros, películas, documentales, entre otros).

En las exposiciones, reconocer distintas estrategias (explicativas, argumentativas) y procedimientos, de acuerdo con variadas intenciones (convencer, explicar, divulgar, concientizar, socializar, etcétera); implementar estrategias de registro y toma de notas para sistematizar la información y elaborar preguntas que favorezcan el posterior intercambio. En la producción, seleccionar, definir y delimitar el tema de la exposición;

buscar información; evaluar su calidad, pertinencia y relevancia y verificar la confiabilidad de las fuentes; planificar la exposición: tomar decisiones atendiendo a la audiencia y al ámbito donde se realizará la exposición; realizar la exposición articulando recursos paraverbales y no verbales como refuerzo de la oralidad y utilizando, cuando sea pertinente, apoyos en soporte impreso o digital; construir de manera colectiva algunos criterios para valorar el desempeño personal y grupal en las exposiciones.

Actividad 3

Para sistematizar el debate previo, los invitamos a completar el siguiente cuadro comparativo. Pueden agregar más criterios de análisis en las filas vacías. Al finalizar, compartan su trabajo con el resto de los colegas.

	Exposición oral tipo I (al estilo <i>lección oral</i>)	Exposición oral tipo II (al estilo <i>conferencia o presentación</i>)
Objetivo, desde la perspectiva del estudiante		Dar a conocer algo que el público desconoce
Destinatario/s principal/es		Variable, según la situación retórica: compañeros de curso, otros alumnos de la escuela, las familias, la comunidad, etc.
¿El auditorio conoce el contenido?		No, es nuevo para el auditorio
¿Quién selecciona el contenido?	El docente	
Acompañamiento del proceso de planificación de la exposición	No se acompaña	Se acompaña, a través de ...
Evaluación	Centrada en el contenido	

SEGUNDO MOMENTO

Enseñar a exponer oralmente

 60 MIN**Actividad 1**

Para que los estudiantes puedan tomar la palabra en público dentro y fuera de la escuela con tranquilidad y eficacia, es necesario implementar propuestas de enseñanza en que se enfrenten al proceso completo que supone exponer frente a otros.

Tal como se lee en los NAP y en todos los DC, actualmente se asume que los géneros de la oralidad planificada son contenidos de aprendizaje. Por tanto, es tarea de los profesores enseñar a exponer, lo que supone detenerse en los diferentes momentos del proceso que dan como resultado una buena presentación. Esta actividad está destinada a reflexionar y establecer acuerdos en torno a cómo enseñar a exponer.

A partir de la siguiente grilla diseñada para evaluar exposiciones orales, les proponemos:

- ▶ enuncien estrategias didácticas para que los alumnos logren buenos desempeños en cada uno de los aspectos;
- ▶ acuerden qué aspectos seleccionarán para abordar en el ciclo básico y cuáles en el ciclo superior.

	Criterios de ponderación	Estrategias didácticas
Aspectos vinculados a la ejecución		
Voz	¿Se lo escucha en todo el salón? ¿Incluye matices según el contenido?	
Mirada	¿Distribuye la mirada entre el público?	
Apoyos visuales	¿Son pertinentes? ¿Son suficientes o excesivos? ¿Permiten una mejor comprensión del tema?	
Aspectos vinculados a la organización y desarrollo de la presentación		
Contenido	¿Es correcto y demuestra solvencia sobre el tema? ¿Incluye las ideas principales? ¿Da cuenta de las fuentes consultadas? ¿Puede responder preguntas de la audiencia?	
Estructura	¿Incluye un inicio atractivo? ¿Plantea bien el tema? ¿Se verifica progresión temática en el desarrollo? ¿Hay un cierre interesante? ¿Emplea conectores variados y apropiados?	
Lenguaje	¿Utiliza un lenguaje adecuado a la situación comunicativa? ¿Emplea términos especializados y los reformula?	
Adecuación al tiempo	¿Aprovecha el tiempo disponible?	

Para las presentaciones grupales

Distribución de roles y tiempos de exposición

¿La exposición demuestra decisiones basadas en la estructura del texto (por ejemplo, uno expone el tema y el otro desarrolla ejemplos)? ¿Pueden aportar al compañero de equipo en momentos de vacilación? ¿Retoman las voces de los compañeros?

Actividad 2

1. Los invitamos a leer las 2 propuestas siguientes y elijan una para implementar en sus cursos.
 - Opción A: cada estudiante escoge una obra literaria (cuento, novela breve, antología de poemas, etc.) y prepara una exposición oral cuya finalidad sea recomendar o no su lectura. Los compañeros serán los destinatarios de la exposición oral. Dado que cada uno leerá una obra distinta, deben incluirse momentos explicativos/narrativos; pero como también deben ofrecer una recomendación positiva o negativa, será necesario argumentar.
 - Opción B: cada grupo de alumnos investiga un aspecto de un tema del área que se esté trabajando (por ejemplo, si están abordando el género policial, habrá grupos que investigarán sobre un autor, otros sobre un subgénero –clásico o negro–, o sobre versiones cinematográficas o en otros lenguajes de una misma obra, etcétera). Deberán preparar una exposición oral para comunicar los resultados. Los compañeros serán los destinatarios de la exposición oral y tendrá como secuencia dominante la explicación.
2. Seleccionen 2 aspectos de la grilla de la actividad 1, uno vinculado con la ejecución y otro con la organización y el desarrollo de la presentación, que priorizarían para abordar con sus alumnos.

TERCER MOMENTO

Acuerdos

🕒 15 MIN

Les proponemos compartir sus decisiones individuales pensando en criterios de progresión por ciclo para los aspectos a abordar. Intercambien ideas para implementar estas propuestas en sus cursos, y organicen un esbozo de planificación didáctica. Tengan en cuenta que las exposiciones de los estudiantes pueden trascender las paredes del aula, ya sea en presencia (frente a otros estudiantes de la escuela, en otros espacios de la comunidad, etc.), a través de la grabación de videos o en la participación en la radio escolar o local.

Materiales de referencia

- ▶ Blanche-Benveniste, C. (1989). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- ▶ Coulthard, M. (ed.) (1992). *Advances in spoken discourse analysis*. Londres: Routledge.
- ▶ Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. En J. P. Gee y M. Handford (eds.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, pp. 9-20. Londres: Routledge.
- ▶ Gumperz, J. (1992). Contextualization revisited. En P. Auer y A. Di Luzio (eds.). *The contextualization of language* (39-53). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- ▶ Halliday, Michael (1981) *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ▶ Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: UKPenguin.
- ▶ Kerbrat-Orecchioni, K. (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Colin.
- ▶ Ong, W. (1997) *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.



Comunicar lo aprendido

Agenda del Abordaje específico

PRIMER MOMENTO

Análisis didáctico de videos explicativos

🕒 35 MIN

SEGUNDO MOMENTO

Elaboración de un guion

🕒 45 MIN

TERCER MOMENTO

Conclusiones, trabajo con las planificaciones y acuerdos

🕒 40 MIN

Presentación

Las clases de Matemática se piensan como espacios de producción e intercambio colectivo. En esta línea, el o la docente puede planificar distintas actividades que tengan como objetivo que los y las estudiantes aprendan a comunicar conocimientos y exponer argumentos matemáticos. A propósito de esto, Patricia Sadovsky (2005) afirma que:

Es sabido que - la experiencia personal lo corrobora - elaborar conocimiento en colaboración con otros da en general lugar a un intercambio que permite profundizar las ideas que están en juego en un cierto momento.

La propuesta de esta jornada consiste en reflexionar en torno a la producción de videos explicativos en la clase de Matemática y todo lo que ello implica. La tarea de elaboración de un video



posiciona a los estudiantes como productores de contenidos matemáticos y, además, los enfrenta al desafío de pensar qué comunicar y cómo hacerlo. De esta manera, se hace necesario entender la elaboración del video como un proceso activo que requiere tanto de una planificación por parte de las alumnas y los alumnos como de un acompañamiento por parte del docente.

El proceso de elaboración del guion y creación del video en sí, es uno de los momentos en que los estudiantes pueden desarrollar capacidades comunicativas en el área de Matemática, con una utilización de vocabulario específico, lenguaje simbólico y estructuras gramaticales particulares. A su vez, les permite revisar los conocimientos aprendidos y producir contenidos susceptibles de ser compartidos y utilizados posteriormente para estudiar.

Objetivos

Que los docentes encuentren oportunidades para:

- ▶ reflexionar sobre el proceso de producción y escritura de explicaciones en Matemática, a partir de la realización y el análisis de la tarea de producir un video y su guion;
- ▶ valorar la tarea de creación de videos como una instancia de producción escrita;
- ▶ problematizar la enseñanza y el aprendizaje de la relación entre gráficos y fórmulas en el ámbito de las funciones lineales;
- ▶ de manera colaborativa con colegas:
 - ◆ identificar problemáticas vinculadas con la producción de explicaciones y la comunicación de ideas en el área de Matemática;
 - ◆ analizar críticamente las producciones propias y de terceros;
 - ◆ analizar críticamente sus planificaciones y proponiendo actividades para el aula.

Metodología

En un primer momento, se presenta un trabajo colectivo de análisis didáctico de 3 videos explicativos producidos por alumnos de Nivel Secundario. El propósito de mostrar estos videos es reflexionar acerca de la oportunidad que les brinda a los estudiantes de armar un discurso matemático que dé cuenta de sus conocimientos. Por otro lado, también permite interpelar los conocimientos disponibles, para así profundizarlos o ampliar su comprensión.

En un segundo momento, se propone la elaboración del guion de un video explicativo. El objetivo es que los docentes valoren esta tarea como una instancia de producción escrita, que brinda a los alumnos la oportunidad de organizar y profundizar sus conocimientos. La confección de este guion se realizará sobre la base de problemáticas específicas vinculadas a la enseñanza de contenidos específicos, que los docentes identificarán como tarea previa a la redacción. Se considera la organización en pequeños grupos de trabajo.

En un tercer momento, los profesores y las profesoras redactarán un pequeño escrito acerca de cómo creen que contribuye la elaboración de videos a que los estudiantes desarrollen las capacidades vinculadas con la producción de textos en el área de Matemática. Luego, los docentes participantes trabajarán agrupados por año en el que dictan clases e identificarán en sus planificaciones contenidos para los cuales consideren que un trabajo de confección de videos sería una estrategia de enseñanza adecuada.



Como Producción Final de la jornada, se registrarán acuerdos sobre el diseño y la implementación de actividades de confección de guiones y videos en el aula, especificando para qué contenidos de la planificación se llevarán a cabo.

Contenidos y capacidades

Contenidos

- ▶ La producción de videos como recurso para comunicar lo aprendido y como oportunidad para profundizar conocimientos.
- ▶ Las explicaciones en el área de Matemática.
- ▶ La escritura, el registro y la comunicación del conocimiento matemático.

Capacidades

- ▶ Cognitivas
 - ◆ Producción de explicaciones orales y escritas en Matemática.
- ▶ Intrapersonal
 - ◆ Ejercicio del pensamiento crítico.
 - ◆ Desarrollo de una mirada estratégica de la planificación de su propuesta de enseñanza, evaluando su adecuación hacia las metas propuestas.
 - ◆ Aprender a aprender, reconocer la reflexión sobre la propia práctica como instancia de aprendizaje.
- ▶ Interpersonal
 - ◆ Trabajar con otros (habilidad para el diálogo, empatía cognitiva).



Actividades

PRIMER MOMENTO

Análisis didáctico de videos explicativos

🕒 35 MIN

Se trabajará en torno a la realización de videos explicativos en las clases de Matemática. Este tipo de tarea requiere de un proceso de producción conformado por al menos 2 instancias: la escritura de un guion y la realización del video en sí. Por este motivo, se constituye como una estrategia fértil para abordar cuestiones ligadas a la comunicación, tanto oral como escrita.

Actividad 1

A continuación, se presentan 2 videos realizados por estudiantes de Nivel Secundario. Se propone mirarlos y analizarlos críticamente, con el objetivo de identificar su potencial. Algunas preguntas que pueden servir para guiar la reflexión son:

- ▶ ¿Cuál es la finalidad del video?
- ▶ ¿Qué se quiere comunicar con ellos?
- ▶ ¿Para qué creen que pueden servir los videos? ¿Para qué puede servirle al alumnado? ¿Y a los docentes?
- ▶ ¿Dónde está presente la Matemática en los videos?

Fracciones entre fracciones:



http://postitulo.primaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/622/Video_Matematica.mp4

Ecuaciones sin solución:



https://drive.google.com/open?id=OB_gGMXFuyQqrZ2RSTC05dHNPRUE

Material teórico para profundizar el análisis

Resulta relevante describir distintas características que pueden tener los videos producidos con contenidos matemáticos, dependiendo de dónde se pone el foco durante la exposición.

En los últimos años se ha extendido en Internet la producción de videos con fines educativos en el área de Matemática. Muchos de ellos muestran a un profesor explicando paso a paso cómo resolver un cálculo o un problema.[...] Sin embargo, la actividad matemática que ha de proponerse en las aulas no se reduce a presentar, describir o aplicar procedimientos, sino que ubica a la explicación en un lugar central. [...] Es necesario alentar a los alumnos a dar razones de lo realizado, a explicar por qué lo hicieron de cierta forma, a argumentar la validez de sus producciones.

[...]

Cabe destacar que elaborar videotutoriales de Matemática con los alumnos puede resultar una propuesta potente para emprender procesos de estudio, ya que exige volver sobre lo hecho para planificar cómo comunicar las estrategias de resolución. (MECyT, 2016)

Los videos presentados son ejemplo de producciones del alumnado en los cuales se pueden apreciar distintos tipos de presentación y distintas explicaciones, las cuales están vinculadas a diferentes contenidos matemáticos. Para su realización fue necesaria la planificación previa de la exposición, lo que supone: la resolución del problema, la explicitación de la explicación y la utilización de vocabulario técnico específico.

Es por eso que todo este trabajo se conforma como una instancia de estudio durante la cual los estudiantes tienen la posibilidad de revisar lo aprendido, sistematizando y profundizando sus conocimientos. La producción de videos es una actividad que le permite al docente enseñar a estudiar Matemática. La escritura del guion requerirá que los alumnos transiten inevitablemente por los procesos de idas y vueltas de la planificación, textualización y revisión, lo que necesitará de la guía y el acompañamiento de los profesores.

Para finalizar podríamos destacar que el contenido matemático de los videos no está conformado solamente por el tema expuesto (*fracciones*, por ejemplo). Las explicaciones y las validaciones que conforman la exposición son también contenidos matemáticos aprendidos.



En los últimos párrafos del material teórico se pueden encontrar las respuestas a las preguntas formuladas para orientar la actividad de mirar los videos. Las mismas constituyen las conclusiones a las que se pretende arribar. Resumidamente:

- ▶ la confección de videos le puede servir al estudiantado para estudiar y profundizar sus conocimientos;
- ▶ la confección de videos le puede servir a los docentes como una estrategia más de enseñanza, por ejemplo al tratar cuestiones vinculadas al discurso matemático y como herramienta de estudio;
- ▶ la Matemática no está conformada solamente por los resultados sino también por los procedimientos y las validaciones. En ese sentido, se encuentra en todo el discurso de los videos;
- ▶ no sólo se quieren comunicar los resultados, sino también los procedimientos y las validaciones.

SEGUNDO MOMENTO

Elaboración de un guion

🕒 45 MIN

Como se mencionó anteriormente, la producción de un video explicativo supone la elaboración de un guion escrito. Para su confección es necesario anticipar qué se dirá y qué se mostrará, lo que permite organizar la exposición. Asimismo, requiere de un proceso de idas y vueltas guiado y acompañado por el docente.

A modo de ejemplo, se presenta el enunciado que utilizó un profesor de 2º/3º año de ciclo básico para realizar este proyecto en su aula.

Curso: 3º año

Nombre y apellido: _____

Trabajo práctico: Mate-videos

Primera parte

1. Formen grupos de 2 o 3 estudiantes.
 - ▶ Elijan un tema de la lista o propongan uno nuevo. El tema nuevo debe estar relacionado con **funciones lineales y ecuación de la recta** y deben consultarlo con el profesor o la profesora para que lo apruebe.

2. Entreguen por escrito el proyecto para la elaboración del video de acuerdo a la tabla que se muestra a continuación. Debe incluir:
 - a. los integrantes del grupo;
 - b. el título;
 - c. el guion (duración del video aproximadamente 1 minuto);
 - d. el video debe contener un cierre como una conclusión final o un consejo.

Guion del video	
Imagen (lo que se muestra y se ve)	Audio (lo que se dice y se escucha)

Fecha límite para la entrega escrita del proyecto: 14 de octubre

Segunda parte

3. Elaboren el video.

Fecha límite para la entrega del video: 2 de noviembre.

Algunos temas posibles

- ▶ Graficar una recta a partir de su ecuación.
- ▶ Hallar la ecuación de una recta dada su pendiente y un punto perteneciente a ella.
- ▶ Hallar la ecuación de una recta dada 2 puntos pertenecientes a ella.
- ▶ Cómo decidir si un proceso es de variación uniforme o no a partir de una tabla de valores.
- ▶ Ejemplificar un proceso de variación uniforme a través de la utilización de un problema.

Actividad 1

Para la siguiente actividad les proponemos:

- a. identificar problemáticas de los estudiantes relacionadas con la tarea de graficar una recta en un sistema de ejes cartesianos a partir de su ecuación. Algunos ejemplos pueden ser: la elección de las escalas, la ubicación de puntos en ejes cartesianos, confundir pendiente con ordenada al origen, etcétera;
- b. realizar el guion de un video explicativo que aborde la tarea de graficar una recta en un sistema de ejes cartesianos a partir de su ecuación, con atención a una de las problemáticas identificadas;

- c. ¿Con qué dificultades se encontraron a la hora de comunicar por escrito sus ideas? ¿Qué consejos les darían a sus estudiantes al momento de realizar el guion de un video explicativo?

El propósito de esta actividad es que los docentes reflexionen acerca de la potencialidad que tiene realizar esta tarea en el aula, de que vivencien su complejidad y sean conscientes de la necesidad de acompañar a los alumnos en su realización. Si bien los videos explicativos constituyen un material audiovisual, su producción presupone la elaboración de un guion escrito. Por este motivo se debe valorar este tipo de propuesta como una estrategia de enseñanza para trabajar sobre la producción escrita en Matemática.

TERCER MOMENTO

Conclusiones, trabajo con las planificaciones y acuerdos

 40 MIN

Actividad 1

Como conclusión del trabajo realizado les proponemos redactar un pequeño escrito que incluya:

- ▶ reflexiones acerca de cómo contribuye la tarea de producción de videos explicativos a que los estudiantes desarrollen las capacidades de elaboración de textos escritos y comprensión lectora con respecto a:
 - ◆ el vocabulario matemático;
 - ◆ la estructura de un enunciado argumentativo;
 - ◆ el uso de lenguaje simbólico y su correspondencia con el lenguaje oral;
 - ◆ la comprensión por parte del espectador.
- ▶ Acuerdos acerca de qué manera, para qué contenidos en particular y dentro de qué plazo se podría implementar una actividad de este tipo en cada uno de sus cursos, justificando su decisión.

Sugerimos a los docentes realizar el pequeño escrito manteniendo los grupos que habían conformado. El objetivo es que se sistematice lo trabajado durante la jornada.

Para la realización de los acuerdos, se plantea que los docentes se agrupen por año en el que dictan clases y registren en sus planificaciones anuales para qué contenido en particular prevén llevar a cabo una tarea de producción de videos con sus alumnos.

En las 2 jornadas anteriores también se propuso que los docentes intervinieran sus planificaciones anuales y marquen diversas cuestiones. El objetivo es que, a lo largo de la realización de las distintas jornadas, las planificaciones se enriquezcan con estas intervenciones y puedan servir de insumo, tanto para el trabajo durante este año, como para en planificaciones futuras.

Recursos necesarios

- ▶ Dispositivos digitales para la reproducción de audio y video: teléfonos celulares, tabletas, computadoras, proyectores, etc.
- ▶ Copias de las planificaciones anuales de los docentes.

Materiales de referencia

- ▶ Carlino, Paula (2008). *Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. Signo y Señal*, pp. 71-117.
- ▶ Novembre, Andrea (coord.) (2016). Clase N° 2: Videos explicativos en la clase de Matemática. *Seminario Final. Producir y comunicar explicaciones para aprender. Matemática*. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ▶ Sadovsky, P. (2005) *Enseñar Matemática Hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- ▶ OEI; UNICEF, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; Educación para todos: asociación civil. *El desarrollo de capacidades y las áreas de conocimiento*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.



Hablar a partir de lo leído

Agenda del Abordaje específico

PRIMER MOMENTO

Retomando las reflexiones de la segunda jornada

🕒 30 MIN

SEGUNDO MOMENTO

La exposición oral de ideas científicas: qué, cómo y a quién

🕒 60 MIN

TERCER MOMENTO

Reflexión final y acuerdos didácticos

🕒 30 MIN

Presentación

Las actividades de este momento serán coordinadas por un integrante del área de Ciencias Naturales (por ejemplo, el jefe de departamento). En caso de que la institución no cuente con dicho perfil, el trabajo se podrá realizar de manera autogestionada por las y los docentes.

En esta parte de la jornada se abordan las situaciones de la *exposición oral* en Ciencias Naturales como foco para la reflexión profesional, considerando la capacidad de comunicación (y dentro de ella la exposición oral, apoyada con recursos auxiliares) como un aprendizaje central en la formación de las y los estudiantes.

La comunicación oral en Ciencias Naturales tiene una larga tradición que se remonta a las presentaciones en las sesiones de las Academias de Ciencia en el siglo XVIII. Allí se exponían ideas, así como experimentos, invenciones y especímenes. Muchas veces, los experimentos mismos re-



sultaban recursos retóricos para la defensa de ideas complejas. En los siglos sucesivos se consolidó la comunicación escrita como vehículo principal de difusión por medio de revistas científicas; pero actualmente en los congresos científicos, la comunicación oral, apoyada por presentaciones *Power Point* o pósters impresos sigue siendo importante.

En el contexto escolar, la posibilidad de exponer oralmente es una oportunidad de ejercitar y aprender capacidades de comunicación y, en particular, de hacer visibles conceptos y la forma en que están relacionados entre sí. En otras palabras, a veces uno cree “que sabe y comprende” hasta que tiene que explicar sus ideas a otra persona y recién ahí, a partir del esfuerzo comunicativo, las ideas terminan de madurar.

Objetivos

Se espera que, a partir de las reflexiones compartidas, los docentes logren:

- ▶ explorar estrategias de enseñanza para llevar a cabo una propuesta áulica vinculada con la exposición oral;
- ▶ analizar las particularidades de la comunicación oral en las ideas científicas, considerando distintas audiencias y la contribución de recursos auxiliares (demostración de fenómenos, uso de imágenes, etc.) en dicha comunicación;
- ▶ establecer acuerdos didácticos sobre el trabajo con situaciones de comunicación oral en las propias asignaturas.

Metodología

Se propone un trabajo en 3 momentos, que incluyen distintas modalidades de interacción entre los participantes.

En un primer momento, se retomarán las ideas surgidas de la segunda jornada institucional y se les solicitará a los docentes que compartan con sus colegas los resultados de las actividades que han ensayado en sus aulas a partir del trabajo en dicha jornada.

En un segundo momento, los docentes trabajarán en pequeños grupos con una dinámica lúdica, en la que explorarán estrategias para la exposición oral de ideas científicas tomando en cuenta distintas audiencias y posibles recursos de apoyo.

En un tercer momento, se propondrá establecer acuerdos didácticos para trabajar en el aula la comunicación oral con los alumnos.

Contenidos y capacidades

Contenidos específicos

- ▶ La exposición oral de ideas científicas propias de las Ciencias Naturales como parte del desarrollo de la capacidad de comunicación.
- ▶ El papel de los recursos (imágenes, fenómenos, experimentos) como herramientas de apoyo para la exposición oral frente a distintas audiencias.



Capacidades

► Cognitivas

- ♦ Identificar características particulares de la comunicación oral de ideas científicas, tales como la necesidad de hacer visibles las relaciones entre conceptos, la definición de términos técnicos, o la contribución de otros recursos (demostración de fenómenos, imágenes, etc.) para lograr una comunicación adecuada a distintas audiencias.
- ♦ Construir criterios para planificar actividades que promuevan el desarrollo de la capacidad de comunicación, a través de la exposición oral de ideas científicas en alumnos y alumnas.

► Intrapersonales

- ♦ Asumir el propio proceso de formación profesional de manera crítica y reflexiva.
- ♦ Contar con una mirada estratégica en torno a la planificación de sus propuestas de enseñanza.

► Interpersonales

- ♦ Trabajar en equipo y reflexionar con colegas sobre la práctica docente.



Actividades

PRIMER MOMENTO

Retomando las reflexiones de la segunda jornada

 30 MIN

Actividad 1

Como cierre de la segunda jornada, se propuso que los profesores y las profesoras pensaran alguna actividad o estrategia que quisieran implementar en sus clases. Para comenzar, entonces, dediquen un tiempo a compartir con los colegas los resultados de aquello que ensayaron en el aula mediante el trabajo con textos, del mismo modo en que iniciamos la jornada anterior. Algunas preguntas para guiar la discusión podrán ser:

¿Qué probaron? ¿Cómo les fue? ¿Qué desafíos encontraron? ¿Qué aprendieron al implementarlo que pueda ser útil a otros colegas? Organicen los tiempos para que todos los que deseen puedan presentar, de acuerdo al tiempo disponible para esta actividad.

SEGUNDO MOMENTO

La exposición oral de ideas científicas: qué, cómo y a quién

 60 MIN

Actividad 1

Les proponemos que realicen un juego. Cada profesor va a tener que realizar una presentación oral en aproximadamente 5 minutos, y explicar un tema sencillo que suela dictarse en las clases de Ciencias Naturales del Nivel Secundario. Habrá 3 temas a elección (uno de Biología, uno de Física y uno de Química). Cada docente hará su presentación, pero tendrá que hacerlo para un público diferente (por ejemplo: estudiantes de Nivel Secundario, niños pequeños, personas de la tercera edad en un hogar de ancianos, etc.) y con recursos diversos. Estos podrán estar limitados a distintos aspectos o situaciones de la exposición oral: a no dialogar con el público, o a incluir

en la presentación preguntas al público, o a incorporar el uso del cuerpo como herramienta expresiva o la utilización de imágenes u objetos para apoyar la oralidad.

Se dividirán en grupos de 3 personas. Cada miembro del grupo elegirá un tema y recibirá un texto (que encontrarán en los anexos) con información básica que luego deberá leer para exponerlo oralmente a los demás.

Una vez elegido el texto, cada participante sacará de un sombrero (o bolsa, o contenedor similar) un papel que determinará el tipo de audiencia a la que estará dirigida la explicación, y otro papel que determinará el tipo de recursos que, además de la voz, deberán utilizar en la presentación.

Contarán con 15 minutos para realizar la lectura del texto y preparar su exposición. Luego, la presentación oral de cada docente deberá tener una duración aproximada de 5 minutos.

Al preparar su presentación, tengan en cuenta las siguientes consideraciones:

1. identifiquen **la idea central del texto**, lo más importante. Asegúrense de que esta idea constituya el principal foco de la explicación en el tiempo previsto, eliminando ideas que se aparten del foco aunque puedan resultar interesantes o importantes (pero secundarias);
2. identifiquen los **términos técnicos en el texto**, así como los **conceptos** que consideran que pueden ser complejos y requerir mayor reflexión para ser comprendidos. También es posible que algunas ideas o términos demanden, para determinados públicos, ser simplificadas u omitidas o que requieran explicaciones de conceptos previos sin los cuales la exposición carecería de sentido o se volvería muy críptica. Preparen estrategias para abordar la enseñanza de estas ideas;
3. tengan en consideración la **audiencia** para la cual se realizará la explicación, poniéndose “en los zapatos” de este público, en términos de su edad, de lo que saben o no y de sus gustos e intereses;
4. planeen el uso de los **recursos** que les haya tocado utilizar.

Actividad 2

A partir de la experiencia de haber escuchado las presentaciones de los compañeros y de haber desarrollado la propia, los invitamos a trabajar de manera grupal en lo siguiente:

1. identificar oportunidades en las que sus alumnos puedan ejercitar y aprender a exponer ideas científicas oralmente. Por ejemplo, situaciones de aprendizaje en las que cada estudiante tiene que leer o investigar un aspecto diferente de un mismo tema y luego presentarlo para construir una visión general en base al aporte de todos;
2. elaborar una lista de cuestiones que los alumnos deberían aprender a tener en cuenta para poder realizar mejores explicaciones orales (por ejemplo, las que vimos antes, tales como identificar los términos técnicos o pensar en el tipo de audiencia al que se dirigen). ¿Se les ocurren otras?

TERCER MOMENTO

Acuerdos didácticos y reflexión final

 30 MIN

Para finalizar el encuentro les proponemos a los docentes que, individualmente, planifiquen una situación de trabajo con los estudiantes en la que puedan poner en juego los contenidos trabajados en esta jornada. No se espera que planifiquen la actividad en detalle durante esta instancia, sino simplemente que puedan definir en el marco de qué tema y cuándo la implementarán, y que sean capaces de compartir dichas definiciones con los colegas. En la próxima jornada se destinará un tiempo para que compartan con sus compañeros las reflexiones acerca de los resultados de la implementación de dicha actividad. El objetivo es que puedan establecerse acuerdos didácticos para poner en práctica en sus aulas.

A modo de cierre, los invitamos a que realicen una reflexión individual sobre lo trabajado en la jornada completa (no solo durante el Abordaje específico de Ciencias Naturales). Como modo de generar un espacio de reflexión que se sostendrá a lo largo de todas las jornadas, les pedimos que respondan a las siguientes consignas:

1. escribir una idea clara que se hayan llevado del encuentro;
2. escribir una pregunta en la que se vayan pensando;
3. escribir una estrategia o actividad que querrían implementar en sus clases a partir de lo trabajado hoy.

Recursos necesarios

- ▶ 1 copia por grupo de los Anexos 1 a 5.

Materiales de referencia

- ▶ Izquierdo, M. & Sanmartí, N. (2000). Enseñar a leer y escribir textos de Ciencias de la Naturaleza. En Jorba, J., Gómez, I. & Prats A. (Comp.), *Hablar y escribir para aprender*, pp. 181-199. Madrid: Editorial Síntesis.
- ▶ Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar en ciencia*. Buenos Aires. Paidós.



Anexo 1

Teoría cromosómica de la herencia

A fines de 1800 la invención de nuevas técnicas de tinción celular permitió al investigador alemán Walter Flemming observar y describir el proceso de división celular. Observó que cuando una célula se divide, su núcleo desaparece y el contenido se condensa en forma de largas fibras, las cuales se reúnen en el centro de la célula y a partir de allí una mitad de las fibras se mueve en una dirección y la otra mitad en la otra. Esto resulta en una repartija pareja del contenido nuclear. En la actualidad el proceso de división celular o mitosis se divide en varias etapas: *profase*, *metafase*, *anafase* y *telofase*.

Estas fibras fueron más tarde bautizadas *cromosomas* y el sagaz biólogo Wilhelm Roux postuló entonces que debían contener las unidades de información genética, es decir, los genes unidos uno tras otro en una larga fila. Su idea era demasiado osada y no fue aceptada por el resto de los pensadores de la época. Sin embargo un puñado de descubrimientos posteriores crearon las condiciones para una elegante nueva propuesta.

En primer lugar, el americano Walter Sutton advirtió que los cromosomas tienen tamaños y formas ligeramente diferentes y que las células de todos los animales tienen un número característico de cromosomas. Los humanos, por ejemplo, tenemos 46 en cada una de nuestras células. Sutton también notó que siempre para cada tipo de cromosoma hay otro idéntico, es decir, siempre vienen de a pares. Los humanos tenemos 23 pares. Esto coincidía con las ideas originales de Mendel que planteaban que todas las características están determinadas por genes que vienen de a pares (una copia de origen paterno y otras de origen materno).

Al poco tiempo otros investigadores observaron por microscopía que los óvulos y espermatozoides tienen la mitad del número de cromosomas que el resto de las células: solo un miembro de cada par. Pero justamente esa era otra idea propuesta por Mendel: que las gametas debían contener solamente uno de los pares de *factores genéticos* que existen en el adulto.

Esto llevó a Sutton y a su colega alemán Theodor Boveri a postular con mayor precisión la idea de Roux. En síntesis: a) Los cromosomas son portadores de los genes, los cuales están ubicados en la longitud del cromosoma de manera lineal, uno detrás del otro. Cada cromosoma es una colección de un subconjunto de genes. b) Los miembros de un par son genéticamente equivalentes (tienen información redundante pero ligeramente diferentes), un miembro del par proviene del padre y el otro de la madre, tal como proponía Mendel para los genes. c) Al producir óvulos o espermatozoides cada miembro del par se dirige a una célula hija. Este mecanismo de división “mezcla” los cromosomas paternos y maternos, tal como había descripto Mendel para los genes. Esta bella idea fue denominada *Teoría cromosómica de la herencia*.

Anexo 2

Imanes

Los imanes se conocen desde la Antigüedad; se encontraban naturalmente como minerales con ciertas propiedades llamativas. La más notable es que atraen objetos de hierro, pero no así otros metales como el oro o el cobre. Cuando un imán entra en contacto con limaduras de hierro, estas se concentran en 2 extremos del imán y no así en su región central. Esos 2 extremos se llaman polos.

Es muy interesante observar que si un imán se suspende con un hilo de tal manera que pueda girar libremente, los polos se orientan siempre en la dirección norte-sur, uno siempre apunta al norte y por eso se lo llama polo norte del imán. Por las mismas razones, el que siempre apunta al sur se denomina polo sur del imán.

Los polos interactúan entre sí de manera consistente. Si uno enfrenta el polo norte de un imán al polo norte de otro imán, los 2 se repelen. Lo mismo ocurre si se enfrentan 2 polos sur. Pero si enfrentamos el polo norte de un imán con el polo sur de otro imán se produce una fuerte atracción.

Todos los imanes tienen siempre 2 polos que siempre son diferentes, y siempre uno apunta al norte y otro al sur. No hay otros polos ni otros tipos de imanes. Uno podría preguntarse si no podría existir un imán con un solo polo, o, en otras palabras, si no podemos aislar un polo del otro. Se podría, por ejemplo, tratar de cortar un imán en 2 con una sierra y ver qué pasa. Pero cuando uno parte un imán en 2 no obtiene 2 polos separados sino 2 nuevos imanes, cada uno con 2 polos iguales a los anteriores. Este proceso puede repetirse básicamente cuantas veces uno quiera y siempre se obtienen nuevos imanes cada vez más pequeños.

Los imanes naturales son permanentes, pero es posible magnetizar pedazos de metal que originalmente no son imanes. Si ponemos un clavo de hierro o de otro metales ferromagnéticos en contacto (o simplemente muy cerca) de un imán permanente, el clavo adquirirá propiedades magnéticas. También se puede magnetizar metales sometiéndolos a campos magnéticos muy intensos generados por corrientes eléctricas en bobinas o solenoides. Si un imán se calienta más allá de una temperatura crítica, llamada *temperatura de Curie*, pierde sus propiedades magnéticas.



Anexo 3

La Tabla Periódica

Mendeleyev creó la *Tabla Periódica* de los elementos en un esfuerzo por poner orden en el mundo de la Química a la hora de enseñarla. Usó fundamentalmente 2 aspectos de los elementos. Por un lado usó las propiedades químicas y por otro el peso atómico relativo.

De acuerdo a sus propiedades (que Mendeleyev conocía muy bien), los elementos podían ser agrupados en familias. Por ejemplo el litio es muy parecido al sodio y al potasio. Todos ellos son muy blandos y reaccionan de manera bastante violenta con el agua y forman sales muy parecidas. Son la familia llamada *metales alcalinos*. El cloro, el flúor y el bromo son no metales bastante parecidos entre sí y constituyen otra pequeña familia de elementos, llamados *halógenos*. Las familias químicas reconocidas en la época de Mendeleyev contenían elementos con la misma valencia. Así, los elementos de la familia de metales alcalinos que mencionamos más arriba tienen todos una valencia de 1, es decir tienen un solo punto de unión con otros átomos. Otra familia de elementos era la de los *alcalino-térreos*, también metales muy reactivos, pero en menor medida que sus primos los alcalinos. Esta otra familia reúne elementos con valencia de 2.

Mendeleyev decidió usar, además de estas propiedades, otra característica clave de los elementos: sus pesos atómicos relativos, que habían sido calculados hacía muy poco por el italiano Lazzaro Cannizzaro. Mendeleyev notó que si ordenaba los elementos por peso atómico creciente, a cada elemento de una familia determinada le sigue por lo general un elemento de otra familia determinada. Por ejemplo, después de un metal alcalino, siempre viene un metal alcalino-térreo. Y no sólo eso. Con frecuencia a un elemento de valencia 1 le sigue un elemento de valencia 2, luego uno 3, luego de 4 y luego de 3, 2 y 1 sucesivamente. Usando la Tabla actual, vemos lo siguiente:

Elemento	Litio	Berilio	Boro	Carbono	Nitrógeno	Oxígeno	Flúor
Peso atómico	6,9	9,0	10,8	12,0	14,0	16,0	19,0
Valencia	1	2	3	4	3	2	1

Cuando Mendeleyev observó este patrón, no pudo dejar de pensar que no se trataba de un ordenamiento arbitrario de los elementos, que esta tabla que estaba forjando no era una clasificación que respondía solamente a su imaginación. El orden que estaba encontrando sin duda se debía a regularidades de la naturaleza, a ciertas propiedades fundamentales de los átomos.

Anexo 4

✂-----

Tu presentación oral debe estar pensada para el siguiente público:

Estudiantes de Nivel Secundario

✂-----

Tu presentación oral debe estar pensada para el siguiente público:

Estudiantes de Nivel Primario

✂-----

Tu presentación oral debe estar pensada para el siguiente público:

Público de todas las edades reunidos en una charla de divulgación abierta

✂-----

Tu presentación oral debe estar pensada para el siguiente público:

Grupo pequeño en hogar de ancianos

✂-----

Tu presentación oral debe estar pensada para el siguiente público:

Estudiantes de Nivel Secundario

✂-----

Tu presentación oral debe estar pensada para el siguiente público:

Grupo de jóvenes en un club deportivo

✂-----

Tu presentación oral debe estar pensada para el siguiente público:

Colegas docentes de otras disciplinas o materias

✂-----



Anexo 5

✂-----

Tu presentación oral debe valerse de los siguientes recursos:

Preguntas abiertas (que inviten a la audiencia a pensar sobre el contenido) con respuesta del público

✂-----

Tu presentación oral debe valerse de los siguientes recursos:

Demostración de fenómenos o experimentos científicos que ilustren lo que se está explicando

✂-----

Tu presentación oral debe valerse de los siguientes recursos

Dibujos o imágenes

✂-----

Tu presentación oral debe valerse de los siguientes recursos

Objetos que ayuden a mostrar lo que se explica

✂-----

Tu presentación oral debe valerse de los siguientes recursos

Movimientos del cuerpo que apoyen lo que se dice

✂-----

Tu presentación oral debe valerse de los siguientes recursos

Solo la voz

✂-----

Tu presentación oral debe valerse de los siguientes recursos

Preguntas abiertas (que inviten a la audiencia a pensar sobre el contenido) con respuesta del público, utilizando también imágenes, objetos y movimientos del cuerpo que apoyen lo que se dice.

✂-----



Hablar a partir de lo leído

Agenda del Abordaje específico

PRIMER MOMENTO

Reflexiones sobre la exposición oral

🕒 45 MIN

SEGUNDO MOMENTO

Exponer oralmente como parte del proceso de construcción del conocimiento

🕒 60 MIN

TERCER MOMENTO

Construir acuerdos didácticos

🕒 15 MIN

Presentación

Las actividades en el momento del Abordaje específico de las Ciencias Sociales serán coordinadas por un integrante de dicha área (por ejemplo, el jefe de departamento). En caso de que la institución no cuente con dicho perfil, el trabajo se podrá realizar de manera autogestionada por las y los docentes.

La oralidad tiene una fuerte presencia en las clases de Ciencias Sociales, la mayoría de los profesores y las profesoras usan habitualmente este género discursivo al abordar los distintos temas y evaluar a los alumnos y alumnas. Sin embargo, en las clases no se enseña a expresarse oralmente así como tampoco a planificar una exposición oral.



La escuela es el ámbito que, sin duda, debe ofrecer situaciones de enseñanza en las que los estudiantes conozcan y se apropien de los géneros discursivos en situaciones de comunicación, formales e informales, así como en distintos ámbitos: personal, académico, público y profesional. Desarrollar la capacidad de la *expresión oral* en contextos formales y normalmente públicos, como la escuela, promueve la participación ciudadana.

Desde hace algunas décadas se sabe, además, que toda situación comunicativa incluye eventos de habla que siguen reglas específicas de uso del lenguaje, y que el dominio de estas, es decir, la competencia comunicativa del sujeto, se logra mediante la participación activa en eventos de habla específicos (Dell Hymes, 1972). En términos de Bajtin (1982), muchas de estas situaciones y eventos comunicativos se aprenden espontáneamente, por el mero hecho de participar de la esfera de la vida cotidiana. Pero los géneros discursivos secundarios, como la exposición oral en un contexto académico, requieren estrategias de enseñanza que hagan alusión explícita y sistemática.

Dado su carácter expositivo, la exposición oral es un texto adecuado para transmitir conocimientos presentes en todas las áreas. Además, la utilización de este género responde de forma clara a los objetivos comunes de todas las áreas, como los que proponen Joaquim Dolz y Bernard Schneuwly (1998): reconocer la situación de comunicación y los elementos que la componen; seleccionar y utilizar fuentes de información variadas; planificar, organizar y jerarquizar ideas; ejemplificar, ilustrar y explicar las ideas expuestas; anticipar las dificultades de comprensión y usar reformulaciones (paráfrasis y definiciones); estructurar el discurso; usar la voz, la actitud y los gestos de acuerdo con el discurso; tomar notas y leerlas.

Consecuentemente, se hará foco en la oralidad como un contenido a ser enseñado por los profesores de Ciencias Sociales y, en particular, en la comunicación oral de los estudiantes en situaciones de exposición o presentación individual y grupal. Se invitará a los participantes a desnaturalizar ciertos usos “instrumentales” de la exposición oral (por ejemplo, estar al servicio exclusivamente de la evaluación) y a reflexionar sobre la necesidad de promover la enseñanza de este género como una capacidad que permite comunicar conocimientos.

Objetivos

Se espera que, a partir de las reflexiones compartidas, los docentes logren:

- ▶ reflexionar sobre la función “tradicional” de la exposición oral en las clases de Ciencias Sociales;
- ▶ comparar el modo tradicional de abordaje de la oralidad en el aula con los lineamientos definidos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y otros modos de pensar la oralidad;
- ▶ analizar el rol de la oralidad en el proceso de construcción del conocimiento en Ciencias Sociales;
- ▶ definir estrategias de enseñanza para llevar a cabo una propuesta áulica vinculada con la exposición oral;
- ▶ acordar criterios de evaluación posibles para un conjunto de aspectos involucrados en la exposición oral.



Metodología

Entre todos o en pequeños grupos, se propone un trabajo dividido en 3 momentos.

En un primer momento, se sugiere realizar una reflexión en pequeños grupos para analizar el modo en que “tradicionalmente” se trabajó y se sigue trabajando la exposición oral en la escuela secundaria y, particularmente, en las clases de Ciencias Sociales: sus finalidades, el tipo de contenidos que involucra, el rol del docente, entre otras cuestiones. A partir de allí, se invitará a los participantes a pensar otros modos de abordaje posible de la oralidad a la luz de la relectura de los NAP. Cada grupo podrá compartir sus conclusiones con el resto de los colegas.

En un segundo momento, se llevarán a cabo 2 actividades orientadas a desarrollar una propuesta didáctica para trabajar el tema con los estudiantes y diseñar estrategias de enseñanza en función de los aspectos que serán evaluados. Para ello, en primer lugar, los docentes deberán organizarse en pequeños grupos y trabajar sobre el desarrollo de una secuencia didáctica. Luego, partiendo de estas definiciones, establecerán algunos criterios de evaluación en función de las estrategias didácticas diseñadas para implementar en el aula.

En un tercer momento, se compartirán los acuerdos producidos durante la jornada que deberán sintetizarse en el cuadro de propósitos y evaluación de la exposición oral.

Contenidos y capacidades

Contenidos específicos

- ▶ La enseñanza de la oralidad en las Ciencias Sociales.
- ▶ La oralidad como parte del proceso de construcción del conocimiento en las Ciencias Sociales.
- ▶ La evaluación en relación con los propósitos del uso de la exposición oral.

Capacidades

- ▶ Cognitivas
 - ◆ Resolución de problemas, pensamiento crítico.
- ▶ Intrapersonales
 - ◆ Aprender a aprender.
- ▶ Interpersonales
 - ◆ Trabajar con otros, comunicación.



Actividades

PRIMER MOMENTO

Reflexiones sobre la exposición oral

 45 MIN

Actividad 1

Para comenzar, les proponemos realizar un trabajo en pequeños grupos para pensar juntos las primeras ideas en relación a la exposición oral. El eje de este momento será analizar críticamente lo que llamaremos *exposición tradicional*, que a lo largo de la jornada se irá problematizará, a la vez que se delinearán otros posibles modos de abordaje de la exposición oral.

Se presenta una situación de enseñanza en una clase de Ciencias Sociales. Lean el texto y a partir de las preguntas que figuran debajo del mismo, los invitamos a intercambiar ideas y puntos de vista.

En la clase de Construcción de la Ciudadanía del segundo año de la secundaria, la docente separa a los estudiantes en pequeños grupos y plantea la siguiente actividad:

DOCENTE.— Para trabajar sobre los elementos y tipos de Estado, cada grupo tendrá que leer y analizar las páginas asignadas del capítulo 3 del libro de texto.

Luego de la lectura, tienen que preparar una exposición oral sobre el tema que trabajaron en cada grupo. Para la preparación cuentan con la primera hora de clase.

Después del recreo, en la segunda hora se presentan las exposiciones. Cada exposición no puede durar más de 10 minutos.

Los estudiantes enseña se ponen a leer el manual, hacen anotaciones, etc.

A la vuelta del recreo.

ESTUDIANTES.— No llegamos a terminar. Nos dio poco tiempo.

DOCENTE.— Los textos eran cortos, empecemos a ver qué hizo cada grupo. Vamos a empezar con el grupo al que le tocaron las páginas 15 a 18, después seguimos con los siguientes grupos según la numeración del manual, ¿se entiende? Recuerden que la consigna es fácil y que cada grupo tiene poco tiempo para contar lo que leyó.

El primer grupo pasa al frente con un papel en el que copiaron un punteo del manual. Mientras un integrante del grupo habla, otro transcribe en el pizarrón lo que anotaron.

DOCENTE.— ¿Por qué anotan en el pizarrón lo mismo que está en el manual? No es necesario, pierden mucho tiempo, prefiero que me cuenten que entendieron. ¿Qué entendieron? No lo que dice el manual, lo que ustedes entendieron.

ESTUDIANTES.— El texto dice que el Estado debe tener la capacidad de externalizar su poder, la capacidad de institucionalizar su autoridad, la capacidad de diferenciar su control, y la capacidad de internalizar una identidad colectiva.

DOCENTE.— Bueno... yo sé lo que dice el texto... ¿Lo dice el texto o lo dice un autor? Me interesa saber qué entendieron ustedes, el grupo, ¿por qué habla uno solo?

A partir de este ejemplo, les proponemos que intercambien ideas y puntos de vista relacionados con las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Cuál es la finalidad de la exposición oral?
- ▶ ¿Cómo podría haber planteado la actividad el docente para que los estudiantes llegaran mejor preparados a esta instancia?
- ▶ ¿Cómo les parece que viven los estudiantes una situación como esta?
- ▶ En términos generales, ¿encuentran sentido a esta clase de situaciones de exposición oral? Si la respuesta es “sí”, justifiquen en qué casos y con qué finalidad. Si es “no”, expliquen por qué y qué tipo de exposiciones les parecen más significativas para la construcción de aprendizajes en las Ciencias Sociales.

Actividad 2

Para sistematizar las distintas ideas y puntos de vista planteados en la actividad 1, los invitamos a completar el siguiente cuadro comparativo. Pueden agregar más criterios de análisis en las filas vacías. Al finalizar, compartan su trabajo con el resto de los colegas.

	Exposición oral tradicional	Exposición oral significativa
Objetivo		
Destinatario		
Construcción del contenido de la exposición		
Tipos de fuentes que se utilizan		
Acompañamiento del proceso de planificación de la exposición		
Tipo de evaluación		

Formatos, herramientas materiales que se utilizan		
Se relaciona con el trabajo con la oralidad en los NAP de Ciencias Sociales		

Para trabajar en esta actividad, se sugiere releer los NAP de Ciencias Sociales del Nivel Secundario en relación con la comunicación y la oralidad. A continuación se presenta una selección:

Para el ciclo básico

Durante el ciclo básico de la educación secundaria, la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos.

La comunicación de los conocimientos a través de la argumentación oral, la producción escrita y gráfica de textos y otras formas de expresión en las que se narren, describan y/o expliquen problemas de la realidad social del pasado y del presente, e incorpora vocabulario específico.

Formación Ética

La valoración y práctica del diálogo como herramienta para la resolución de conflictos en la comunidad educativa y en la sociedad en general, mediante el debate de temas que impliquen conflictos de valores, intereses y derechos.

La comprensión, construcción e intercambio de ideas y argumentos sobre problemas vinculados a la reflexión ética y política mediante la producción individual y colectiva de diversos textos (escritos, orales, audiovisuales, expresiones artísticas).

Primer/Segundo Año

En relación con la reflexión ética

- ▶ La comprensión de la dimensión ética de las acciones humanas, a través de la discusión de situaciones reales o ficticias, privadas o públicas que entrañan conflictos sociales.
- ▶ La argumentación racional sobre las acciones de los diferentes actores sociales distinguiendo intereses, valores, deberes, motivaciones y consecuencias a partir del análisis de situaciones conflictivas de la vida social.
- ▶ La identificación de falacias en los argumentos esgrimidos en situaciones de debate.

Segundo/Tercer Año**En relación con la reflexión ética**

- La justificación de una posición propia por medio de la argumentación en debates sobre temas controvertidos de la sociedad actual.

En relación con los Derechos Humanos y los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes

La discusión argumentativa sobre la validez de la guerra, los fundamentos posibles de la defensa armada de una causa colectiva en distintos contextos. El análisis del caso Malvinas en el escenario del terrorismo de Estado.

Para el ciclo orientado:**Tercer/Cuarto Año**

Durante el ciclo orientado de la educación secundaria, la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en y los estudiantes:

La participación en variadas experiencias de interacción oral, como debates y exposiciones, con el objetivo de promover el intercambio y la discusión, la formulación y contrastación de argumentos, la construcción válida y pertinente de discursos relacionados con temáticas del campo.

SEGUNDO MOMENTO

Exponer oralmente como parte del proceso de construcción del conocimiento

 **60 MIN**

Actividad 1

A partir de las actividades realizadas hasta aquí, planteamos que la exposición oral, podría pensarse con el fin de generar situaciones de aprendizaje y evaluación significativas. Esta supone uno de los aprendizajes más completos, ya que, desde todas las áreas, explicar lo aprendido es una tarea compleja que pone en juego una serie de capacidades cognitivas que no solo atañen a lo lingüístico, sino también que tienen que ver con la organización del pensamiento, la concentración, la planificación de textos, la ejemplificación, la conceptualización, la selección de la información, el dominio de la materia y de los recursos lingüísticos y corporales, entre otros. Tal como proponen los NAP, el texto oral es un contenido a enseñar por el docente de Ciencias Sociales que comprende el debate, la narración, el diálogo, la argumentación y la exposición.

Esta actividad estará destinada a reflexionar sobre cómo enseñar a exponer un tema y establecer acuerdos en torno a la evaluación en función de los propósitos y objetivos relacionados a la exposición.

Para enseñar a exponer un tema se propone reconocer por lo menos, 3 momentos en base al desarrollo más amplio que realizan J. Dolz y B. Scheneuwly (1998):

- ▶ reconocimiento del género *exposición oral*;
- ▶ seleccionar y sintetizar la información de diversas fuentes y diseñar los soportes visuales;
- ▶ Producción Final, exposición de un tema.

A continuación se presenta un cuadro que describe los distintos momentos y plantea una serie de objetivos, actividades y materiales para trabajar.

Les proponemos analizar la información a partir de la lectura del cuadro.

Momento	Objetivos	Actividades	Materiales (ejemplos)
Reconocimiento del género	Reconocer el género exposición oral. Familiarizarse con exposiciones orales.	Activar conocimientos previos. Ver videos de exposiciones orales. Crear preguntas sobre las exposiciones. Distinguir las partes de una exposición. Reconocer los contenidos y resumirlos.	Videos con exposiciones. Hojas de escucha. Utilizar Cuestionarios. Fichaje de partes de la exposición. Fichaje de contenidos.
Seleccionar y sintetizar información de diversas fuentes	Seleccionar la información de diversas fuentes. Sintetizar la información obtenida.	Actividad para distinguir y seleccionar diversas fuentes de información. Actividad para jerarquizar información.	Fichaje de tipos de fuentes, temas, tipo de información. Resúmenes de información a partir de distintas fuentes.
Diseñar los soportes visuales	Diseñar soportes visuales.	Actividad para seleccionar el soporte.	Selección y análisis de soportes visuales atendiendo a los propósitos de la exposición.
Producción Final	Tomar la palabra frente a un auditorio. Presentar la información de forma pertinente.	Planificación de la exposición. Ensayo. Presentación.	Organización de la exposición. Guía de pautas: introducción, desarrollo, cierre.



Luego de la lectura del cuadro y a partir de las siguientes preguntas, les sugerimos que intercambien ideas y puntos de vista.

- ▶ Al proponer exposiciones orales a sus estudiantes, ¿realizan alguna de las actividades que se presentan en el cuadro?
- ▶ ¿Utilizan alguno de los materiales que se mencionan? ¿Utilizan otros? ¿Cuáles?
- ▶ Teniendo en cuenta los momentos planteados, ¿cuándo consideran que el docente debería intervenir? ¿Por qué? ¿En qué momentos se puede proponer un trabajo autónomo de manera grupal o individual?
- ▶ ¿Qué momentos, actividades o materiales agregarían en este esquema?

Se recomienda compartir entre todos los participantes los resultados del intercambio antes de continuar con la siguiente actividad.

Actividad 2

Como última actividad, les proponemos a partir del esquema presentado, desarrollar una secuencia didáctica para enseñar a exponer oralmente en una clase de Ciencias Sociales. En tanto afirmamos que leer, escribir y hablar en la escuela secundaria es una responsabilidad de todas las áreas, sería interesante promover en las escuelas un trabajo colaborativo. Esto permitiría que en el área de Lengua, se aborden algunos aspectos específicos vinculados a la oralidad (coherencia, cohesión de los textos, tiempos verbales, entre otros temas) y que desde las Ciencias Sociales se focalice en aspectos que son centrales; como por ejemplo, el trabajo con fuentes (selección, jerarquización, interpretación). Inclusive desde las diferentes campos de las Ciencias Sociales, pueden hacerse aportes específicos para la producción de textos orales, por ejemplo; el trabajo con mapas desde la geografía, como un tema en sí mismo o como soporte visual para explicar un contenido.

En esta actividad se busca que produzcan una secuencia desde las disciplinas de las Ciencias Sociales y que, en lo posible, incluyan posibles articulaciones con otras áreas.

A partir de la siguiente consigna para trabajar en el aula con sus alumnos desarrollen una secuencia didáctica teniendo en cuenta lo trabajado anteriormente.

Si fuera posible, armen pequeños grupos con los colegas de la misma materia, de manera que puedan pensar juntos las mejores estrategias e intercambios para desarrollar la secuencia didáctica.

La secuencia a elaborar tiene que tener como objetivo investigar un tema de Historia, Geografía o Ciudadanía y preparar una exposición oral para comunicar los conceptos e ideas centrales sobre el tema. Los compañeros serán los destinatarios de la exposición oral.

Orientaciones para elaborar la secuencia didáctica

Tengan en cuenta las siguientes cuestiones para tomar sus decisiones:

1. recuerden que los alumnos deben ser acompañados durante todo el proceso de enseñanza; es decir, desde la planificación hasta el desarrollo de la presentación, pasando por las instancias intermedias;

2. es importante que en todo el proceso de enseñanza haya instancias en las que los docentes intervengan; por ejemplo, presentando el tema, anticipando contenidos y características de los videos, etcétera;
3. para reconocer la especificidad del género tengan en cuenta realizar una selección de recursos que permita distinguir características y variedad. En la bibliografía se sugieren algunos *links* con videos que pueden ser utilizados como ejemplos;
4. en el desarrollo de cada una de las actividades, puede ser útil elaborar instrumentos de recolección y organización de datos para el análisis de la información, como fichas de visualización de videos o fichaje de fuentes, cuadros de doble entrada para agrupar los contenidos, etc. Esto permite que haya registro de todo el proceso para la evaluación y que los estudiantes puedan contar con estas herramientas para armar la Producción Final;
5. en el trabajo con selección de fuentes es importantes introducir o revisar la definición y tipos de fuentes, la información relevante a tener en cuenta, etcétera;
6. en relación a los apoyos, en tanto textos, estos sirven para sostener el hilo de la exposición y tienen como propósito mostrar en forma visual, ordenada y clara algún aspecto relevante del tema. Según los momentos de la exposición, se pueden utilizar diferentes apoyos, por ejemplo; para la introducción, esquemas o índices que permiten seguir el discurso oral por el receptor, como una lista de temas un índice. En cambio en el desarrollo, pueden utilizar tablas, mapas, cuadros y gráficos. Los soportes deben seleccionarse según los propósitos y momentos de la exposición;
7. para la Producción Final se pueden proponer resúmenes, guiones y para los ensayos hacer pequeños videos, entre otras opciones para que los estudiantes puedan revisar sus producciones.

Definan los acuerdos para la evaluación

Definan los aspectos en los que harán foco en función de los criterios de evaluación; esto significa ir desde la pregunta “¿Qué y cómo voy a enseñar?” hacia “¿Qué y cómo voy a evaluar?” a fin de que haya coherencia en la propuesta.

Utilicen las siguientes tablas para sistematizar sus acuerdos y utilizarla como guía para la implementación de la tarea en el aula. Tengan en cuenta que no tienen por qué utilizar todas las filas, y que pueden agregar más si necesitan.

Aspectos vinculados la preparación y desarrollo de la exposición oral			
¿Qué voy a enseñar?	¿Cómo lo voy a enseñar?	¿Qué voy a evaluar?	¿Cómo lo voy a evaluar?

TERCER MOMENTO

Construir acuerdos didácticos

 15 MIN**Actividad 1**

Les proponemos compartir las tablas elaboradas por cada grupo, en las que sintetizaron sus acuerdos en la implementación de la actividad. Durante el intercambio grupal, tomen nota de las ideas que aportan los colegas, que puedan resultarles útiles para su trabajo.

Recursos necesarios

- ▶ Marcadores.
- ▶ Hojas.
- ▶ *Netbooks* para visualizar videos y buscar información.

Materiales de referencia

- ▶ Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*, pp. 269-293. Harmondsworth: UKPenguin.
- ▶ Dolz, J. y Schneuwly, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral*, Paris, ESF.
- ▶ Ministerio de Educación y Deportes (2011). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales ciclo básico de la educación secundaria 1° y 2° / 2° y 3° años.
- ▶ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Formación Ética y Ciudadana, ciclo básico de la educación secundaria 1° y 2° / 2° y 3° Años.
- ▶ Ministerio de Educación y Deportes (2011). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Ciencias Sociales, Ciclo orientado de la educación secundaria 3° y 4° años.

Formación Docente Situada

Coordinadora General

María Rocío Guimerans

Equipo de trabajo

Magalí Trepiana, Karina Candas,
Valeria Sagarzazu, Miriam López

Lengua

María del Pilar Gaspar (coordinadora)

Autoras

María del Pilar Gaspar y Cecilia Magadán

Equipo del área

Mara Bannon, Fernanda Cano,
Matías Jelicié, Noelia Lynch,
Violeta Mazer, Laiza Otañi y Cecilia Serpa

Matemática

Andrea Novembre (coordinadora)

Adriana Díaz (coordinadora)

Autores

Diego Melchiori, Mauro Nicodemo
Débora Sanguinetti y María Paula Trillini

Ciencias Naturales

Melina Furman (coordinadora)

Autores

Pablo Salomón, Guadalupe Nogués
y Gabriel Gellon

Equipo del área

Pablo Salomón, Guadalupe Nogués,
Gabriel Gellon, María Eugenia Podestá
y Antonio Gutierrez

Ciencias Sociales

Cristina Gómez Giusto (coordinadora)

Autor

Constanza Verón

Equipo de producción gráfico/editorial de la DNPS

Coordinación gráfico/editorial

Laura Gonzalez

Diseño colección

Gabriela Franca

Nicolás Del Colle

Diseño interior

Gabriela Franca

Diseño tapas

Nicolás Del Colle

Diagramación y armado

Yanina Olmo, Natalia Suárez Fontana
y Nicolás Del Colle

Producción general

Verónica Gonzalez

Corrección de estilos (INFD)

Iván Gordin

Hoja de registro

Hoja de registro