escuela de maestros

NIVEL INICIAL Y PRIMARIO 2022

FORMACIÓN SITUADA

Pensar la enseñanza para que todos y todas aprendan

Educación Física

Buenos Aires Ciudad

Vamos Buenos Aires

Buenos Aires Ciudad

Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación
María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete
Manuel Vidal

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa
María Lucía Feced Abal

Subsecretario de Tecnología Educativa y Sustentabilidad
Santiago Andrés

Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos
Sebastián Tomaghelli

Subsecretaria de la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida
Eugenia Cortona

Subsecretario de Carrera Docente
Oscar Mauricio Ghillione

Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa
Carolina Ruggero

Directora General de Escuela de Maestros
María Noelia Carmona Martínez

escuela de maestros

Imagen de portada: @pedro_perelman
La imaginación. Mural (30x14 m) Polo educativo María Elena Walsh. Barrio 31, CABA.

Pensar la enseñanza, para que todos y todas aprendan

Material de apoyo a los talleres Febrero-2022

Los talleres ofrecidos forman parte de la propuesta de formación continua en el área de Educación física y proponen el abordaje de variadas temáticas específicas en relación con el Diseño curricular vigente. El propósito general es articular ejes, temáticas y contenidos que se desarrollaron en las acciones de capacitación de los últimos años con la finalidad de enriquecer y experimentar situaciones didácticas que aporten a la mejora de las prácticas pedagógicas.

Este cuadernillo recupera los materiales didácticos producidos en el marco de los dispositivos de formación de EF desarrollados en los años 2020 y 2021 en modalidad virtual, con el propósito de resignificarlos en el contexto de los talleres de febrero 2022.

En este sentido, se propone volver la mirada hacia dos de los ejes principales que estructuraron el desarrollo de ambas propuestas anuales: las prácticas inclusivas y la enseñanza por y a partir de proyectos. Desde allí se ofrece un recorrido por los planteos conceptuales que dieron el marco de referencia teórico a ambas propuestas.

Las prácticas inclusivas en EF

La intención de la propuesta de talleres que se ofrecen en el período de febrero 2022, es poder incidir en la mejora de la enseñanza de los contenidos del área, a partir del diseño compartido de propuestas pedagógicas en formato de proyecto y en el marco del intercambio de experiencias entre colegas, de la circulación de saberes, la consulta a los diseños curriculares vigentes y la revisión de aportes bibliográficos presentados en las acciones de años anteriores.

Además, se plantea la profundización en saberes y prácticas que permitan garantizar la inclusión educativa en las clases de Educación Física. Este punto se ha manifestado como una genuina preocupación en los docentes que participan de las acciones de capacitación de Escuela de maestros.

Así, los talleres ofrecidos son espacios donde se habilita la revisión de los postulados de la educación inclusiva, el análisis de enfoques y perspectivas, la planificación de la enseñanza por proyectos, el diseño de prácticas corporales que atiendan a la diversidad, su contextualización en las instituciones, entre otros aspectos necesarios para promover mejoras en las prácticas pedagógicas en EF.

La educación inclusiva no es un estado, es un proceso en permanente construcción.

Es una concepción que parte de problematizar la lógica individualista y competitiva y que se basa en comprender los procesos educativos como procesos colectivos y colaborativos. Tener en cuenta estos aspectos al enseñar las prácticas corporales favorecerá que sean verdaderas experiencias inclusivas, acordando cuáles son las estrategias didácticas que será preciso construir y cuáles evitar en el camino a facilitar el aprendizaje de estos contenidos a todos/as las niñas y los niños en las clases de Educación Física.

En este material compartiremos algunos aspectos conceptuales acerca de la educación inclusiva en Educación Física. Son aportes a la tarea docente en relación con la planificación de la enseñanza enmarcada en los lineamientos del Diseño Curricular vigente de la Educación Física.

Las prácticas corporales

Para Bracht y Caparrós (2009) las prácticas corporales son expresiones concretas, históricas, modos de vivir, de experienciar, de entender el cuerpo, el movimiento y nuestras relaciones con el contexto; nosotros construimos, conformamos, confirmamos y reformamos sentidos y significados en las prácticas corporales.

Las prácticas corporales son aquellas que aportan intencionalmente al desarrollo de la corporeidad y comprometen la motricidad de las personas.

En el campo de la Educación física identificamos prácticas corporales ludomotrices, expresivas, deportivas, gimnásticas y las que se desarrollan en relación con el ambiente.

Para profundizar se recomienda leer el cuadernillo que acompañó la propuesta de capacitación de febrero 2019

ENTRE MAESTROS 2019

Pensar la enseñanza, evaluar los aprendizajes

Recuperando ideas

Barton (2019) afirma que la inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Booth,1996). Implicará, tal y como señala Ainscow (1999), la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser cambiadas y cómo. Cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación son clave en el ámbito de la inclusión.

Aunque los procesos de cambio en el camino hacia una escuela inclusiva se vertebran en torno al currículo, es importante asumir que la inclusión no es una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica. La educación inclusiva nos convoca a entender la educación, la vida y la sociedad. Un aspecto importante a resaltar es la necesidad de escuchar la voz de los/as alumnos/as y dar a ellos/as la oportunidad de aportar su propia mirada, siendo los verdaderos protagonistas del proceso educativo.

La inclusión significa acoger la diversidad y buscar el beneficio de todos los educandos; ofrecer acceso igualitario a la educación; desarrollar modalidades de atención para los y las niños y niñas que así lo requieran, con especial cuidado de no excluirlos.

¿Qué implica una propuesta inclusiva?

Desde la convicción de que todas nuestras propuestas y proyectos deben ser diseñados desde una perspectiva inclusiva, les proponemos detenernos y tensionar lo pensado, construido e implementado en nuestras clases.

Vamos a compartir algunas afirmaciones que a priori podrían dar cuenta de que se está garantizando que todos y todas son incluidos activamente en la propuesta:

... en este proyecto se articula con todos los grados, desde 1° a 7°
... los juegos que planifiqué son los mismos para todos
... todos van a tener el mismo tiempo para resolver la situación presentada
... la tarea tiene un nivel de complejidad que asegura que todos puedan hacerlo
... están todos invitados a la jornada recreativa
... convocamos a todas las familias a participar en la caminata
... vamos a jugar con otra escuela

Ahora bien, revisando las lecturas, debates e intercambios:

¿podemos afirmar que estas situaciones garantizan la inclusión? ¿es suficiente invitar a participar a todos/as?

¿cómo hacer que ese "todos/as" se traduzca en participación plena de los/as convocados/as?

¿un mismo juego para diferentes destinatarios asegura que todos/as lo jueguen con las mismas posibilidades y en las mismas condiciones?

¿cómo transformar esas ideas inclusivas en prácticas inclusivas?

Para buscar algunas respuestas a estos y otros interrogantes que pueden surgir, es importante volver sobre el concepto de estrategia de enseñanza trabajado en profundidad en la capacitación situada 2017/2019.

En el material educativo **"Aportes para pensar la planificación"** podemos leer a Harf (2003) quien, en un sentido amplio, afirma que las estrategias de enseñanza son todos los modos que emplea el docente, no solamente las consignas que da o la actividad que propone. Estrategia es también la disposición del ambiente, el movimiento del cuerpo en el espacio, el lenguaje que se emplea, el modo en que se dirige a los alumnos.

Es decir que tanto las consignas que se elaboran como los modos empleados para su presentación y desarrollo configuran las estrategias con las que el docente interviene didácticamente para que los/as niños/as interactúen con los contenidos en forma variada y logren los aprendizajes.

Entonces, a partir de entender que las estrategias de enseñanza son propiciadoras de variados modos de enseñar los contenidos seleccionados, nos parece interesante volver sobre los interrogantes anteriores y profundizar en algunas cuestiones primordiales para analizar:

¿Cuáles deberían ser esas estrategias en clave inclusiva?

¿Cómo elaborar las consignas para que propicien prácticas corporales cada vez más inclusivas?

¿Qué modos serán los adecuados para convocar la participación de todos en la propuesta?

Para profundizar en este nudo problemático, sugerimos el material de Aportes para pensar la planificación donde se ponen en relación las estrategias que el docente selecciona con las estrategias que van construyendo los/as niños/as para aprender.

Es importante reconocer estas relaciones entre las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje al momento de diseñar tareas y actividades y comprender que, para generar experiencias genuinamente inclusivas cualquiera sea la estrategia con la que abordemos la enseñanza deberá responder a ciertas características que no siempre están contempladas al momento del desarrollo de la propuesta.

En el siguiente punteo se señalan algunos aspectos que pueden colaborar para pensar más y mejores prácticas docentes inclusivas. No tiene intención de ser un listado cerrado, sino que por el contrario invita a que se amplíe, revise y ajuste en función de comprender que las estrategias que propician la inclusión en las clases de EF son aquellas que:

- asumen el rol docente como garante del derecho de aprender de los estudiantes
- habilitan la circulación de la palabra entre los estudiantes
- generan que los estudiantes participen en la toma de decisiones
- proponen tiempos diversos para la resolución, contemplando singularidades.
- contemplan la diversidad en los desempeños motrices, habilidades y competencias.
- asignan roles y responsabilidades diferentes en una clase o a lo largo de un proyecto.
- abren espacios de diálogo para lograr acuerdos con los estudiantes.
- propician la cooperación, el diálogo y el apoyo mutuo entre estudiantes.
- apelan a diversos modos, lenguajes y soportes para la comunicación de las consignas
- proponen agrupamientos heterogéneos para la realización de las actividades
- acompañan la tarea con preguntas que favorezcan procesos de retroalimentación y reflexión sobre la acción.

Recuperar y dar lugar a las voces de los y las estudiantes se torna irrenunciable

En el siguiente video, la profesora Gabriela Zivec propone un recorrido bibliográfico y de reflexión para pensar prácticas inclusivas en el abordaje de los contenidos de la conciencia y la Comunicación Corporal. Este material fue elaborado en el marco de la capacitación del año 2020 cuyo eje fue la educación inclusiva en la Educación Física. Disponible en: ***https://youtu.be/eZ3hNf7QQ5o***

Recursos digitales

La consigna es un elemento de mediación que pretende habilitar la interacción con los contenidos y favorecer el logro de aprendizajes. Por lo tanto, un modo de chequear si las estrategias que vamos desplegando en nuestras clases son de carácter inclusivo, es revisando el diseño y construcción de las consignas con las que abordamos la enseñanza de los contenidos seleccionados.

Las consignas tienen un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos porque orientan el recorrido que se debe realizar para construir el conocimiento

Formular "buenas" consignas, siguiendo planteos de Riestra (2004: 58), implicaría conocer la zona de desarrollo potencial de los alumnos, es decir, partir del nivel operacional adquirido para desde allí transitar el desarrollo próximo. Esta información posee implicancias al elaborar las secuencias didácticas y deberá ser tenida en cuenta en la construcción de la progresión de las tareas que se van proponiendo en ellas.

Al pensar y diseñar las consignas, resulta aconsejable detenerse en cada uno de sus componentes y examinarlos con mayor detenimiento.

Del documento Claves para el diseño de consignas escolares. Documento N° 5 (2020:13) compartimos el siguiente cuadro:

Componentes de las consignas escritas

Una consigna escrita puede estar conformada por distintos componentes, referidos a diferentes aspectos de la tarea por resolver. Si bien ninguna consigna reúne todos estos elementos, resulta de interés identificarlos a fin de considerar la pertinencia de su inclusión en cada caso.

- Propósito (para qué).
- Justificación (por qué).
- Escenario real, ficcional o lúdico (contexto, marco).
- Una o más acciones (cómo).
- Proceso, procedimiento (cómo).
- Uno o más contenidos curriculares (qué).
- Uno o más recursos didácticos (con qué).
- Compañía (con quién).
- Uno o más productos, resultados (qué).
- Indicación de tiempo (cuándo, durante cuánto tiempo).
- Indicación de espacio físico o virtual, lugar (dónde).
- Indicación de roles, distribución de responsabilidades (quién se ocupa de qué).
- Indicación de extensión.
- Explicitación de criterios e indicadores de evaluación.
- Otros.

Diseñar consignas de enseñanza implica un proceso de construcción dedicado y atento para que los/las estudiantes comprendan claramente que requiere la realización de la tarea y además, que se espera que logren en el proceso. En ese sentido, es importante la revisión de sus enunciados para evaluar que sean comprensibles para todas/as alumnos y alumnas. Un primer acercamiento analítico para la revisión de las consignas diseñadas puede ser compartiéndolas con colegas o con los mismos estudiantes.

A continuación, les ofrecemos algunos interrogantes como un posible punto de partida para poner en análisis las consignas diseñadas.

- ¿Qué definimos como consigna?
- ¿Qué componentes identificamos las consignas?
- ¿Con qué criterios incluimos a unos o a otros?
- ¿Cuáles no pueden faltar y por qué?
- ¿Qué procesos favorecen a los y las estudiantes?

Resulta clave que la construcción de consignas se organice en una secuencia y así evitar la propuesta de acciones aisladas

Para ampliar sobre este tema y profundizar en cada uno de los componentes, pueden acceder al texto completo aquí:
https://em.buenosaires.gob.ar/pluginfile.php/642179/mod_page/content/14/profnes_marco_doc_5_consignas.pdf

La secuencia didáctica

Una secuencia didáctica conforma o es parte de una planificación más allá de que la propuesta de enseñanza se diseñe como proyecto o como unidad didáctica.

¿Cómo se define? ¿De qué se trata? ¿Qué características tiene?

Para Daniel Brailovsky (2016) la secuencia didáctica es un circuito, un recorrido, una colección coherente de experiencias que, sin aspirar al grado de profundización de las unidades y los proyectos, se despliegan lo suficiente como para formular propuestas de enseñanza a lo largo de períodos cortos, de una manera amplia y creativa. La secuencia es una estructura didáctica versátil y ágil, que permite dotar de organización a propuestas sencillas, haciéndolas crecer en base al espíritu de integrar unas experiencias con otras, promoviendo distintos abordajes de un mismo objeto de conocimiento.

En el documento Secuencias didácticas-Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño (2016:1) se afirma que la secuencia didáctica es una unidad de planeamiento de menor alcance, que articula con la planificación anual del campo de conocimiento/formación o espacio curricular, pero que también permite articular con otros campos o espacios un recorrido común.

Así como consideramos necesario que las consignas se organicen en una secuencia didáctica para evitar una propuesta de enseñanza fragmentada, también es importante que la o las secuencias didácticas elaboradas se integren y sean parte de una planificación más amplia que las incluya. En este caso en particular, se profundiza en el formato de proyecto didáctico como una modalidad de organizar la propuesta de enseñanza con características particulares.

Planificar la enseñanza de prácticas inclusivas: los proyectos didácticos

Organizar la enseñanza a partir de proyectos es una práctica pedagógica que tiene una fuerte presencia en las planificaciones de los y las docentes, y en este sentido, se configura como una herramienta didáctica valiosa que merece una revisión teórica-práctica para enriquecerla.
William Heard Kilpatrick fue un maestro y director de escuela nacido en 1871 que en sus comienzos se interesó por las teorías de algunos pedagogos de la educación activa en relación con las experiencias significativas que ofrecía a sus estudiantes. Uno de los que más influyó en su pensamiento fue John Dewey y bajo su influencia, en el año 1918 (¡hace más de cien años!) escribió un artículo de 18 páginas que tenía como título El método de proyectos[1].

Allí dejaría plasmados algunos de sus fundamentos:

- El aprendizaje se vuelve más relevante y significativo si parte del interés del estudiante

- Ubica a los y las estudiantes con la posibilidad de decidir, celebra sus logros y respeta sus intereses, a la vez que trabaja a partir de sus experiencias y las amplía.

- Desarrolla la cooperación y este proceso permite que los estudiantes valoren la búsqueda del consenso y sepan apreciar el trabajo conjunto

- Implica la individualidad de sus estudiantes, sin descuidar los intereses del grupo.

- Se apoya en el compromiso por los valores y principios democráticos de la educación.

- Requiere un trabajo riguroso del docente en el acompañamiento de la indagación temática y el diseño de materiales. Así como en la articulación con otras áreas para ser una propuesta integradora.

[1] Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Teachers College Bulletin. Tenth Series No. 3. October 12, 1918 . New York: Teachers College, Columbia University.

¿Viste La escuela de la Señorita Olga?

Disponible en: ***https://www.youtube.com/watch?v=YJRzTcNWlTY***

Una actividad valiosa para empezar a revisar por qué, cómo y para qué planificamos y diseñamos proyectos para enseñar contenidos del área es realizar un relevamiento personal de los proyectos que ya implementamos en la escuela, pudiendo enmarcarlo y analizarlo a partir de tres interrogantes:

- ¿Cuál fue el origen del proyecto (intereses del grupo, articulación con otros colegas, cronograma escolar, etc.)?
- ¿Qué participación tuvieron los y las estudiantes en esa definición del proyecto?
- ¿Qué saberes se desplegaron en las trayectorias estudiantiles en relación a los temas del proyecto?

Componentes del proyecto

Entre las características del trabajo por proyectos o problemas, es importante que las propuestas de enseñanza sean flexibles y estén abiertas a lo que suceda en el aula con los y las estudiantes, y que puedan adaptarse a diferentes situaciones, de manera tal que queden abiertas a modificaciones. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. 2019)[2]

Un proyecto cobra verdadero sentido cuando se construye en diálogo y logrando acuerdos "entre y con" los y las estudiantes

Comencemos a desplegar brevemente los componentes:

La fundamentación es donde se explicitan el sentido didáctico de la propuesta de enseñanza, el aporte al aprendizaje que se pretende generar, algunas condiciones de inicio y cierto marco de referencia desde el cuál se planifica la enseñanza. Al ser la introducción de la propuesta, es importante considerar los intereses que motivaron la enseñanza de esos contenidos seleccionados y por qué se plantean a ese grupo en particular.

Los objetivos son las definiciones de lo que se espera que alcancen los y las estudiantes en términos de aprendizajes. Este elemento es el que orienta toda la propuesta de las clases.

Los contenidos se refieren a la selección no solo de los contenidos, sino que se suman las capacidades, conceptos, habilidades y actitudes que se trabajarán en el proyecto e incluye su organización y distribución a lo largo de la implementación del proyecto. Este componente se elabora a partir del diseño curricular vigente.

El tiempo es la duración de la secuencia a nivel general (cantidad de clases) y la organización de la secuencia interna de cada clase identificando sus momentos y definiendo lo que van a hacer los y las docentes y estudiantes durante ellos.

Las actividades de aprendizaje entre las que se consideran también la agenda como un organizador de las tareas a realizar a lo largo del proyecto, el registro de los acuerdos con los y las estudiantes y la explicitación de las formas de participación de todos/as y cada uno/a de los estudiantes. Incluye la definición de los roles y las funciones a asumir entre los/as participantes del proyecto.

Las consignas deben contemplar las actividades que realizarán los y las estudiantes, los modos de organización para llevarlas a cabo (individuales, en parejas, grupales, etc.), las características espacio-temporales, alguna explicitación de los logros esperados así como también la definición y el diseño de las actividades que darán cierre al proyecto.

En relación con el **modo de comunicación y la difusión** de lo planeado como actividad de cierre tendrá su especificidad de acuerdo a los sujetos de la comunidad educativa involucrados, los recursos materiales con los que se cuenta, la dimensión y alcance del cierre definido, los tiempos, entre otros aspectos. Por ejemplo, puede publicarse como noticia o novedad en las páginas web, blog, diarios escolares de las instituciones que los tengan activos. También esta dimensión comunicativa dependerá de los responsables del proyecto y la complejidad de las posibilidades y limitaciones de cada institución.

Los recursos deben anticiparse según las necesidades específicas de cada proyecto en relación tanto a materiales concretos como a espacios físicos requeridos, apoyo logístico, recursos humanos, etc. Es interesante contar con herramientas y dispositivos tecnológicos que favorezcan el trabajo colaborativo y el planteo de dinámicas participativas para que los/as estudiantes realicen sus aportes. Así también, es deseable que se incorporen aquellas plataformas y/o aplicaciones de usos culturales y recreativas

que permitan a los/as estudiantes la producción de contenidos propios significativos en relación con los objetivos del proyecto.
Este conjunto de recursos serán el apoyo para la búsqueda, selección, diseño y/o gestión de los materiales necesarios para el abordaje de la secuencia en diferentes soportes y/o lenguajes: útiles, videos, libros, artículos periodísticos, imágenes, bibliografía, etc.

La evaluación implica el diseño de una propuesta de evaluación para todo el proyecto que incluye elaborar criterios para la definición de instancias, indicadores, situaciones y dinámicas de evaluación. Es importante que se considere hacer partícipe a los y las estudiantes en algunas instancias y definiciones de los modos y prácticas evaluativas a implementar.

¿Qué es un criterio de evaluación?

Los criterios se constituyen en pautas para elaborar y definir instrumentos, indicadores y formas de llevar adelante la evaluación. Cumplen un papel orientador, sirven de base para emitir el juicio evaluativo.

¿Qué es un indicador?

Una vez que definimos los criterios de evaluación necesitamos indicadores que nos permitan identificar los niveles de calidad de los saberes a ser acreditados, así como el proceso y el recorrido de cada uno de los alumnos.

¿Qué Instrumentos de evaluación podemos emplear en Educación Física?

Algunos ejemplos:

- Fichas de observación o seguimiento para coevaluación
- Lista de cotejo con indicadores construidos con los y las estudiantes
- Rúbricas de autoevaluación o coevaluación
- Guías de práctica
- Portfolio colaborativo

Algunos aspectos del proyecto en el que el/la docente pueden focalizar su evaluación:

- **En relación con objetivos, competencias, contenidos y actividades a desarrollar a lo largo del proyecto**
  ¿Hay una clara correlación entre los elementos del diseño del proyecto?
  ¿Son las actividades pertinentes y coherentes con los contenidos y objetivos?
  ¿Son adecuadas al grupo destinatario?

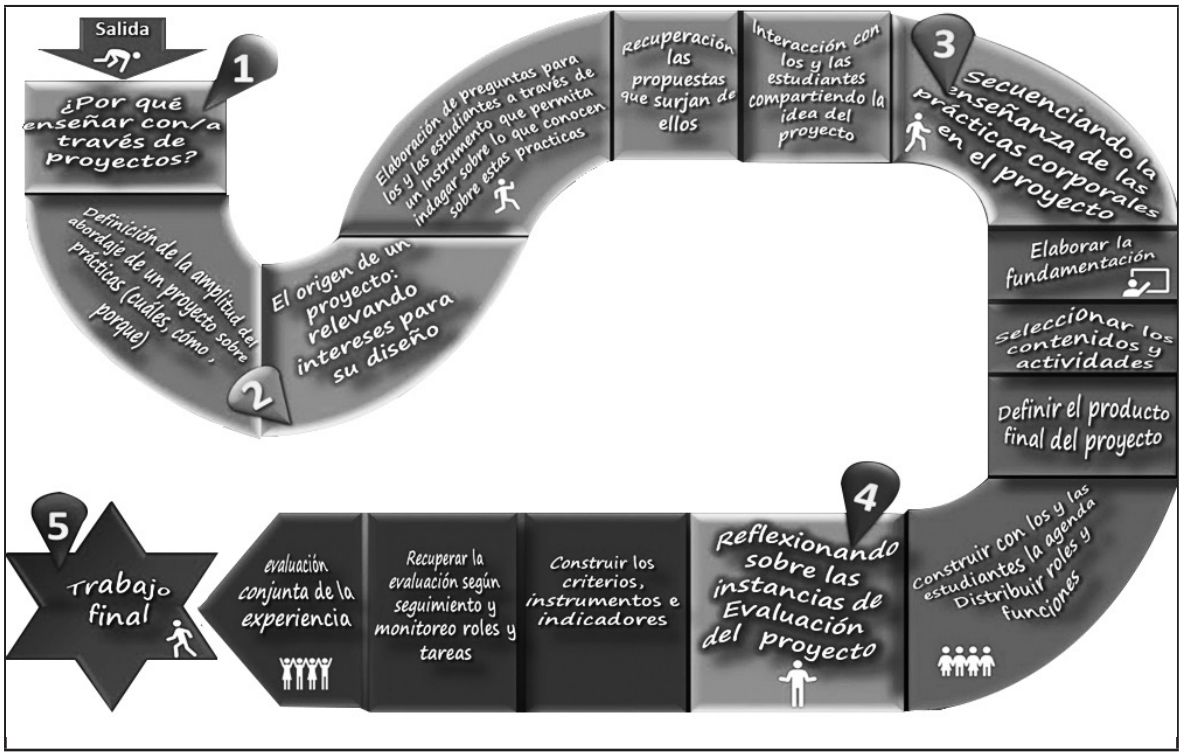
¿Se han conseguido los objetivos previstos? ¿Todos, algunos, parcialmente?
¿Estuvieron disponibles y han sido suficientes los recursos previstos?

- **En relación con el desarrollo del proyecto**
  ¿Se realizaron todas las fases del proyecto?
  ¿Se resolvieron los puntos críticos del proyecto?
  ¿Se logró concretar el producto final esperado?
  ¿Se garantizó la participación activa de todos y todas?

- **En relación con el impacto y la satisfacción de los participantes**
  ¿Se observa algún cambio en los/as estudiantes entre el inicio y el final del proyecto?
  ¿Expresan satisfacción los participantes directos en el proyecto?
  ¿Estuvieron los participantes indirectos (familias, resto del profesorado, dirección del centro y otros agentes externos) involucrados con el desarrollo del proyecto?

Evaluar es contar con evidencias de si se alcanzaron los objetivos planteados, si se cumplieron las expectativas de inicio, si los/as estudiantes disfrutaron de la experiencia y cuáles fueron los aspectos que deberán mejorarse en futuros proyectos.

A continuación, compartimos un posible recorrido de los pasos que implica pensar, diseñar, implementar y evaluar un proyecto de enseñanza en EF.



Una actividad valiosa para empezar a revisar por qué, cómo y para qué planificamos y diseñamos proyectos para enseñar contenidos del área es realizar un relevamiento personal de los proyectos que ya implementamos en la escuela, pudiendo enmarcarlo y valorarlo a partir de tres interrogantes:

- ¿Cuál fue el origen del proyecto (intereses del grupo, articulación con otros colegas, cronograma escolar, etc.)?
- ¿Qué participación tuvieron los y las estudiantes en los distintos momentos del proyecto?
- ¿Qué saberes se desplegaron en las trayectorias estudiantiles en relación a los temas del proyecto?
- ¿Qué evidencias recogí de los aprendizajes y mejoras futuras en las evaluaciones realizadas?

Para seguir profundizando

Estas son algunas de las lecturas que pueden acompañar la revisión teórica de esta temática:

1) 1918-2018. Cien años de la metodología de proyectos de Francisco Imbernón
Breve recorrido por la historia de la modalidad de proyectos para enseñar y aprender
https://bit.ly/3HKzML1

2) La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? de Aurora LaCueva
La autora conceptualiza de manera clara y cercana la tarea de los maestros, ella aporta una posible tipología y desarrolla las fases de un proyecto.
https://bit.ly/3n2B500

3) ¿Por qué enseñar con proyectos y problemas? Secundaria Federal 2030.
https://bit.ly/3tjIKeD
A partir de la pág 24 (hasta la 30) se desarrolla el tema de la enseñanza y el aprendizaje a partir de proyectos. En la página 31 desarrolla la enseñanza a través de problemas.
Video que acompaña este texto ***https://bit.ly/3zA1vvq***

4) ¿Cómo enseñar por proyectos y problemas? Secundaria Federal 2030
https://bit.ly/3qUYFwT
Es la continuación del cuadernillo anterior también para secundaria, pero en la pág 23 propone algunas ideas destinadas a los equipos docentes para llevar adelante una propuesta de enseñanza por proyecto.

Video que acompaña este texto: ***https://youtu.be/kSzrIK8fDPQ***

5) ¿Cómo evaluar proyectos y problemas?
https://bit.ly/3zz2JqD
Se sugiere la lectura de las páginas 43 a 51 en particular.

6) Rebeca Anijovich. Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos.

En particular se sugiere la lectura del Capítulo 2 "Develando los criterios de evaluación. y del Capítulo 3 "Las contribuciones de la autoevaluación y la evaluación entre pares". Consultado en *https://www.academia.edu/28295024/Anijovich_evaluar_para_aprender_libro_completo*

7) Innovaciones Educativas 2013 - Silvina Feeney (Parte 2)
www.youtube.com/watch?v=2IBh6ozOuA8

8) La evaluación enel Aprendizaje basado en Proyectos Fernando Trujillo Sáez
https://bit.ly/3G2O7SX

Bibliografía

- Barton, L. (2009) ESTUDIOS SOBRE DISCAPACIDAD Y LA BÚSQUEDA DE LA INCLUSIVIDAD. OBSERVACIONES. Revista de Educación, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 137-152.

- Bracht y Caparróz, (2009). Citado en Gómez Raúl y otros, La Educación Física y el deporte escolar. El giro reflexivo en la enseñanza. Ed. Miño y Dávila. Año 2009. Buenos Aires

- Brailovsky, D (2016) Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica. Bs. As. Novedades educativas.

- Claves para el diseño de consignas escolares. Documento N°5° (2020). Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Currículum.

- DGCYE. DEF (2013) Educación Física y cultura: construyendo propuestas de enseñanza.

- Harf, R. (2003) "La estrategia de enseñanza es también un contenido", en Revista Novedades Educativas, Buenos Aires.

- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Teachers College Bulletin. Tenth Series No. 3. October 12, 1918 . New York: Teachers College, Columbia University.

- Planeamiento e Innovación Educativa. (2018). Consultado en mayo 2020 en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/profnes_marco_doc_2_modos_de_organizar_las_clases_-_final.pdf

- Riestra, D. (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. Tesis presentada en Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Disponible en: https://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf

- Secuencias didácticas-Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño. Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. (2016). consultado en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2016-Docs/SD.pdf

- Staimback, S. y Staimback, W. (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.

Buenos Aires Ciudad