



RAWSON, 30 JUL 2014

VISTO:

El Expediente N° 7454 - ME - 13; y

CONSIDERANDO:

Que por el Expediente mencionado en el Visto, se tramita la aprobación del Diseño Curricular para el Ciclo Básico de Educación Secundaria y su puesta en vigencia en las escuelas de la Provincia del Chubut, a partir del ciclo lectivo 2013;

Que el Decreto Provincial N° 146/08, en concordancia con lo establecido en la Resolución CFE N° 19/07, establece la equivalencia de estudios entre el sistema educativo implementado por la Ley Nacional de Educación N° 26206 y el anterior, establecido por la Ley Federal de Educación N° 24195;

Que en el Anexo I del citado Decreto se estableció un período de transición para la certificación de los alumnos que se encontraban cursando estudios de Educación Secundaria (ex EGB 3 y Polimodal), el que se extendió entre los años 2007 y 2012 inclusive;

Que la Ley Provincial VIII - N° 91 en su Capítulo III Educación Secundaria Artículo 33° especifica que la Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico de tres (3) años de duración, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado, según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, cuya duración es de tres (3) años en escuelas comunes y cuatro (4) años en escuelas técnicas, éstas últimas en el marco de la Ley Nacional N° 26058;

Que durante el año 2012 se ha conformado la Comisión Provincial Curricular a los fines de la elaboración del Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria de la Provincia del Chubut;

Que a partir del año 2013 se implementó una nueva Estructura Curricular para el 1° Año del Ciclo Básico mediante la Disposición Conjunta N° 16/12 emanada por las Direcciones Generales de Educación Secundaria, de Promoción Científica y Técnica y de Educación Privada;

Que a través de un dispositivo de investigación evaluativa y de acompañamiento curricular se recogen, para la construcción curricular conjunta, los aportes de docentes, de directores y de supervisores de las escuelas de todas las regiones de la provincia;

Que, para la implementación de dicho dispositivo se contó con la asistencia técnica de la Dirección Nacional de Gestión Educativa dependiente de Áreas Curriculares del Ministerio de Educación de la Nación;

Que el nuevo Diseño Curricular elaborado para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria recoge, además, las recomendaciones y los principios pedagógicos expuestos en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 84/09, 88/09, 93/09 y 188/12, entre otras;

Que debe exceptuarse el presente trámite del criterio de irretroactividad por aplicación del Artículo 32°, Punto 3) de la Ley I - N° 18;

Que es facultad del Señor Ministro de Educación resolver sobre el particular;

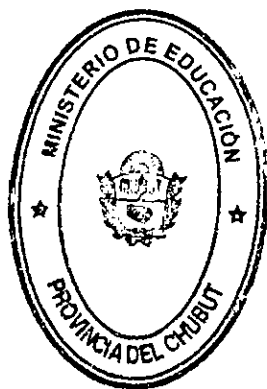
POR ELLO:

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

Artículo 1°.- APROBAR el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de Educación Secundaria,

//...



324



que como Anexo I (Hoja 1 a 292) forma parte integrante de la presente Resolución, y su puesta en vigencia en escuelas de la Provincia del Chubut, a partir del ciclo lectivo 2013.

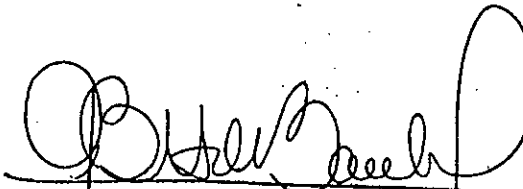
Artículo 2°.- RECONOCER los aportes y las colaboraciones académicas de los docentes, cuya nómina se detalla en el Anexo II (Hoja 1 a 9) que forma parte integrante de la presente Resolución.

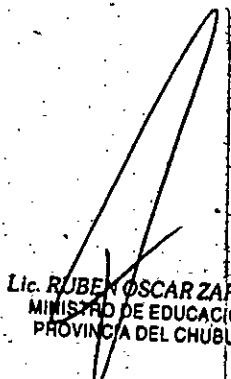
Artículo 3°.- DETERMINAR que en el Diseño Curricular se hará mención de la nómina de profesionales participantes, Coordinadores, Docentes Especialistas y Colaboradores Académicos, en la elaboración, en la lectura y corrección de los documentos curriculares del Ciclo Básico.

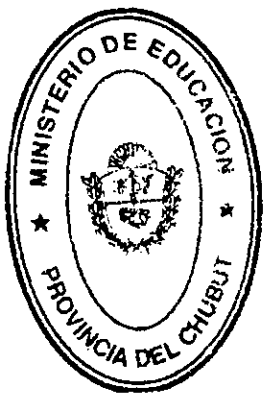
Artículo 4°.- DISPONER su distribución a las Instituciones Educativas a través de diferentes cuadernillos impresos y de los soportes digitales más convenientes.

Artículo 5°.- La presente Resolución será refrendada por la Señora Subsecretaria de Coordinación Técnica Operativa de Instituciones Educativas y Supervisión.

Artículo 6°.- REGISTRESE, tome conocimiento la Dirección General de Educación Secundaria, por Departamento Mesa de Entradas y Salidas remítase copia a las Supervisiones de Educación Secundaria Zona Este (Rawson, Trelew, Puerto Madryn), Zona Oeste (Esquel), Zona Sur (Comodoro Rivadavia), Región V (Sarmiento) y Región I (Las Golondrinas), por Departamento Registro y Verificaciones comuníquese a las Direcciones Generales de Promoción Científica y Técnica, de Educación Privada, de Educación Rural y Adultos, de Educación Física y Deportes, de Trayectorias Educativas, la Supervisión Técnica General de Educación Secundaria, al Departamento Títulos Legalizaciones y Equivalencias, Junta de Clasificación Docente de Educación Secundaria, Centro Provincial de Información Educativa y cumplido, ARCHÍVESE.

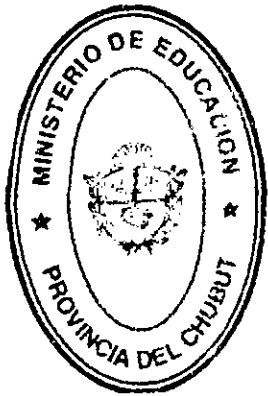

Gladys Beatriz HARRIS
Subsecretaria de Coordinación
Técnica Operativa de Instituciones
Educativas y Supervisión
MINISTERIO DE EDUCACIÓN


Lic. RUBEN OSCAR ZARATE
MINISTRO DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL CHUBUT



[Firma manuscrita]

DISEÑO
CURRICULAR
CICLO BÁSICO
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA



Ministro

Lic. Rubén Oscar ZARATE

Subsecretario de Coordinación Operativa

Lic. Sergio COMBINA

Subsecretaria de Educación, Trabajo e Inclusión

Prof. Diana Rearte

Subsecretario de Coordinación Técnico Operativo de Instituciones Educativas y Supervisión

Sra. Gladys Beatriz HARRIS

Subsecretario de Recursos, Apoyo y Servicios Auxiliares

Sr. Federico Payne Elgueta

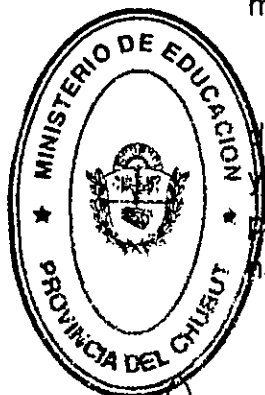
Dirección General de Educación Secundaria

Prof. Sirley Cardozo



ANEXO I

vamente y en el que han sido protagonistas, pasando de una relación con el conocimiento y el saber de exterioridad² a una de interioridad.



Algunas de ellas, han logrado trascender la mirada institucional, se han puesto en diálogo con otras instituciones tejiendo entramados para resolver problemas comunes y construir un proyecto, disponiendo sus recursos humanos, materiales y simbólicos para atender los recorridos de los estudiantes y las diversas situaciones de vida, que haga de la escuela un lugar en la que todos aprenden³.

Si bien, estas experiencias en red de escuelas fue pensada como posibilidad para superar el aislamiento de las escuelas generado una trama de conexiones interinstitucionales e interpersonales, una nueva forma de estructurar las relaciones que se establecen entre y al interior de las organizaciones, poniendo en el centro de la conversación los saberes de los docentes⁴, sus condiciones de producción dentro de situaciones de trabajo específicas, la producción del saber a la acción con otros formatos modificando el dispositivo escolar tradicional.

Al igual que otros procesos y prácticas de innovación que se desarrollan en las escuelas, demandan revisar las formas que asume la gestión curricular atendiendo especialmente a las dinámicas que presentan a la vez que la condición de nuevas prácticas y de otra profesionalidad.

Las Escuelas en Red han comenzado a trabajar para la gestión de un cambio educativo que supone relaciones de cooperación entre instituciones del sistema educativo y la sociedad civil. Ese sentido compartido de la educación se expresa en el currículo escolar, que describe y pone en marcha el proyecto político educativo de una sociedad. Para qué se enseña, a quién se enseña, qué se enseña, cómo se enseña, qué y cómo se evalúa son cuestiones que encuentran su respuesta en la propuesta curricular y en las prácticas docentes y es preocupación manifiesta de las instituciones que conformamos esta red.

Otros formatos escolares que interpelan el formato escolar tradicional

El formato de la escuela secundaria que hoy conocemos es un formato histórico que acompañó el orden urbano del siglo XIX. En nuestro país, se definió en referencia a la enseñanza universitaria y su función fue la formación de las elites dominantes. A partir de 1863 los Colegios Nacionales transmitieron un modelo de educación liberal, enciclopedista y fundamentalmente urbano.

La primera década del siglo XX muestra ya un formato con determinados rasgos estables que hemos venido mencionando: el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la en-

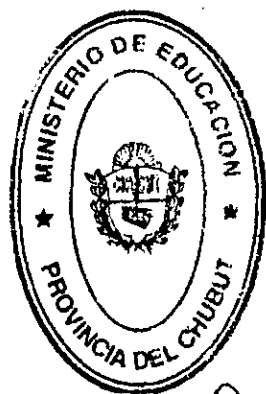
² Relación de exterioridad en la que él o la estudiante permanece ajeno, no logra involucrarse y solo se despliegan tácticas que están más cerca de la simulación de dicha relación y solo arriban a la copia u otras respuestas mecánicas que empobrecen los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

³ Circular N° 1/12, Marco Organizativo para la Escuela Secundaria Obligatoria, Dirección General de Educación Secundaria.

⁴ TARDIF, Maurice. (2004) Los saberes del docentes y su desarrollo profesional. Madrid. Editorial Narcea.



ANEXO I



señanza, un currículum graduado —es decir, una determinada secuencia— con la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente (promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas las asignaturas), una secuencia fija, con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclo y el año escolar como unidades temporales, un currículum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculado a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación —el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones—, el individuo como unidad de formación, el distanciamiento de la vida "mundana" o de la vida por fuera de la escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares (Dussel⁵, 1997) de su función social, la condición de preparatorio para lo que vendría después. Estos elementos remiten a aspectos educativos, administrativos y de la preocupación por el orden y el disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un "sentido común" sobre la enseñanza.

Así se constituyó una suerte de matriz que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX e incluyó la existencia de algunas instituciones educativas como modelos de referencia para el conjunto de las instituciones del nivel (Southwell, 2011).

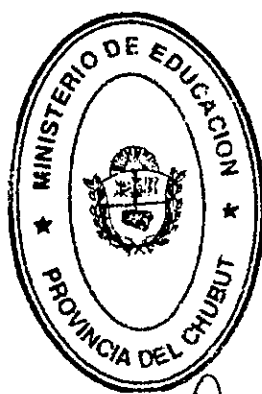
Partiendo del reconocimiento de las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes y de su inclusión, se comenzó a trabajar sobre recorridos o trayectos pedagógicos en los que el aprendizaje se propiciara en tiempos y espacios diferentes replanteando un nuevo sentido para su abordaje, atendiendo así, las diversas situaciones de vida. Estas experiencias que interpelan el formato escolar más tradicional han ampliado la concepción de escolarización proponiendo otras formas de estar y aprender en la escuela. Si bien éstas han centrado el trabajo en los modos de inclusión y acompañamiento de los estudiantes en la escuela, en los contenidos y su organización para la enseñanza han trabajado desde una visión del conjunto de las prácticas en el marco de una propuesta educativa común y han constituido equipos de enseñanza con corresponsabilidad sobre la propuesta y sobre la trayectoria de los estudiantes. Presentamos a continuación las diferentes iniciativas institucionales:

ESIM- Educación Secundaria Inclusiva Modular fundamentada en los principios de obligatoriedad e inclusión surge como respuesta a necesidades planteadas por un grupo de alumnos en riesgo de abandono escolar, con reiterada repitencia y sobreedad y, en algunos casos, por estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. Entre las características innovadoras se destacan: diseño de enseñanza integrado organizado en módulos, tiempos flexibles que respetan los ritmos y estilos de aprendizaje; con una evaluación dialógica entendida como proceso continuo de orientación de la enseñanza y del aprendizaje para ir avanzando en la acreditación de los saberes. Los docentes designados, han constituido y sostiene un trabajo colaborativo y articulado, originándose un intercambio constante, de experiencias y de información mediante el uso de las TICs. La propuesta pone la atención en la enseñanza mediante el trabajo sostenido en equipo. Apuesta a abordar las trayectorias reales de los estudiantes con una propuesta, erradicando prácticas de segregación basadas en el agrupamiento sobre los que

⁵ DUSSEL, Inés. "Currículum y conocimiento en la escuela media Argentina" en *Anales de la Educación Común*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires. 2006.



ANEXO I



recaen estereotipias que no favorecen positivamente sus procesos de subjetividad, ni favorecen los posicionamientos del profesor en relación a ellos, frente a los que ya tiene bajas expectativas. Se generaron espacios de encuentro y consolidación de compromiso entre el alumno y el equipo de sostén, los que acompañan en la preparación de exámenes previos mediante la organización de carpetas y organización secuenciada de los exámenes, se los incluye en talleres de PMI, POA y acciones de apoyo escolar a cargo de profesores asignados.

Experiencia de reingreso y aceleración reincorpora al Sistema Educativo a adolescentes de 15 y 16 años que hoy se encuentran fuera de la escuela, o que han abandonado sus estudios secundarios por diferentes circunstancias (sobreedad, elevado número de espacios curriculares pendientes, embarazo y/o paternidad, cuestiones laborales, mudanza, etc.) pero que a la vez, han aprobado espacios curriculares de 1º, 2º y/o 3º año del Ciclo Básico. El propósito es lograr la reinserción al sistema educativo, en un marco de contención, inclusión, de aquellos alumnos cuyas trayectorias escolares se vieron demoradas o interrumpidas. La propuesta se estructura en dos trayectos: 1) Oferta de talleres para el desarrollo de capacidades con la opción de elección de un curso de Formación Profesional y 2) Período de acreditación. Las prácticas de evaluación de la Escuela de Reingreso se posicionan en la "evaluación auténtica" las que implican una valoración integral e integrada de las capacidades para resolver problemas y formular un plan de acciones, trabajar la responsabilidad, la autoestima, la honestidad, la iniciativa y la capacidad para enfrentar los cambios, el respeto a la diversidad, y la capacidad para trabajar con otros.

En el contexto de la LEN, y frente al desafío de diseñar acciones que atiendan las trayectorias reales, se impone buscar nuevos formatos escolares destinados a atender las trayectorias reales de aquellos estudiantes con historias escolares interrumpidas, otorgándoles un lugar donde sentirse contenidos y reconocidos.

La inclusión escolar es una construcción que no implica sólo la asistencia del alumno a la escuela; el desafío y la apuesta es adentrarnos en nuevas prácticas de inclusión escolar que signifiquen para los estudiantes no sólo estar en la escuela, sino participar activamente del aprendizaje, en la vida y el currículum (Pogré, P. 2010)⁶.

Trayectorias escolares

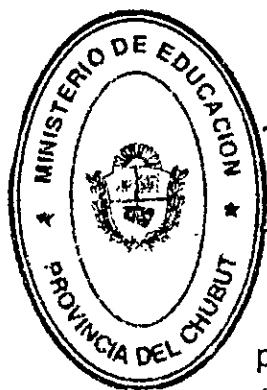
Si bien el tema de las trayectorias escolares no es nuevo, ha ido cambiando su mirada y su sentido a partir de la obligatoriedad y la inclusión de los adolescentes y jóvenes a la escuela secundaria. Estudios sobre el tema de la trayectoria (Thomlinson, C. y Tighe, G. 2007) la definen como un proceso singular, conformado por cada experiencia individual y pone el acento en la biografía escolar de los estudiantes o "... como el comportamiento de un estudiante durante su trayecto escolar, desde el ingreso, permanencia y egreso hasta la conclusión de los requisitos académicos que define el plan de estudios del sistema educativo vigente." (Terigi, 2007).

⁶ POGRÉ P. "Cambiar la secundaria, un aporte posible desde la investigación". En R. Claudia (coord.) La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Buenos Aires, Novedú, 2010.



ANEXO I

MARCO GENERAL



1 - Encuadre político educativo

La escuela en una nueva configuración cultural

Las y los docentes y estudiantes que construimos diariamente la escuela formamos parte de generaciones que asisten a un cambio epocal, para algunos un umbral de época, para otros una nueva formación histórica o transición hacia otro orden. Lo cierto es que el cambio cultural¹ se expresa en: la mercantilización de la cultura que amplía las fronteras culturales colocando al "público" como el legitimador de los bienes culturales; el descentramiento cultural que coloca a la escuela junto a otras agencias y dispositivos, como los tecnológicos, que también permiten la circulación y re-producción de los bienes simbólicos presentes en la sociedad.

Otras expresiones son: la metamorfosis del conocimiento que redefine los espacios de producción, distribución, circulación y validación del saber, las fronteras disciplinares, las redes digitales que transforman las formas más tradicionales de la circulación y validación del conocimiento, la reconfiguración de lo público y lo privado mostrando el corrimiento de los límites entre lo íntimo y aquello de dominio público colocando en otro lugar los supuestos normalizadores y homogeneizantes que movilizaron durante mucho tiempo la dinámica escolar.

La categoría alumno en estas nuevas configuraciones queda ampliamente superada pues es la cultura de los jóvenes y sus vidas las que entran en las escuelas dialogando, interrogando e interpelando el dispositivo escolar. Si la escuela tradicionalmente había logrado mantener a cierta distancia la cultura escolar y las culturas juveniles de otras épocas, hoy encontramos que esto no es posible: las culturas juveniles irrumpieron en la dinámica escolar construyendo diversas reacciones en la cultura escolar.

Así, las distintas marcas de identidad (subculturas juveniles, gustos estéticos y musicales, preferencias sexuales, etc.) habitan la escuela mostrando los límites y también las posibilidades de la dinámica escolar y las construcciones subjetivas que ella habilita. Por ello, gran parte de la discusión por el sentido de la escuela secundaria se juega en las posibilidades de diálogo que puedan establecerse con las culturas juveniles. Si bien se ha intentado avanzar en el plano de la socialización de los jóvenes respecto de las reglas de la cultura escolar y se están proponiendo nuevas experiencias educativas, aún es necesario un fuerte esfuerzo en el plano de las propuestas de enseñanza.

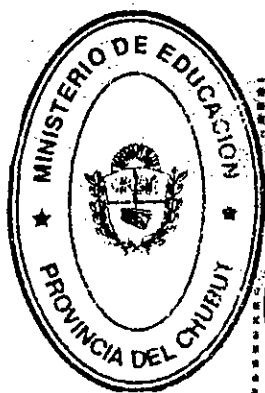
Mejorar la propia práctica: nuevas relaciones con el saber

En presencia de esta nueva configuración cultural (Tiramonti: 2011) las escuelas más sensibles a abordar las diversas situaciones que se viven en el cotidiano escolar, han ido desarrollando diferentes experiencias pedagógicas en las que se plantean otras formas de relacionarse con el saber involucrando a los jóvenes a participar acti-

¹ TOBEÑA, Verónica señala estos aspectos al referirse a la mutación cultural en el mundo contemporáneo en Tiramonti G. (dir) (2011) Variaciones sobre la forma escolar- FLACSO. Rosario. Editorial Homo Sapiens. 201, pág. 208



ANEXO I



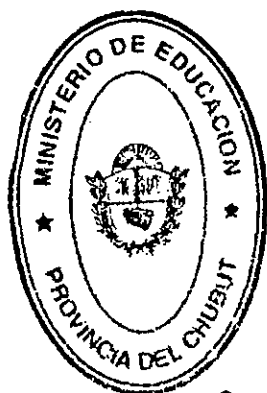
Marco General

Patricia Baul





ANEXO I



Terigi, F. señala tres rasgos que son relevantes para la estructuración de las trayectorias a las que denomina teóricas⁷: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y promocionar.

Las trayectorias escolares de los estudiantes, quienes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y "siguiendo otro cauce" o "no encauzadas", es decir reales, se han constituido en uno de los puntos críticos en el marco de la efectivización del derecho a la educación, definiendo un espacio de tensiones que se constituyen en puntos críticos a atender en el diseño de trayectos o recorridos que pretendan mejorar las trayectorias reales de los estudiantes.

A la luz de este espacio de tensiones que se abren cuando se consideran las trayectorias reales, Flavia Terigi (2007) identifica algunos desafíos a saber: las transiciones educativas, las relaciones de baja intensidad con la escuela, el ausentismo, la soledad y los bajos logros de aprendizaje.

Estas cuestiones pueden ayudarnos a pensar en nuevas propuestas para crear, imaginar nuevas trayectorias escolares que contemplen las diversas situaciones de vida cuya trayectoria escolar real es discontinua y a los cuales es necesario reingresar. El Estado se coloca en el lugar de generar condiciones para que cotidianamente en la tarea de enseñar y aprender todos los adolescentes y jóvenes puedan aprender con sentido y relevancia. Sin embargo, esto será posible si se ponen en juego los sentidos de la construcción colectiva de la obligatoriedad, si se avanza en la concepción de escolarización, la justicia curricular, las trayectorias escolares, el trabajo colectivo de los docentes, la relación con diversos actores y dinámicas contextuales dentro de un proyecto político pedagógico de inclusión.

2 - Definiciones políticas

Problemática y cambios en los últimos años en la Provincia. Sistema Educativo Provincial.

La Ley Federal de Educación (1993) si bien fue la primera norma que abarcó todos los niveles del sistema educativo y específicamente fue la primera que reguló la educación secundaria de forma integral, paradójicamente en el transcurso de su implementación propició una diversificación entre las jurisdicciones en cuanto a sus estructuras y modelos organizativos institucionales, que en vez de dar organicidad al nivel generaron su división en dos niveles: por un lado, el Tercer Ciclo de la Educación General Básica⁸ y, por el otro, la Educación Polimodal articulada con los Trayectos Técnicos Profesionales.

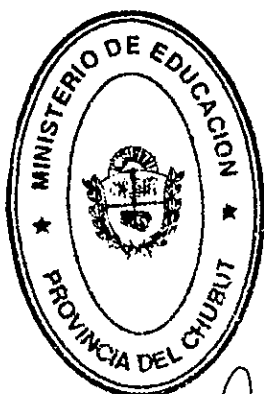
⁷ Trayectorias teóricas "aquellos itinerarios de los sujetos dentro del sistema que siguen la progresión lineal predicha y pronosticada en tiempos pautados por una periodización lineal tipo o modelo". La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y promocionar. Conceptos extraídos de Terigi Flavia. Videoconferencia organizada por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Del aprendizaje y las condiciones para el aprendizaje: la enseñanza como función estratégica.

⁸ La introducción de una nueva estructura curricular, la EGB3, distinta entre los viejos niveles de las escuelas primaria y secundaria, fue una de las notas características de todo este proceso: una ampliación de los años de obligatoriedad escolar hasta como mínimo los 14 años de edad. Planteó desde el inicio un recorte más específico de un "nuevo sujeto de aprendizaje", propio de este ciclo, distinto del "niño" de la vieja escuela primaria y también del "joven y/o adolescente" de la vieja escuela secundaria; se tomaron una serie de medidas importantes alrededor de la localización de los nuevos Terceros Ciclos, a partir de las cuales se generaron distintos "tipos institucionales", y en los cuales se manifestó una importante diversidad entre las diversas jurisdicciones. En algunas jurisdicciones con mayor énfasis que en otras, se produjo al nivel de las propias EGB una nueva modalidad de articulación (en un mismo espacio físico y pedagógico) de diferentes actores que hasta entonces se habían venido desempeñando separadamente (por ejemplo, los "maestros" y los "profesores", los preceptores, etc.), y que habían conformado durante décadas "culturas"



ANEXO I

En la provincia del Chubut estos cambios se iniciaron en el año 1996 con la implementación de la denominada "experiencia piloto de Rawson" para la EGB 3, generalizada luego a toda la provincia mediante Decreto 409/97.



Esta decisión impactó fuertemente en las instituciones educativas de los niveles primario y secundario, pero en especial en las de este último nivel al "borrar" las "naturales fronteras" entre ambos niveles. Tanto fue así que se pensaba que la educación secundaria se había "primarizado". Este pensamiento se vio reforzado por el acceso de maestros de grado de la primaria a establecimientos de educación secundaria, que tuvieron a su cargo el 7º Año con una organización laboral diferente a la del profesor. Estos docentes continuaron revistando y cobrando sus haberes por sus cargos de origen pero teniendo la responsabilidad de abordar un área/disciplina de la tradicional escuela secundaria. Unido a ello también hubo un tratamiento diferenciado a los alumnos de 7º Año con respecto al resto de la EGB 3 (8vo, 9no) y los de la Educación Polimodal, tanto en lo referido al seguimiento de los aprendizajes como en la comunicación de los logros conseguidos y el cuidado de los recreos, tareas que tuvieron en el primer caso a cargo de los maestros y en el otro grupo a cargo de los preceptores.

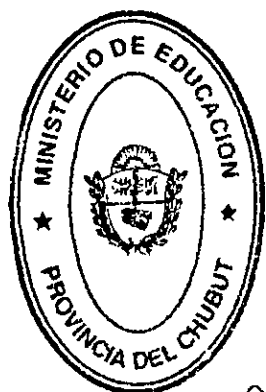
Por su parte el 8vo y el 9no Año continuaron a cargo de profesores de nivel secundario, organizados en agrupamientos de horas cátedra ("paquetes de hasta 20 horas cátedra semanales), también teniendo a su cargo un área/disciplina.

A esto debe agregarse que los "paquetes horarios" iniciales, tanto de cargos de maestros como de horas cátedra, incluían la "obligación" de trabajar en un establecimiento primario y en otro de secundaria. Esta organización del trabajo docente tuvo la ventaja de avanzar en la concentración horaria, pero la misma estuvo desaprovechada por el impacto negativo que tuvo en el quehacer cotidiano: por un lado, muchos profesores no pudieron adaptarse a la dinámica de trabajo de las escuelas primarias y, por otro lado, muchos maestros no fueron bien recibidos en algunas escuelas secundarias debido a la organización diferencial de sus tareas (en los recreos tenían que estar con los alumnos, no compartían la sala de profesores y los preceptores muchas veces los vieron como "competidores") y también por las diferencias en cuanto a la formación y al enfoque de la enseñanza.

Si bien se invirtieron importantes recursos humanos como fueron creación de roles específicos entre los cuales se pueden mencionar los Coordinadores de Ciclo, los maestros de Orientación y Tutoría y los Tutores Disciplinarios y también recursos materiales como el equipamiento realizado a través del Plan social Educativo y múltiples capacitaciones, no se avanzó lo suficiente en la inclusión social de los adolescentes y jóvenes ni se pudo mejorar significativamente la calidad de sus aprendizajes.

Un comentario aparte merece la implementación de esta reforma en las escuelas técnicas y agrotécnicas, cuyo personal directivo y docente efectuó múltiples esfuerzos para adaptarse a la nueva estructura curricular defendiendo su idiosincrasia e identidad, en especial en lo atinente a los Talleres Pre-profesionales y los TTP.

diferentes, respondiendo a diferentes formaciones, y realizando prácticas diferentes en todo sentido (en los modos de enseñanza, de evaluación, tipos de construcción del conocimiento, etc.). La creación del 3er ciclo supuso la conformación de equipos de conducción nuevos, donde surgieron figuras tales como el del coordinador del 3º ciclo, los maestros de Orientación y Tutoría y los Tutores Disciplinarios y también recursos materiales como el equipamiento realizado a través del Plan social Educativo y múltiples capacitaciones.



ANEXO I

Con respecto a la Educación Polimodal, si bien los documentos curriculares fueron elaborados siguiendo los lineamientos nacionales por comisiones de reconocidos especialistas en educación del ámbito provincial, tanto generalistas como disciplinares, su implementación no pudo cubrir las expectativas de fortalecimiento académico y pedagógico del nivel. Es así como se sucedieron reclamos de distinta índole: ya sea por que no había Matemática o Educación Física en 3ro Polimodal, en algunas modalidades; ya sea por las dificultades en la cobertura de los módulos de TTP; o, ya sea por que algunos espacios curriculares se consideraron irrelevantes para la formación de los estudiantes (incluso algunos carecían de significatividad desde su misma denominación) y no había docentes para su cobertura.

La articulación entre E Polimodal y los TTP permitió, en algunos casos, como el de la educación técnico profesional, preservar algunas especialidades; mientras que otros casos, como en la aplicación de algunos Itinerarios Formativos no se logró una plena inserción ya que, en ocasiones, dicha articulación resultó sumamente forzada y en otras no se pudo concretar el equipamiento para sostener en el tiempo la propuesta.

Hubo en este tiempo algunas acciones pedagógicas innovadoras que posibilitaron pensar de un modo diferente tanto las prácticas docentes como la organización institucional. Entre ellas podemos mencionar la modificación del sistema de evaluación de los aprendizajes de los alumnos de Polimodal y la EGB 3 y del sistema de ingreso a 7º Año de EGB 3. La primera modificación del sistema de evaluación creó los POA (Período de Orientación Anual) para los alumnos en riego pedagógico y para los que tuvieron espacios pendientes de aprobación (hasta dos) ya que posibilitó su acreditación por parte de un docente diferente al que tuvo durante el año anterior y fuera de las comisiones evaluadoras. Los cambios en el sistema de evaluación de EGB 3 pasaron por establecer un período de síntesis o de integración de los aprendizajes al finalizar cada cuatrimestre y un momento especial de consulta preparatoria de la instancia evaluadora de marzo del alumno con su docente.

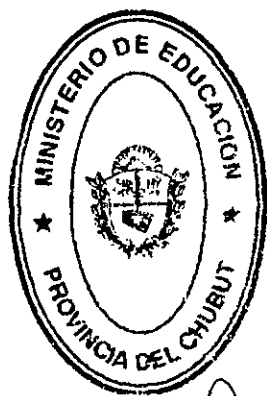
El sistema de ingreso al primer año de la EGB 3 (7º Año) mediante la implementación del operativo de Evaluación de Aptitudes aplicados a las escuelas sobre demandadas para la adjudicación de vacantes, significó un fortalecimiento de las políticas de articulación entre primario y secundario, pero esto no fue sostenido.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 la provincia del Chubut fijó un período de transición para su implementación plena mediante el Decreto 146/08, que para el nivel secundario implicó sólo un cambio de denominación con respecto a la anterior estructura, ya que mantuvo el mismo Diseño Curricular mientras se conformaba una Comisión Provincial que se encargaría de la preparación de un nuevo diseño acorde con las prescripciones de la nueva legislación.

Un balance general lleva a concluir que la transformación educativa de la Ley Federal de Educación en la Provincia contribuyó a aumentar la fragmentación de la escuela secundaria y la exclusión social de adolescentes y jóvenes, quienes a partir de los 16 años, si no conseguían avanzar en su trayectoria escolar, eran derivados a las escuelas de adultos ya sea para cursar planes de estudio inapropiados para la edad o propuestas pedagógicas diferenciadas como los itinerarios laborales.



ANEXO I



El deterioro en la calidad de la enseñanza no sólo se verificó en el fracaso escolar y sus índices de repitencia sino también en la desmotivación de los actores involucrados, la falta de profesores titulados y en el alto porcentaje de ausentismo docente.

Los nuevos espacios creados en la Educación Polimodal y las áreas del Tercer Ciclo no lograron integrar contenidos; esto sumado a la repetición de temas, la escasa utilización de estrategias de enseñanza novedosas, el desprestigio a la labor docente, la falta de acompañamiento familiar y una inversión educativa no sostenida en el tiempo, entre otras, han profundizado la tan mencionada crisis del nivel secundario en todo el país. A nivel provincial, las problemáticas principales del sistema educativo se encuentran relacionadas con falencias pedagógicas de la gestión educativa, con la dificultad para monitorear, evaluar y establecer un seguimiento de las instituciones, con la escasa articulación ente ciclos y niveles, con una deficiencia en la formación inicial docente y en la calidad de los aprendizajes de los alumnos; como consecuencia resulta un alto porcentaje de repitencia y sobreedad y un considerable nivel de abandono⁹.

El análisis de los datos estadísticos en los últimos cinco años muestran que la mayor Tasa de Promoción Efectiva se da en el primer año de la Educación Secundaria con un índice superior al 85% (el antiguo 7º de la EGB3), mientras que al año siguiente los alumnos que promueven 8º año no llegan al 75%. Este es un año crítico en la Educación Secundaria (ex EGB3) al computarse no sólo el menor porcentaje de promoción, sino que se registra, además, el mayor índice de repitencia (mayor al 15%) y la mayor tasa de abandono interanual (casi el 10 %).

Con respecto a la tasa de sobreedad el mayor porcentaje se da en los tres primeros años de la Educación Secundaria (ex EGB3) con un porcentaje que supera el 40% del total de alumnos; mientras que el porcentaje disminuye levemente en los tres restantes años (ex Polimodal). Los mayores índices de abandono se registran en el Polimodal; si bien la EGB3 mantiene a los alumnos con sobreedad dentro del sistema, estos abandonan al ingresar a 1º año de Polimodal.

El reto que plantea la Ley de Educación Nacional de universalizar la escolarización implica focalizar la elaboración de políticas públicas para favorecer el acceso de todos los jóvenes a la educación secundaria o su reingreso, promover la permanencia educativa con aprendizajes de calidad y propiciar la obtención de la pertinente certificación de egreso.

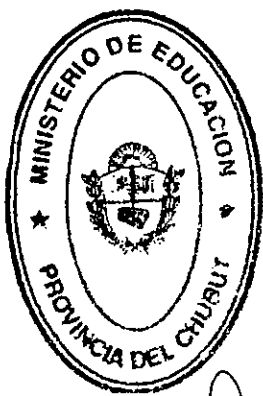
El punto de partida: los acuerdos federales. Lo común y lo específico

Todas las jurisdicciones de nuestro territorio nacional han sufrido los efectos devastadores de las políticas neoliberales provocando situaciones de fragmentación económica, social y cultural de enorme envergadura especialmente desde mediados de los 70 hasta principios del nuevo siglo. En el sistema educativo, se torna necesario partir del proceso mencionado para reposicionar la centralidad del Estado en la definición de las políticas, el sostenimiento indelegable del sistema y el acompañamiento a los pro-

⁹ Ministerio de Educación, Provincia del Chubut. Subsecretaría de Política, Gestión y Evaluación Educativa. Plan Operativo Anual. Programa para el Mejoramiento del Sistema Educativo. 2008.



ANEXO I



cesos decisionales que se concretan en los acuerdos federales, como marco regulatorio que representa y garantiza la posibilidad de reconstrucción de un sentido de unidad nacional y, especialmente, la configuración simbólica de lo común para la educación de nuestro país.

La obligatoriedad de la Educación Secundaria establecida en la Ley de Educación Nacional 26.206 y Ley Provincial de Educación VIII N° 91, implica la responsabilidad principal e indelegable del Estado, con la participación de la familia y las organizaciones de la sociedad civil en generar las condiciones pedagógicas para resignificar una propuesta formativa¹⁰ que ofrezca experiencias de aprendizaje centradas en las y los alumnos, contemplando diferentes acompañamientos para que puedan construir una trayectoria escolar relevante, con aprendizajes de calidad.¹¹ El propósito es hacer efectivo el acceso, la continuidad escolar y el egreso, (Resol.84/09) y así concretar la inclusión educativa y social. El Estado Provincial será quien garantice el acceso y las condiciones para la permanencia y egreso a todos los estudiantes.

La educación inclusiva¹² se fundamenta en el reconocimiento de la educación como un derecho inalienable a la vez de carácter personal y social. Este reconocimiento se materializa a través de la escuela que, para la educación secundaria, implica un cambio en el mandato social ya que ahora debe atender a todos los estudiantes y no sólo a los que optaban por ella.

Así, hemos recuperado el sentido de los lineamientos federales¹³ para la Escuela Secundaria construidos a partir de la participación de todos los Ministros de Educación en el Consejo Federal y partiendo de la normativa pertinente para afrontar los desafíos que la Escuela Secundaria presenta en esta época. En ellos se orientan y fundan todas las decisiones tomadas en este Diseño curricular: el sentido de la obligatoriedad, la recuperación de la visibilidad del alumno como sujeto de derecho, la centralidad de la relación con el conocimiento y el saber, el diseño de variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender. En este sentido, una escuela secundaria para todos los jóvenes que aseguren el acceso, la continuidad y el egreso, haciendo efectivo el tránsito por la escuela para que puedan construir trayectorias escolares continuas y completas.

3 - Concepciones pedagógicas que sustentan esta propuesta

En este Diseño Curricular partimos de convicciones políticas y pedagógicas en sintonía con diversos aportes que recuperan lo más significativo de la experiencia pedagógica así como del fundamento teórico, acumulados como respaldos de nuestra tarea y de la toma de decisiones a nivel curricular. Nos proponemos explicitarlos para dar visibilidad a estos supuestos y que a la vez puedan operar como un guión para los lectores.

¹⁰ 10. Resoluciones del C.F.E. N° 84/09 y N° 93/09. Item 9 "...todas las escuelas secundarias del país construirán propuestas escolares con los siguientes rasgos organizativos: Ampliar la concepción de escolarización vigente. Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas. Garantizar una base común. Sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes.

¹¹ Ley VIII- N° 91 Ley de Educación de la Provincia del Chubut. Artículo 6°

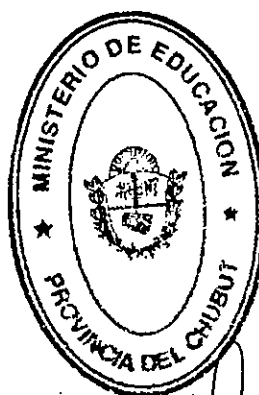
¹² Ibídem art 3° y 4°

¹³ Resol. del C.F.E. N° 79/09, 84/09, 88/09, 93/09. Res. ME 64/10 ME-Chubut (Escuela de Verano). Res. en trámite de Evaluación. Circular N° 1 y 2/12 de la D.G. de Ed. Secundaria.



ANEXO I

a - Concepción de currículum



Partimos de la concepción del currículum desarrollada por Alicia de Alba (1995) que lo entiende como "síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación."¹⁴

Sostenemos una idea de Currículum en una doble dimensión: en la dimensión de la propuesta, proyecto, documento público y en la dimensión de la implementación, puesta en marcha y despliegue del cotidiano escolar y sus complejidades. Procesos que se presentan en forma diferida pero también de manera simultánea.

Pensamos al currículum como norma pública, destacando su condición normativa, en la medida que activa diversos procesos de regulación de las prácticas de enseñanza y aprendizajes en la escuela. Así como las leyes son un elemento constitutivo e irremplazable para regular el funcionamiento de un Estado de derecho, en la escuela el diseño curricular persigue la formalización de las intenciones de la política educativa del Estado. Señalando intenciones, marcos de referencia y límites que orienten los mejores procesos de enseñanza y aprendizajes en las instituciones escolares.

Otra conceptualización que consideramos un aporte clave está ligado a la idea de Justicia curricular de Raewyn Conell (1997). Dicha autora señala la tradición selectiva del sistema educativo así como la desigual distribución de los bienes culturales y simbólicos en nuestra sociedad, razón por la cual es necesario pensar en procesos educativos más justos. Ahora bien, también agrega que los procesos de masificación escolar no necesariamente suponen la democratización de la escuela. Dado que la distribución de los beneficios educativos sigue respondiendo a una lógica piramidal, en tanto la parte más alta del sistema sigue reservada a un sector minoritario.

Es por esto que la autora nos invita a pensar que la construcción curricular no sólo debe estar atenta al cuánto o a quiénes se distribuye conocimientos escolares, sino también al qué se distribuye, señalando el carácter indisociable entre distribución y contenido cuando se trata de organizar la enseñanza. Por ello propone la idea de justicia curricular, sosteniendo que la misma debe atender al menos a tres principios rectores.

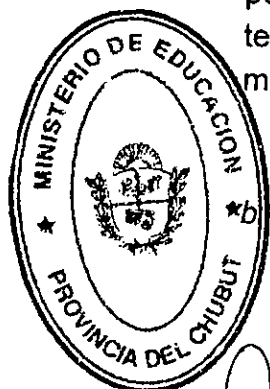
El primero, explicitar y sostener los contenidos de la enseñanza desde la perspectiva de los más desfavorecidos. El segundo, una participación y escolarización común, lo que implica desarrollar el conocimiento y las habilidades en los estudiantes para participar en la toma de decisiones, sin someterse a decisiones tomadas por otros y teniendo participación como ciudadanos activos. El tercer principio consiste en bregar

¹⁴ DE ALBA, Alicia. Currículum: crisis, mito y perspectivas. Ed. Níño y Dávila, Buenos Aires. 1995. Pág. 59.



ANEXO I

por la igualdad como una construcción constante que no puede ser estática. "... el criterio de la justicia curricular, es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones."¹⁵



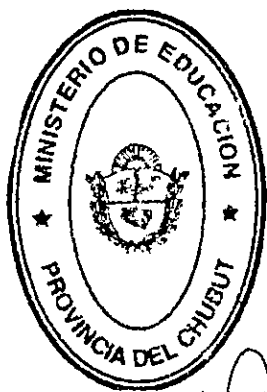
Algunos principios que orientaron nuestra tarea

- Entendemos que el Diseño Curricular expresa con carácter de documento escrito las intencionalidades y las prescripciones planteadas desde la política educativa respecto de qué educación pensamos para nuestros jóvenes. Definir el currículum implica tomar decisiones acerca del conjunto de saberes, conocimientos y recorres disciplinares a enseñar y definir las condiciones en las que deberán ser enseñados.
- La Política de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación se orienta según los siguientes principios:
- Enmarcar la especificidad jurisdiccional en los acuerdos federales. El centramiento en la acción y en la práctica cotidiana de las escuelas como así también los aportes de los profesores y directivos de la educación del nivel procuran resguardar la adecuada síntesis que requiere la construcción de una escuela secundaria común para el país y la necesaria contextualización de las particularidades de la provincia, sus regiones y escuelas.
- Asumir el cambio cultural de la escuela posibilitando la inclusión de otros formatos escolares: de acuerdo a los aportes de estudios sobre cultura escolar y cambio curricular y la normativa federal es necesario intervenir sobre la vida cotidiana de la escuela ampliando la concepción de escolarización vigente, proponiendo nuevas formas de estar y aprender en la escuela que garanticen la inclusión, la permanencia y el egreso de todas y todos los jóvenes de la provincia, que brinde aprendizajes de calidad para el cumplimiento de las finalidades de la escuela media, que habiliten diversas trayectorias en los estudiantes, en experiencias significativas para quien enseña y también para quien aprende. En este marco, la modificación del diseño curricular es uno de los aspectos que contribuye al cambio profundo de la dinámica escolar que supone un cambio cultural.
- El currículum real como punto de partida: partimos de un currículum que ya está en la práctica; como tal se expresa en el cotidiano de las escuelas y de las aulas y que no es el reflejo fiel de lo que dicen los documentos; algunas veces esas prácticas quedan registradas pero otras es necesario sistematizarlas y hacerlas visibles. Para pensar este proceso resulta reveladora una metáfora utilizada por Shirley Grundy en su libro "Producto o praxis del currículum" (1998) que plantea que la reformulación de un currículum nunca se parece a construir una casa desde cero, sino más bien a refaccionar la casa en que vivimos. En este sentido, tomamos como punto de partida lo que las escuelas, profesores, alumnos y otros actores hacen a partir de las distintas experiencias institucionales innovadoras en tanto son respuesta a los problemas que hoy se viven en las escuelas secundarias de la provincia y que muestran un alto potencial para expresar el cambio cultural que la escuela requiere. Otro insumo fundamental fue el trabajo en las redes que se plasman tanto en proyectos institucionales como interinstitucionales y que nutren muchas de las decisiones plasmadas en este documento. Un Diseño Cu-

¹⁵ CONNELL, R.W. Escuelas y justicia social. Madrid, Editorial Morata, 1997.



ANEXO I



[Firma manuscrita]

curricular inclusivo y democrático además de trazar líneas, propuestas y desafíos pedagógicos nuevos también tiene que recuperar críticamente los tránsitos previos que se consideran valiosos, así como dar visibilidad a multiplicidad de experiencias pedagógicas y comunitarias significativas para estudiantes, docentes, directivos y demás integrantes de la comunidad educativa.

- Considerar los anteproyectos como documentos de discusión y reflexión: dado que al inicio de la actual gestión, en diciembre del 2011, existía un anteproyecto con cierto nivel de desarrollo de Diseño Curricular ya elaborado en la provincia, se realizó una lectura crítica del mismo y se recuperaron los aportes que colegas habían propuesto en la etapa anterior.
- Incluir el disenso y construir acuerdos: la lógica de construcción curricular que se ha llevado adelante fue y sigue siendo de construcción progresiva; esto implica el trabajo en la diferencia y la construcción de lo común a partir del debate que se produce en la implementación político-pedagógica del actual diseño. Por ello, el carácter provisorio de estas decisiones que se ponen en juego en las prácticas curriculares concretas y situadas en cada una de las instituciones. Por tanto, un diseño curricular no nace común sino se vuelve común a partir del aporte comprometido de todos aquellos que intervienen en la experiencia educativa de su concreción.

En función de esto, se acuerda con Lawrence Stenhouse (1985) en la idea de un currículum como hipótesis de trabajo, "sometidas a evaluación de los profesores y los alumnos" cuya verdadera esencia transcurre en la escuela, en el aula, en las propuestas que llevan adelante los docentes, en las experiencias innovadoras, con la riqueza y complejidad de los escenarios reales.

Es por esto que consideramos a este Documento como una versión preliminar que será evaluada permanentemente pero especialmente durante el primer año de implementación. Por esta razón incluimos dentro del propio documento herramientas de seguimiento y registro de la puesta en práctica por parte de los docentes y las instituciones.

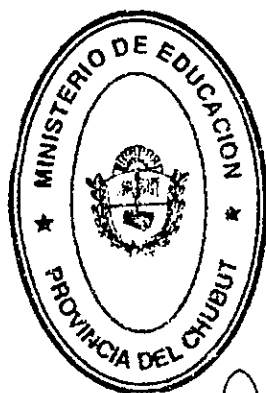
Se prevé que dichos procesos de evaluación se implementen en forma conjunta con el diseño de políticas y programas de desarrollo profesional y con la elaboración de documentos de desarrollo curricular que acompañen la puesta en práctica.

c - Las condiciones políticas para la implementación

En la firme convicción de promover cambios en la organización de la enseñanza en la escuela secundaria, es clave aportar algunas reflexiones que contribuyen a comprender centralmente los cambios, cuando se trata de políticas educativas públicas.

Es interesante advertir junto a Antonio Bolívar, que "la mejora (educativa) no suele ocurrir como consecuencia de un mandato político, tampoco podemos confiar en que florezca por generación espontánea de los propios centros, sin estímulos y apoyos de la administración educativa y la comunidad. La cuestión, más bien, tal como la vemos hoy, es cómo las fuerzas exógenas puedan activar y sostener las dinámicas endógenas del centro".¹⁶

¹⁶ BOLIVAR, A. Cultura escolar y cambio curricular. Universidad de Granada. 1996.



ANEXO I

Los aportes de la pedagoga Justa Ezpeleta (2004) nos resultan importantes porque invitan a pensar en torno a los complejos procesos que forman parte de la intención y puesta en marcha de algunos cambios pedagógicos en las instituciones escolares, y su relación con los cambios institucionales. Plantea la innovación como un proceso de construcción política, distinguiendo entre implementación e implantación de dichos cambios. Esta última se entiende como la aplicación directa (y casi mecánica) de una idea (o cambio) a la dimensión práctica. En contraste con ella, la implementación hace referencia a un proceso de sucesivas recontextualizaciones que atraviesan los cambios en las instituciones, desde que son formulados hasta adquirir su dimensión más concreta y cotidiana, y justamente es este proceso el que le confiere su carácter político e institucional. La idea inicial de cambio va adquiriendo modificaciones singulares en el tránsito, casi nunca lineal, sino contradictorio que supone el proceso de intercambio, resistencia y apropiación que van haciendo los diversos actores del sistema educativo, desde el nivel central hasta las escuelas, profesores y alumnos en el aula. Cuestión que pone en evidencia que toda escuela es una organización pedagógica, administrativa y laboral al mismo tiempo, por lo que la innovación interpela de formas diferentes a cada una de estas dimensiones, que interpone problemas de cada una de ellas en la implementación.

Otro aporte, a nuestro juicio clave, de Justa Ezpeleta está ligado a la necesidad de recuperar la idea de la escuela en el centro de las políticas de cambio, resistiendo aquellas visiones que sitúan en forma excluyente a la figura del docente como eje del cambio, en tanto profesional autónomo, desplazándolo de su condición de miembro de un colectivo y haciéndolo responsable único de los resultados educativos.

Los procesos de cambio en las escuelas están ligados a un particular juego entre texto y contexto, en una analogía escuela y sociedad. Es cierto que nuestras sociedades han vivido agudas transformaciones en el transcurso de la larga vida que lleva la escuela como institución moderna. Sin embargo, aunque este "texto" está inserto en las reglas de juego del "contexto", algo de sí, o mejor dicho, buena parte de él suele aparecer como inmutable. Una de las claves para explorar en la comprensión de este asunto se liga con aquello que Tyack y Cuban (2001)¹⁷ han señalado como gramática escolar.¹⁸

No se trata de revelar la originalidad de la tensión instituido-instituyente en las organizaciones educativas, sino de estar advertidos sobre los procesos de permanencia y cambio como condiciones fundantes del sistema educativo moderno y por ende como una tensión que subyace y está presente en la vida cotidiana de nuestras escuelas.

"Las reformas reforman las escuelas, o las escuelas reforman las reformas" es el título de un escrito de Graciela Frigerio, que permite pensar en relación con el interjuego entre la macro y la micropolítica.¹⁹

¹⁷ TYACK, David y Cuban, Larry. En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica. 2001.

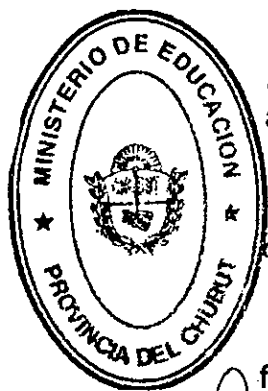
¹⁸ El conjunto de normas, significados y creencias que componen ciertas regularidades organizativas, que de manera análoga a la forma en que la gramática organiza la comunicación verbal, no requieren ser entendidas a plena conciencia para operar en un sentido determinado. Y allí reside la fuerza de su eficacia, cierta invisibilidad en la que se van sedimentando las formas de hacer (la) escuela. Podríamos también decir estructuras de la organización (histórica) cotidiana de la escuela, que al mismo tiempo son estructurantes de los sujetos que la conforman. (Tyack y Cuban Larry, op. cit.)

¹⁹ En su texto Graciela Frigerio señala que "(...) En el interjuego entre macro y micropolíticas intervendrán, entre otros factores, tanto el quantum tolerable de incertidumbre (o el mínimo de certezas necesario); las modalidades de inclusión (que remite al tema de las secuencias y temporalidades de los cambios tanto como a la construcción de posibilidades y habilitaciones a la participación); la disponibilidad a la escucha; la capacidad asociativa que se propicie, sin redistribuir la responsabilidad del Estado y sin privatizar las decisiones; la intersectorialidad (que "alivia" al sistema educativo de la sobredemandas sociales); la pertinencia, legalidad y legitimidad de lo que se propone (pertinencia pedagógica, legitimidad política y legalidad que están dadas por el componente de justicia que esté en juego)...". (FRIGERIO, Graciela (2001) pág. 3



ANEXO I

Pensar las condiciones políticas de implementación del nuevo diseño curricular implica poner a jugar las ideas, los aportes, los debates en los diferentes contextos de realización de la política pública sobre educación secundaria. Significará entonces repensar la escuela como colectivo institucional, su gramática escolar como también las articulaciones entre los procesos macro y micropolíticos.



d - *Cómo pensar hoy la escuela secundaria*

Muchas investigaciones y experiencias vienen cuestionando algunos aspectos del formato escolar planteando que no se adecuan a las lógicas con las que aprenden los sujetos. Sin embargo, el dispositivo escolar tal como lo conocemos se ha naturalizado de modo que en muchas ocasiones no nos animamos a pensar en otros formatos más que los que conocemos y se vienen desarrollando hace años²⁰. Por eso creemos que los desafíos de la nueva secundaria requieren centrarse en formatos y prácticas de enseñanzas que promuevan la participación activa de los jóvenes, que jerarquicen una relación más significativa con los conocimientos.

Para entender la escuela secundaria tenemos que considerar que se trata de una producción institucional de otra época asociada a circunstancias que en nada se parecen a las actuales (G. Tiramonti). Si además consideramos la contradicción inherente a un diseño histórico excluyente que convive con la prescripción normativa de obligatoriedad y una decisión política de inclusión escolar que se expresa en múltiples iniciativas al respecto, estamos frente a un proceso de cambios que requieren ser contemplados en su complejidad creciente.

En primer lugar, asumir las tensiones que existen cuando en las instituciones escolares se produce la irrupción de lo inesperado. Es preciso detenernos en el mito de neutralidad que se ha construido en torno a la escuela, en tanto relato ficcional, como una forma de ocultar, de evadir posicionamientos en relación al conflicto, en tanto conciben como neutras opciones de carácter político, curricular o pedagógico. De este modo, se evita confrontar la complejidad y riqueza que portan las diversas experiencias de los sujetos, debilitando los procesos de enseñanza, aprendizajes y convivencia. (Brener, 2009)²¹. La eliminación o evitación de los conflictos están en estrecha relación con el aumento de diversas formas de violencia. Razón que exige incluir a los conflictos como parte de la vida escolar, atentos tanto a los riesgos de su anulación como de su enquistamiento y centrando esfuerzos en procesos de diálogo y negociaciones que tiendan a la resolución de los mismos, en la tramitación institucional y pedagógica de las diferencias generacionales, culturales o de otra índole.

e - *Pensar la articulación como un pasaje*

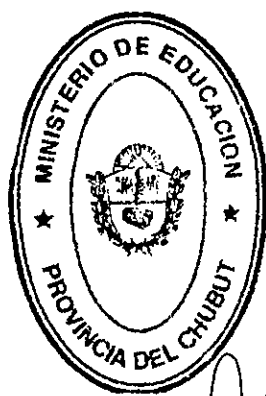
Solemos escuchar a menudo diversas expresiones sobre el desempeño de los estudiantes, sobre la eficacia de un nivel educativo que suena más como reclamo que

²⁰ Por ejemplo, ver alternativas de variación de formatos organizacionales citadas en el artículo escrito por Graciela Favilli y Olga Zattera, "Una escuela, muchas escuelas". Revista Novedades Educativas. Año 22 N° 238. (2010)

²¹ Para ampliar este tema recomendamos la lectura de Brener "Violencia, escuela y medios en tiempos de miedo ambiente" Revista Espacios de crítica y producción. Edición N° 40. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras UBA ISSN: 0326-7946. Mayo de 2009.



ANEXO I



como interrogante que pueda desembocar en un problema a resolver. Claramente esta cadena culpabilizatoria no sólo refuerza la sensación de malestar, que sin dudas aleja la factibilidad de formular con más claridad problemas a resolver ligados a la articulación entre los diversos niveles que componen el sistema educativo formal.

Isabelino Siede.²² (2011) ofrece algunas representaciones en torno a la articulación: "El vínculo entre niveles educativos se ha visto frecuentemente bajo la figura de la "articulación", una remisión al ámbito de la anatomía y la mecánica, en donde las piezas y los huesos se unen mediante encastrés. Se puede deducir, entonces, que el término nos lleva a la elaboración de un concepto relacional. Nos permite representar nos "un algo" que viabiliza el funcionamiento armónico entre uno o varios elementos.

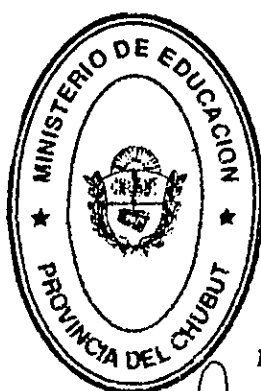
La articulación, en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 y Ley Provincial de Educación VIII N° 91 con el nuevo mandato de ingresar a la escuela, permanecer y transitar los distintos años, ciclos y niveles con aprendizajes de calidad, implica entonces, repensar en la unidad y en la diversidad de cada nivel y modalidad como Sistema. Se concibe así, al "sistema" como totalidad, como una estructura en la cual los escenarios se incluyen los unos a los otros, en el que cada nivel interactúa con el otro desde sus notas esenciales.

Si se atiende al proceso de articulación en términos de trayectorias escolares, que se extienden dentro de complejos contextos socio-históricos que impregnan las subjetividades, tiempos, e historias de vida, la articulación aparece entonces como un entramado entre todos los actores involucrados; entramado que pondrá en diálogo lo curricular en tanto propósitos de cada Nivel, las prácticas docentes, la organización del trabajo escolar y los modos de enseñar, de aprender y evaluar de cada trayecto. Concebir a la articulación como un marco referencial, nos exige adoptar un enfoque integrador de la tarea pedagógica en cada uno de los ámbitos y niveles. Esta mirada requiere promover la construcción de acuerdos, en el marco de un trabajo colectivo y cooperativo.

En este diseño curricular, se ha focalizado la articulación comprendiendo que cada nivel educativo es deudor de una historia muy singular que le confiere rasgos e identidad propios,²³ que el estudiante viene transitando una cultura escolar-institucional diferente, razón que nos interpela a los adultos a anticiparnos desde la institución escolar cuidar este pasaje de un nivel a otro. Por ello, se ha considerado indispensable contar con instancias de trabajo compartido entre los/as docentes para la lectura profunda de los diseños y/o propuestas curriculares y de sus propias prácticas de enseñanza, a fin de posibilitar la toma de decisiones que les permitan revisar, reorientar y/o confirmar sus acciones profesionales. Propiciar el diseño de la enseñanza a partir de espacios conjuntos y simultáneos para su articulación y coordinación desde la concepción areal del conocimiento como punto de partida, para luego ir dando más lugar a lo disciplina-

²² SIEDE, Isabelino, Clase 3: Articulaciones, filtraciones, contrastes y aportes entre los niveles inicial y primario. Especialización de Posgrado Currículum y prácticas escolares en contexto. 2011.

²³ La escuela primaria posee rasgos culturales que están ligados a la figura del maestro, especialmente la maestra, de la organización en grados (cada grado tiene su maestra/o excepto en ciclo superior), de un particular uso de los tiempos y espacios, así como de un tipo singular de vínculo con los saberes. Y cuando decimos cultura escolar primaria estamos refiriendo de modo general al nivel, pero bien sabemos que existen tantas culturas institucionales como escuelas en nuestro territorio. Escuela que desde la ley 1420(1884) ha transcurrido más de un siglo logrando extender la matrícula a la mayor parte de los niños en edad escolar primaria. La escuela secundaria aunque también acumula más de un siglo, es una institución que durante muchos años fue estrictamente selectiva respecto de sus alumnos, y que hace algunas décadas es centro de conflictos ligados a las políticas de expansión y masificación de su matrícula. Se ha erigido sobre cimientos de una organización de un currículum fragmentado, con multiplicidad de materias, docentes que organizan su trabajo por horas, con formas propias del manejo de tiempos y espacios, así como en torno a las normas que regulan su funcionamiento. (SIEDE, ibídem)



ANEXO I

rio, o desde la posibilidad de integrar conocimientos y saberes. Espacios con flexibilidad y apertura que posibiliten aproximarnos a las necesidades, intereses, a las problemáticas de los estudiantes y también poder abordar como problema a resolver aquellos desacoples, contrastes o conflictos que tensionan a ambos niveles, entendiendo que siempre se trata del mismo sujeto y su trayectoria escolar.

f - El rol de los directivos

El equipo de gestión escolar juega un papel relevante en los procesos de implementación curricular. Al decir directivos nos referimos a un equipo de gestión y no a la identificación de conducción en una sola persona, dado que la complejidad y desafíos actuales de las instituciones escolares requieren de la gestión compartida de equipos de trabajo.²⁴

La función directiva concentra una enorme cantidad de tareas que exceden la supervisión y conducción de la labor de la enseñanza, cuestión que explica que las decisiones operativas de los directivos, conjugan aspectos administrativos, laborales, que exceden y acompañan lo específicamente curricular. Lo cual permite comprender la complejidad del proceso en el cual se desenvuelve la dimensión pedagógica de la tarea del directivo y la necesidad de estar atentos e ir en busca de estrategias que permitan a directivos y docentes jerarquizar el lugar de la enseñanza problematizando y renovando el sentido que la escuela tiene para los adolescentes. Se trata de directivos que puedan promover un "hacer entre varios". En el sentido que sostienen Asquini y Nejamkis (2008) "La práctica entre varios implica la noción de hacer campo, una estrategia que da al sujeto una posición central. Hacer campo no es tomar uno solo a su cargo un problema de violencia, ni es sustituir a otro anulando la posición de un colega, tampoco es pedir ayuda allí donde otro no puede. Hacer campo es estar entre varios orientados hacia un mismo objetivo que es hacer lugar al sujeto. Si ese campo da lugar al sujeto, evita la violencia, cuyo origen en muchos casos es la amenaza que se cierne sobre el sujeto de perder su lugar. De este modo hacer campo es tramar una red entre varios, donde cada uno es un elemento de esa red que sostiene el lugar del sujeto en un marco de autorizaciones mutuas."²⁵ Se trata de pensar la gestión escolar como un asunto de ética profesional y, en tanto compromiso para sostener la igualdad como proclama y para generar las condiciones necesarias que permitan hacer efectivo el derecho de todos y todas a aprender. Se trata de pensarla también como asunto político pedagógico en la medida que dirigir no es otra cosa que involucrarse con el ejercicio del poder y la asunción responsable de una autoridad democrática que incorpora el conflicto como parte de la vida cotidiana, que considera posible asumir a las crisis no como cuestión terminal sino como posibilidad de cambios.

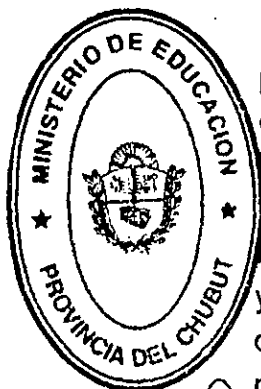
Desde este Diseño Curricular se espera un rol activo de los directivos en promover el desarrollo curricular, generando condiciones institucionales para que sea posible construir el proyecto formativo de la escuela. Para ello es fundamental organizar equi-

²⁴ Para profundizar sobre esta idea de equipos directivos consultar Bréner, Gabriel "Testimonio para pasar la posta" Material de Capacitación para Directivos. Publicación de CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación). Colección Material para la Capacitación, Escuela de Capacitación, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Bs. As. Septiembre 2007. Puede accederse a la publicación en PDF en: <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/cepa/posta.pdf>

²⁵ AAVV. "Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Itinerario en siete estaciones" <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/avatares.pdf>



ANEXO I



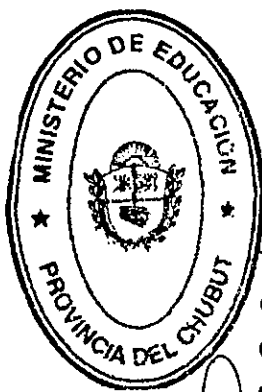
pos de trabajo, promover a través de la organización la articulación, la tarea compartida y los acuerdos. Los equipos directivos sostienen la toma de decisiones institucionales, tanto en el acompañamiento pedagógico de los docentes como en el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes y del fluido vínculo con las familias y la comunidad. Asumiendo la indelegable responsabilidad del Estado y la necesidad de delinear y sostener las políticas centrales tanto a nivel nacional como provincial, entendemos que en las instituciones se concretan o no esas intencionalidades, se reinterpretan, se negocian y se logran, en términos de la definición que compartimos de Alicia de Alba (1995), "nuevas síntesis".

Finalmente queremos destacar que las propuestas de este Diseño requieren de una activa presencia de la gestión escolar: en la generación de condiciones para que las áreas no sean una sumatoria de asignaturas, en la constitución y acompañamiento efectivo de la pareja pedagógica, para que los Espacios de Integración de Saberes sean un lugar potente para el aprendizaje y la mirada compleja sobre temas relevantes y significativos para la formación de las y los estudiantes, que la concepción procesual de la enseñanza se plasme en el diseño de la enseñanza que muestren esa idea espiralada de la construcción del aprendizaje, que la evaluación sea efectivamente el momento de toma de decisiones para que los estudiantes puedan "registrar" sus avances y sus dificultades y los profesores revisar y reformular sus prácticas de enseñanza para que todos y todas puedan permanecer en la escuela aprendiendo más y mejor.

g - Los equipos de enseñanza

El tiempo histórico que transitamos presenta diversos desafíos al profesorado, especialmente marcados por una frágil encrucijada que los sitúa en una tensión de alta complejidad. Por un lado, las múltiples exigencias de un medioambiente social y escolar signado por cambios veloces, transformaciones científico – tecnológicas constantes, contextos pluriculturales y entornos marcados por la flexibilidad y la incertidumbre. Por otro lado, las rutinas de una maquinaria escolar, estática y rígida, marcada por una férrea burocracia, atadas a una gramática escolar que parece imperturbable. (Pérez Gómez, 2004). Indudablemente este escenario supone situaciones de tensión y conflicto que muchos docentes sienten como una amenaza a su tarea cotidiana, cambios relevantes y vertiginosos que no pueden o no saben cómo acompañar. Es por ello que en este marco de referencia curricular queremos plantear algunas respuestas que consideramos pertinentes y necesarias para afrontar las coordenadas de época mencionadas. Tratando de tomar distancia de reacciones pasivas que muchas veces son una reproducción estereotipada de pautas escolares y culturales dominantes y en el intento por construir culturas de trabajo colaborativas que permitan una apropiación crítica de la experiencia de trabajo escolar, a través de procesos de conflicto y negociación entre colegas, entre docentes y directivos, con los y las estudiantes, que permitan interpelar las prácticas escolares instituidas y ensayar nuevas respuestas, en las que tropiezos y errores no se reduzcan a sanción y cierre sino que se constituyan en fuentes de crecimiento y aprendizaje institucional. (Brener y Dente, 2011)

Al proponer la lógica de "corredores" en la construcción ciclada del Currículum, el desafío consiste en la indelegable tarea de trabajo colaborativo entre colegas. Directivos promoviendo tiempos y espacios para diseñar propuestas didácticas inclusivas que alberguen trayectos estudiantiles diversos.



ANEXO I

El pedagogo Andy Hargreaves (1996) lo señala en forma muy clara al plantear el desafío de construir comunidades de aprendizaje en la medida que estas afectan al conjunto del colectivo institucional "...porque permite mostrar qué tanto te interesan tus alumnos, cuán interesado estás en ti como docente, qué tanto es apreciado tu trabajo por los otros, el interés de tus colegas por lo que estás haciendo con tus alumnos. Entonces la comunidad de aprendizaje es parte de la cultura informal tanto como del proceso formal de ser un docente. Los principales aportes de las comunidades de aprendizaje profesional al proceso de cambio son, en mi opinión, la focalización en el aprendizaje de los alumnos y el uso de evidencias para mejorar colectivamente las prácticas. Sin embargo, estas comunidades no crecen por sí mismas, tienen que ser promovidas y sostenidas por dos condiciones importantes: una es el liderazgo a nivel de escuela y distrito, que las apoyen y creen tiempo para ellas. Y la otra es un sentido compartido de urgencia, un compromiso: sentir que hay un problema serio cuando los alumnos no aprenden y que se va a lidiar con eso (...)"²⁶

La necesidad de promover el trabajo colectivo es asunto medular en el trabajo de los enseñantes y debe constituirse en un horizonte permanente en la dinámica institucional de las escuelas, dado que estas poseen una gramática inercial que tiende a conservar al trabajo docente como asunto individual, funcional a las lógicas que sostienen y legitiman el propio diseño histórico de la institución educativa moderna y en especial del nivel secundario.

La necesidad de diseñar propuestas curriculares cicladas, que contemplen recorridos diversos al interior de este primer tramo de la secundaria es oportunidad para generar prácticas de trabajo pedagógico colegiadas, ensayando estrategias didácticas en equipo a través de las parejas pedagógicas, así como en las experiencias que puedan promoverse en los espacios de integración curricular.

h - Los jóvenes

La escuela moderna, y específicamente la escuela secundaria, ha sido tradicionalmente selectiva, restringiendo su acceso a vastos sectores de la sociedad. El diseño histórico de dicha institución, sus propuestas curriculares, las normas disciplinarias y demás regulaciones institucionales, así como los modelos dominantes en la relación entre docentes y alumnos han sido atravesados por esta lógica selectiva. A partir de los procesos de expansión y masificación educativa de las últimas décadas, y especialmente de las estrategias de inclusión educativa propiciadas por las políticas públicas nacionales y provinciales, se replantea de manera sustantiva el lugar del alumno o alumna de la escuela secundaria. Se trata de revisar la concepción de estudiante que ha sido dominante en la cultura escolar, resignificando a los adolescentes como sujetos de derechos, portadores de identidades y culturas juveniles muy diversas que han sido invisibilizadas o negadas en las instituciones educativas. Como bien lo afirma Falconi (2003) "La escuela se encuentra atravesada por prácticas, significados, valores y saberes que portan los jóvenes en su desempeño como alumnos. Estos se apropian de prácticas y significados transmitidos oficialmente por la institución escolar como de aquellos que circulan por "fuera" de ella, produciendo prácticas heterogéneas que no

²⁶ "El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad". Entrevista a Andy Hargreaves en Revista propuesta Educativa FLACSO N
<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/27.pdf>



ANEXO I

se reducen a un juego de simples oposiciones, ni tampoco a una inculcación homogénea de la escuela como representante de la cultura legítima de una sociedad. No obstante, la carga de legitimación que adquieren los significados y valores canonizados en el ámbito escolar tiene por efecto la representación social que los elementos de las identidades juveniles son contaminantes, disonantes e incompatibles con la experiencia escolar (Falconi, 2004). Por el contrario, podemos afirmar que la experiencia escolar forma parte de la identidad juvenil, no existiendo una oposición "natural" entre ambas. Es la institución escolar quien construye y naturaliza esta oposición, innecesaria como fundamento para la tarea central de facilitar la apropiación por parte de los jóvenes de las tradiciones públicas sistematizadas en contenidos escolares".²⁷

A propósito del lugar de los alumnos y alumnas en la nueva secundaria, creemos que así como existen múltiples modos de transitar la etapa de la vida que se denomina adolescencia, también existen diferentes maneras de pensar y habitar los lugares, entre ellos, la escuela. Durante largo tiempo los "lugares" estuvieron asignados de manera muy estática, lugares fijos, previsibles, anticipaciones que resultaban eficaces. Antes de llegar a ocupar esos "lugares" existían ciertas representaciones compartidas respecto de ellos y eso ordenaba y regulaba a su vez la distribución (aunque desigual) de esos "lugares". Michel De Certeau (1980) resulta agudo en sus reflexiones a propósito de investigaciones realizadas hace varias décadas, aludiendo al valor estratégico de los lugares practicados.²⁸

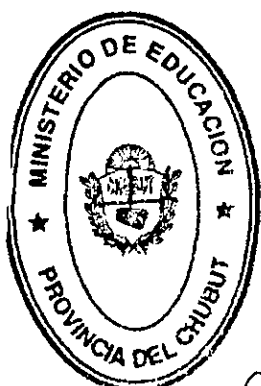
Las y los Adolescentes que transitan el rol de estudiantes en nuestras escuelas secundarias, ensayan espacios, tiempos e incluso personajes vinculados con diversas producciones culturales, a través de la música, las expresiones plásticas y/o graffittis, en los recitales de rock, cumbia, cuarteto, folklore o música electrónica, de sus singulares experiencias estéticas y culturales. "Estos lugares 'practicados', tienen un sentido particular para quienes los habitan y este sentido no siempre es comprendido por los adultos y adultas que, a veces, sin interrogarse sobre ello, los observan desde 'un afuera' plagado de desconfianzas, incorporándoles un sentido que difícilmente coincida con el que le asignan sus protagonistas. Vale la pena señalar que las apreciaciones que se tornan dominantes suelen apelar a una retórica moralizante en la que prevalece la crítica, el rechazo (a veces el espanto) dejando poco espacio o negándose cualquier posibilidad de apertura al diálogo, de encuentros cercanos de algún tipo".²⁹

Dijimos que entendemos a la escuela secundaria como ámbito que aloja adolescencias en plural, o sea, diferentes maneras de transitar esta singular etapa de la vida. También nos parece clave que la escuela pueda construir un espacio de encuentro y diálogo con las familias de las y los estudiantes para lo cual será necesario problematizar la idea de familia nuclear que ha sido y sigue siendo dominante en las representaciones sociales, mediáticas y también escolares, definiendo expectativas y estándares

27 FALCONI, Octavio. "Las silenciadas batallas juveniles. ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? KAIROS. Revista de Temas Sociales. Universidad Nacional de San Luis. Año 8 N°14. Octubre 2004.

28 En referencia a la existencia de "(...) múltiples formas de hacer que expresan y actúan los sujetos que parecían estar condenados a un estado de pasividad y disciplina. Diversas formas de estar a la pesca, de hacer trampa, de escapar de un orden sin dejarlo, intentando despejar la asociación mecánica y lineal entre consumidor - pasivo - dócil. El caminante al hacer camino va leyendo la ciudad como si fuera un texto, un poema, y la usa como el hablante lo hace con su propia lengua. De esta forma, en su propio andar, el caminante va construyendo un texto nuevo practicando en él nuevos sentidos. "Se trata de concebir al espacio como "lugar practicado" y así como "la calle geoméricamente definida por el urbanismo se transforma en espacio por intervención de los caminantes, (...) la lectura es el espacio producido por la práctica del lugar que constituye un sistema de signos". De Certeau, M. L. *Invention du quotidien*. París: Gallimard, 1980. Esto de Certeau está citado en mapear a los alumnos, que fue ya citado

29 BRENER, Gabriel "Mapear a los alumnos, un desafío muy poco neutral" en Revista Novedades Educativas. Año 21 N° 219, Marzo 2009.



[Firma manuscrita]

ANEXO I

de lo que está "bien constituido" o lo que significa un desajuste a ciertas pautas morales. Nos referimos a la noción de familia nuclear, biparental, monogámica, que permanece en el tiempo y se fija a un espacio. Necesitamos visibilizar desde las escuelas la existencia de muy diversos modos de vivir en familia, reconociendo la singularidad, potencia, límites que se presentan en diversas situaciones, al igual que ocurre con las múltiples trayectorias de los estudiantes y las disímiles maneras de ejercer la tarea pedagógica de los adultos que trabajan en las escuelas. Nuestro posicionamiento en relación con las familias se enmarca en los lineamientos de las normativas vigentes sobre educación sexual del Ministerio de Educación de la Nación así como la plena vigencia de las leyes de matrimonio igualitario e identidad de género.

Para sostener esta posición desde la política curricular para la secundaria, nos parece clave promover un trabajo pedagógico tendiente a desmontar los significados para contribuir a cambiar el orden de género que subyace en las prácticas sociales y educativas, fortaleciendo de este modo el reconocimiento de las diversas configuraciones familiares existentes.

1 - El conocimiento

Durante mucho tiempo el paradigma positivista del conocimiento sostuvo la idea de la ciencia como neutral, el conocimiento como dogma y acabado y los contenidos escolares como recortes que responden fielmente al conocimiento científico.

Tal como ya se ha descripto en otros apartados, la época actual está caracterizada por diversos rasgos, que también impactan en la concepción del conocimiento, en sus modos de producción y circulación. El vertiginoso desarrollo científico tecnológico produjo cambios en la concepción misma de la ciencia transformando el dogma en duda e interrogantes permanentes. Así, el conocimiento, siempre concebido como proceso, se ve hoy como volátil, cambiante y casi inasible. A su vez, el mayor conocimiento de diferentes culturas que conciben la vida de modos diversos, relativizan la idea de valores fijos y rompen las fronteras entre lo correcto y lo incorrecto.

Por otra parte, en la actualidad es posible acceder a conocimientos que han sido producidos en diferentes ámbitos y espacios geográficos. Este rasgo, impensable en otro momento histórico, horizontaliza el acceso a ciertos niveles de información.

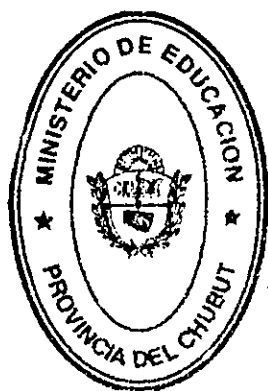
A esta característica en la producción y distribución del conocimiento se suma la presencia de otras agencias de socialización que abren el abanico y lo multiplican, poniendo a disposición de muchos el conocimiento al que antes accedían unos pocos (ya sea desde ámbitos privados o desde las políticas públicas y esto va desde medios tales como Internet, televisión digital, radios, etc.).

Estos rasgos, que a su vez cambian y se transforman aceleradamente, exigen que revisemos en el punto de partida de este Diseño, la concepción de conocimiento que se transmite y se produce en la escuela. Por un lado nos interpela, tanto en el recorte a enseñar como en las formas de acceso a él. En términos de esta propuesta, a su vez implica estar atentos a revisar permanentemente los acuerdos establecidos, sabiendo que rápidamente pueden perder vigencia.

Otro punto central para considerar en relación al conocimiento es la particular característica que adquiere el conocimiento escolar, lo que Flavia Terigi (1999) ha deno-



ANEXO I



minado el proceso de fabricación del contenido escolar. La idea que propone plantea cuestionar los supuestos de fidelidad. Por un lado, el proceso de fidelidad del currículum al saber, ante lo cual advierte sobre dos procesos que intervienen en romper esta ilusión. El primero de ellos es el criterio de selección (es decir, qué se define aquello que entra y qué se excluye³⁰) y las características particulares de aquello que Chevallard (1991) ha denominado como la transposición didáctica, es decir el complejo proceso de traducción del saber sabio a saber enseñado.

El otro supuesto que identifica Terigi es el de fidelidad de la escuela al currículum, en el punto al cual se refiere sobre las Condiciones políticas para la implementación del Diseño, es oportuno plantear que es otro aspecto central a considerar para pensar el lugar del conocimiento en la escuela.

Si bien el panorama que aquí se plantea es complejo y dinámico, es importante no soslayar el desafío y recuperar las preguntas necesarias en los ámbitos de trabajo compartidos en las escuelas. Entonces, cómo posicionarnos como docentes ante estas nuevas formas de conocer? ¿Se trata sólo de una actualización permanente? ¿Qué otros aspectos de nuestra tarea se ponen en cuestión? Tal vez un modo de respuesta a estas preguntas sea estar pensando en cómo contribuir a generar un posicionamiento crítico de las y los estudiantes ante estos modos de conocer? O, ¿cómo aportar a la construcción de una mirada profunda, compleja, que analice las relaciones de poder y los intereses que se ponen en juego en la producción y circulación del conocimiento?

J - La enseñanza y el aprendizaje

Para abordar una definición sobre la enseñanza y el aprendizaje se recuperan algunas ideas que el filósofo francés Philippe Meireiu desarrolla en su libro *Frankenstein educador* (1998) para poner en cuestión ambos procesos.

En primer lugar, se recupera la metáfora que plantea la enseñanza como una fabricación del otro, más precisamente como una réplica de sí mismo en miniatura. Meirieu aboga por la necesidad de abandonar esta posición y pasar a otra, denominada "revolución copernicana". Establece algunos principios para este cambio de posición, que implica "renunciar a ejercer sobre él [estudiante] nuestro deseo de dominio, despojarse en cierto modo, de nuestra propia función generadora sin con ello renunciar a nuestra influencia ni tratar de abolir una filiación con la cual él no podría conquistar su identidad". Bajo la elocuente frase "Toda enseñanza es una quimera" este autor nos convoca a pensar que nuestra actividad como docentes debe estar atenta y a disposición del aprendizaje de los estudiantes, nuestro límite es también nuestra potencia, la admisión del no poder del educador o lo que también puede expresarse aceptando que "sólo el sujeto puede decidir aprender".³¹ Nos invita a pasar de una "pedagogía de las causas a una pedagogía de las condiciones" con la cual nos propone un nuevo desafío, es decir, un nuevo papel para la enseñanza. Se trata de generar condiciones para que el otro acepte o rechace aquello que tenemos para ofrecer.

³⁰ Al respecto recomendamos la lectura del concepto de currículum nulo desarrollado por Eisner quien plantea que lo que se excluye de ser enseñado en la escuela tiene también alto potencial formativo en tanto valoración negativa o ausencia de ciertas herramientas para analizar la realidad. Eisner Elliot, *The Educational Imagination*, MacMillan Publishing, NY, 1985.

³¹ Meireiu Philippe, *Frankenstein educador*. Barcelona. Ediciones Alertes, 1998, p. 72.



ANEXO I

Pero entonces ¿qué lugar le otorgamos a la enseñanza? La respuesta es un papel central: el de generar las condiciones para que el otro aprenda, el de poner a disposición de las y los estudiantes aquello que estamos convencidos vale la pena aprender.

En esta propuesta curricular concebimos a la enseñanza desde un enfoque mediacional, es decir que entre la enseñanza y el aprendizaje "pasa algo". Daniel Feldman (2008) lo expresa del siguiente modo: "(la enseñanza) admite que el logro del aprendizaje es un intento pero no una certeza y pone en manos de la actividad del estudiante una parte importante de la responsabilidad".³² Siguiendo a Gloria Edelstein (1995) caracterizamos a las prácticas de enseñanza como altamente complejas y que se desarrollan en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Una multiplicidad de dimensiones operan en ella y la simultaneidad desde las que se expresan tiene por efecto que sus resultados serán en gran medida imprevisibles. En este marco, el docente tiene la responsabilidad de llevar a cabo un proceso de toma de decisiones fundado en el compromiso de sostener la centralidad de la enseñanza como responsabilidad política. Implica para el docente generar las condiciones para que todos y todas las estudiantes aprendan, construyan, estudien, lean, creen, imaginen y disfruten de la propuesta que la escuela ofrece.

En tanto para expresar la concepción de aprendizaje que sustenta las definiciones curriculares tomadas, partimos del siguiente aporte de Bruner (1997) quien plantea: "La construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformada a lo largo de tradiciones con la caja de herramientas de formas de pensar de una cultura. En este sentido, la educación debe concebirse como una ayuda para que los niños humanos aprendan a usar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, para adaptarse al mundo en el que se encuentran y para ayudarles en el proceso de cambiarlo según se requiera".³³ Continúa Bruner diciendo que "a diferencia de otras especies, los humanos se enseñan unos a otros deliberadamente en contextos fuera de aquellos en los que se usará el conocimiento en que se enseña".³⁴ La escuela es ese lugar en el que se desarrollan esas peculiares prácticas.

Para pensar y transformar el trabajo en las aulas, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, se requiere una mirada didáctica que permita definir las condiciones en las que se producen. Continuidad y diversidad son criterios o condiciones didácticas que consideramos esenciales para planificar la clase. Una buena manera de proponer la apropiación de los contenidos es crear las condiciones para que a partir de sucesivas aproximaciones, cada vez más ajustadas, los estudiantes puedan avanzar en su dominio. Para ello es necesario presentarles los mismos contenidos en reiteradas situaciones y en diferentes momentos, habilitándolos a participar en multiplicidad de situaciones con diversos propósitos. Estas situaciones diversas y reiteradas además deben presentarse en forma alternada y simultánea y sobre todo (variable indispensable) deben ser sistemáticas, frecuentes, sostenidas y abundantes. "En consecuencia, el tiempo escolar se optimiza cuando se sostiene, cuando se retoman las propuestas, cuando se mantiene la alternancia."³⁵

³² FELDMAN, Daniel, *Aprender a enseñar*. Buenos Aires: Aique, 2008.

³³ BRUNER, La educación, puerta de la cultura. Madrid. Aprendizaje visor, 1997, p. 38.

³⁴ BRUNER, pág. 38 op. cit.

³⁵ "La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria", Mirta Torres y Marilú Elena Cúter. Cátedra Nacional de Alfabetización. Ministerio de Educación. Serie: Temas de Alfabetización.



ANEXO I

Un desafío particular nos impone la época y es la presencia casi generalizada de las Nuevas Tecnologías tanto fuera como dentro de la escuela. En este sentido, su incorporación en las propuestas de enseñanza requiere considerar dos posturas que se debaten en torno al tema en este momento. Una postura propone pensar las TIC como un recurso didáctico y en ese sentido el desafío es cómo se incorporan a la enseñanza ciertos programas o ciertas herramientas. La otra plantea que lo que vivimos es un cambio cultural que modifica directamente el modo de producción y circulación del conocimiento y por tanto las TIC requieren reconsiderar los modos de enseñar en tanto implican nuevos modos de aprender, nuevos modos de pensamiento.

La presencia de netbooks y celulares que cada vez integran mayor cantidad de aplicaciones, los videojuegos, las redes sociales, los blogs, pero también el acceso a enciclopedias, a museos, a periódicos es una realidad que la escuela no puede dejar de considerar. El celular es un símbolo de esta época, objeto omnipresente, en todos lados, públicos y privados. Y en el caso de los adolescentes, estamos frente a la propia extensión de la mano, más precisamente del pulgar, una prótesis identitaria aunque también una brújula. Síntesis portátil de la cultura audiovisual que marca el ritmo de los intercambios, conjuga velocidad y comunicación, musicaliza encuentros entre pares. Podría pensarse al celular como un analizador, en el sentido de algo que puede poner al descubierto diversas tensiones o problemas de la relación pedagógica, que suelen ser anteriores a la aparición de este aparato. En la medida que nos permita analizar los porqué y los dónde de los desencuentros generacionales entre docentes y adolescentes, o si podemos hacer visibles los sentidos o sinsentidos de lo que ocurre en las aulas. (Brener, 2005).

Uno de los desafíos que le plantea a la escuela la presencia de las tecnologías en la vida cotidiana es el concepto de nuevas alfabetizaciones.

"Las nuevas alfabetizaciones deberían ayudar a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. En la búsqueda de respuestas, seguramente la enseñanza se convertirá en algo más interesante y más valioso" (Southwell y Dussel) ³⁶

I- La evaluación

Evaluar forma parte de un proceso de reflexión sobre nuestra responsabilidad como docentes y sobre los modos en que se garantiza el derecho a la educación.

La evaluación en la Escuela Secundaria es considerada como parte sustancial de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No vamos a desplegar aquí un marco teórico sobre la evaluación sino que vamos a sintetizar las posiciones y perspectivas que todos los espacios curriculares comparten en relación con qué es evaluar, cómo, con qué y para qué se evalúa en la Escuela Secundaria.

³⁶ El N° 13 de la Revista El Monitor incluye un dossier sobre La escuela y las nuevas alfabetizaciones.



ANEXO I

Pero en el contexto particular de este Diseño Curricular, se trata sobre todo de aportar a la construcción de la evaluación en relación con los corredores de contenidos. Esta característica nos desafía a definir la promoción o no de un alumno más allá del ámbito del aula, como una decisión y responsabilidad institucional conjunta de todos los profesores que comparten la enseñanza del ciclo. Es un desafío porque allí radica la construcción particular que cada institución deberá realizar para poder dar respuesta a la lógica de enseñanza y de aprendizaje inherente al corredor.

Más allá de modalidades y peculiaridades que puedan definirse en las distintas instituciones, evaluar en el contexto siempre convoca a la articulación entre los distintos docentes y también involucra a otros actores institucionales, tales como directivos y coordinadores de área, por ejemplo.

Implica además la necesidad de construir criterios de evaluación de aprendizajes y de promoción requiriendo de la organización institucional para la previsión de tiempos y espacios para desarrollar esta tarea. Pero además, y sobre todo, la necesidad de tomar decisiones conjuntas convoca a un tipo de producción intersubjetiva. Se trata de superar la formulación de juicios evaluativos como una actividad individual de cada docente y establecer un compromiso y una responsabilidad institucional.

Por estas razones se sostiene que la evaluación vinculada a los corredores de contenidos no solo implica la necesaria revisión de la concepción de evaluación para vincularla a los procesos sino, además, reconsiderar los criterios de promoción y acreditación. Esto se lleva a cabo realizando permanentemente un trabajo "entre" todos los miembros de la institución escolar que promueva la participación plena de los docentes para dar respuesta a preguntas claves: "cómo compartir evidencias de que mis alumnos aprendieron los contenidos definidos por el corredor para el año escolar" o si "esos aprendizajes son suficientes en relación con aquellos que indica el Diseño que debían aprender".

Este tipo de prácticas promueve además procesos de apropiación para hacer de la evaluación algo que ocurre en las escuelas, como parte de su función habitual y permite a todos conocer qué sucede con los aprendizajes en las aulas.

Abordar la evaluación como una mirada del proceso que realizan tanto los docentes como los alumnos en el aula implica superar la noción de resultados de aprendizaje. Comprender los procesos reales que se realizan en contextos específicos permitirá realizar una reflexión pedagógica que promueva los cambios y las mejoras en las instituciones escolares. Por este motivo se la considera fundamental para la toma de decisiones relativas a la enseñanza.

Para evaluar aprendizajes entendidos como procesos es necesario generar metodologías que aseguren que la evaluación produce evidencias sobre lo aprendido. Para ello, es importante aportar una variedad de producciones de distinta índole que puedan informar sobre el proceso personal y grupal seguido por el alumno y por el grupo. En la medida en que el aprendizaje es entendido como un proceso, la metodología debe superar la aplicación de pruebas o tests. Aunque las pruebas se apoyan en hipótesis de trabajo que suponen que cada ítem, cada pregunta o ejercicio requiere para su correcta resolución la posesión de determinados saberes es necesario completar la información sobre el aprendizaje con un conjunto más amplio de instrumentos. La pregunta



ANEXO I

central que debe responderse es ¿cómo damos cuenta de lo que han aprendido nuestros alumnos en un período de tiempo? Si se quiere evaluar aprendizajes, y se admite que no todos los que aprenden lo hacen de la misma manera y al mismo tiempo, hay que construir instrumentos amplios y flexibles, para que quede claro qué puede hacer cada estudiante, cómo y hasta dónde.

Estos materiales o instrumentos brindan una información que permitirá ver los logros en relación con las expectativas planteadas y con los criterios que hayan sido asumidos públicamente. El proceso consiste, básicamente, en recabar la información que quiere obtenerse, ponderarla, asignarle valor y decidir en consecuencia. Para ello es fundamental enunciar claramente los criterios vinculando los propósitos, los contenidos y logros. Para determinar indicadores y formular criterios, hay que tener muy claro qué se va a evaluar y lo que se va a evaluar estar formulado en los objetivos. Es necesario también que los criterios sean conocidos públicamente para que todos los miembros de la comunidad educativa puedan comprender qué se espera que aprendan y cuándo se considera que han alcanzado esos aprendizajes.

Por eso, evaluar los aprendizajes remite directamente a la enseñanza y nos involucra, nos interpela, nos obliga a reflexionar y repensar la tarea desplegada en el aula.

Las decisiones tomadas en este Diseño Curricular

a - La concepción ciclada y los corredores de contenidos

En este Diseño Curricular se han puesto en cuestión algunos rasgos del dispositivo escolar que aparecen naturalizados y que en muchos casos condicionan negativamente los modos de aprender de las y los estudiantes: tiempos y calendario escolar, agrupamiento de los alumnos, graduación de los contenidos, abordaje fragmentario del conocimiento, evaluación ligada únicamente a la promoción, entre otros.

Los tiempos escolares no siempre respetan las lógicas de los tiempos de aprendizaje de las y los estudiantes, tomando en cuenta la larga duración de los procesos de aprendizaje de contenidos. En este Diseño se considera fundamental respetar los ritmos de aprendizaje individuales y a la vez garantizar los tiempos de interacción con la cultura escolar. Por eso, se propone una concepción ciclada de la escolaridad que permita un mejor acompañamiento de las trayectorias de los alumnos y las alumnas, en la que el "ciclo" se fundamenta en una concepción procesual de la enseñanza y del aprendizaje.

En esta lógica "ciclada"³⁷ de la escolaridad, las expectativas de aprendizaje de los alumnos se plasman en plazos que exceden la anualidad de los espacios curriculares del secundario actual y se formulan como expectativas de finalización del ciclo.

Por esta razón se han formulado los contenidos como "corredores"³⁸ que atraviesan y se continúan a través de toda la escuela secundaria. Se entiende esos corredores

³⁷ Al respecto analizamos varias de las experiencias que han tomado esta cuestión. Tomamos especialmente en el trabajo realizado en uno de los Distritos escolares de la Ciudad de Buenos Aires cuya sistematización puede consultarse en "Escribir las prácticas: relatos de experiencias curriculares y de evaluación en la Ciudad de Buenos Aires" AAVV, 2010. http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/escribir_practicas_experiencias.pdf

Son también interesantes las experiencias de escuelas no graduadas en la Pcia. de Buenos Aires. Cabe aclarar que todas ellas se han realizado en el nivel primario, por lo cual hemos trabajado para tomar las conceptualizaciones y analizar y diseñar la especificidad que requirió el nivel secundario.

³⁸ El término fue propuesto y desarrollado por el Prof. Pablo Luppi del equipo de especialistas de matemática y orientó el trabajo de la Comisión Curricular en su conjunto.



ANEXO I

como un trayecto curricular extendido, como recorrido por un campo de conocimiento. Trabajar con ejes comunes al ciclo, sin dudas facilita esa concepción procesual.

Es decir, ciertos ejes se mantienen y dan unidad a todo el recorrido y se secuencian de forma espiralada, aumentando progresivamente su complejidad y profundización a lo largo del ciclo.

Se propone también que los momentos de abordaje de ciertos temas puedan coincidir en las planificaciones de cada año para facilitar, como espacios de "profundización" "recuperación", "revisión" a través de agrupamientos flexibles de los estudiantes, de este modo permite considerar la promoción de las y los estudiantes de un modo más integral.

Se considera que este modelo favorece la continuidad de las trayectorias de los alumnos, propicia el trabajo conjunto de los docentes, propone aprendizajes más integrados.

La lógica del "corredor" se muestra inicialmente disruptiva de la gramática escolar actual, en tanto que disuelve las fronteras de los espacios curriculares como compartimientos estancos y a cargo de un solo docente. En su lugar, propone un equipo docente que, en interacción plena y condiciones de consenso, proyecte y gestione todo el trayecto.

Entonces, desde el punto de vista de la enseñanza, el "corredor" propone pensar ejes de contenidos que se retoman a lo largo de la escolaridad, identificar núcleos conceptuales que irán abordándose mediante aproximaciones sucesivas y en forma espiralada durante los tres años del ciclo. La selección de dichos núcleos se ordena, necesariamente, a los propósitos enunciados para el trayecto.

Cada espacio curricular se considera una parte del trayecto que se desarrolla en 1ero, 2do y 3er años. Cada año tendrá su docente, tal como sucede actualmente, pero gestionando un proyecto unificado. Esto implica que los docentes deben diseñar el ciclo en su conjunto, con tres tramos (correspondientes a cada año) en los cuales establecerán acuerdos sobre la enseñanza y sobre cómo avanzar en el logro de las expectativas de aprendizaje planteadas para la finalización del ciclo.

Como síntesis podríamos plantear en el corredor:

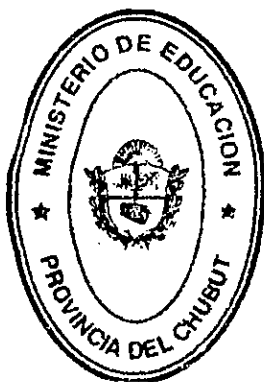
- aumento progresivo de la complejidad y profundización de los contenidos a lo largo del ciclo,
- los años de la secundaria no se suman o acumulan sino que se integran,
- cambio en la concepción y procedimientos o dispositivos de la evaluación, acreditación y promoción de los aprendizajes,
- es una expresión didáctica de un mayor acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes.

Los corredores son también una oportunidad para el trabajo colegiado que se basa en construir criterios institucionales para la continuidad de la enseñanza, para el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes y la construcción de criterios de evaluación, poniendo la responsabilidad de estos procesos no sólo en la figura individual del profesor sino en el colectivo docente (áreas/departamentos, etc.) y en el conjunto de la institución.



ANEXO I

b - Cambios en los espacios curriculares



La propuesta elaborada incluye algunos cambios que procuran incidir en la lógica curricular tradicional basada en la persistencia del diseño histórico de la escuela secundaria, que tiende a la balcanización y fragmentación de la organización de los saberes y a la sedimentación de un trabajo individual, solitario. Estos cambios se expresan en una dinámica que permite acompañar las trayectorias escolares diversificadas.

Por un lado, se ha incluido en los espacios curriculares una variedad de recortes, modalidades y formatos procurando ofrecer a las y los estudiantes "experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden" (RCFE 84).

Por otra parte, se ha reducido la cantidad de espacios curriculares en el Ciclo Básico de la Secundaria para plasmar una propuesta curricular que acompañe el tránsito de los y las estudiantes del nivel primario al nivel secundario. De este modo se favorece para los estudiantes un pasaje con cambios más graduales que contempla la integración en un mismo espacio curricular permitiendo generar propuestas más integradas, más complejas y menos fragmentadas. Una de las formas para superar las lógicas curriculares más tradicionales se expresan en los espacios de integración de saberes.

c - El trabajo colegiado y las parejas pedagógicas

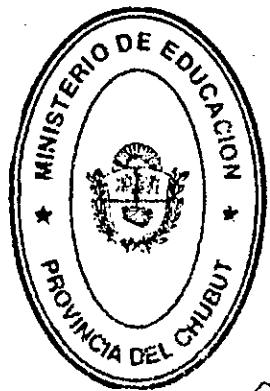
El trabajo en pareja pedagógica responde a la necesidad de potenciar el trabajo colegiado entre colegas para el fortalecimiento de la enseñanza. Resulta un desafío para las prácticas docentes ya que exige la coherencia entre el decir y el hacer. Pone en evidencia las integraciones posibles, lo cual genera otra dinámica de clase, propicia la atención más personal de los alumnos en el aula y despierta otros interrogantes en los alumnos, lo que redundará en beneficio de la atención de los estudiantes y el compromiso con la tarea áulica³⁹.

Trabajar en pareja pedagógica significa desarrollar el arte de equilibrar, de representar y reformular el espacio curricular para hacerlo comprensible a otros, asumiendo la necesidad de acordar, reconocer saberes, abrirse a la receptividad y construir confianza. Es la oportunidad de ofrecer a los alumnos que transitan de la niñez a la adolescencia la transmisión de la herencia, presente de algún modo en la sociedad que les permita amarrarse reconociendo un tejido mucho más denso que los vínculos efímeros, inestables, segmentados o aparentes que ofrece a prima face la sociedad actual.

El quehacer de a dos posibilita transitar la complementariedad de roles, escuchar el relato de lo que sucede en el aula desde otra voz, y ese reflejo es lo que posibilita la revisión de la legitimidad de la propuesta pedagógica y la reflexión de lo que los alumnos ponen en juego en el acto de aprender, es la posibilidad de revisar la escena con otro, es la oportunidad de ofrecer a los estudiantes más de un horizonte posible.

Más allá de todas las posibilidades que la institución pueda generar para que se desarrollen tareas conjuntas, toma de decisiones colectivas, construcción de acuerdos y planificaciones que comprometan a todos o varios de los actores institucionales, en la

³⁹ Gran parte de las conceptualizaciones sobre pareja pedagógica incluidas en este punto surgieron del equipo de especialistas de Ciencias Sociales.



ANEXO I

propuesta curricular se han pensado cuanto menos tres espacios curriculares específicos en los que la prescripción misma genera este tipo de intervención. Esto es, los espacios de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y el Espacio de Integración de Saberes.

d - Las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

Estos dos espacios curriculares proponen una concepción de trabajo areal. Se ha definido para ellos una propuesta curricular que parte de un planteo de integración de las disciplinas en el primer año, pero sin desconocer la singularidad de cada una de ellas. En los años siguientes se propone un desarrollo progresivo hacia una mayor diferenciación avanzando hacia la separación de cada disciplina en el ciclo orientado.

Se ha definido la conformación de parejas pedagógicas que trabajen conjunta y simultáneamente en el primer año de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, es decir dos profesores de cada una de las disciplinas estarán a cargo del espacio curricular areal. Para 2° y 3° año, se prevé que los docentes elaboren una planificación conjunta y ciertas actividades integradas pero con tiempos y espacios curriculares específicos para cada disciplina.

A través de esta opción se sostiene la decisión de una enseñanza areal para ambas Ciencias en todo el ciclo básico de la Secundaria, contemplando las características devenidas de la tradición de la formación de base disciplinar de los profesores y sosteniendo la propuesta de enseñanza a partir del aporte de cada docente desde cada una de las disciplinas a la construcción de una mirada areal. Consideramos que esta opción que va del área a la disciplina es superadora de la organización curricular que propone para todo el ciclo, la división en disciplinas separadas y a la vez permite, garantizar el abordaje de las especificidades disciplinares.

e - Los espacios de integración de saberes

Dentro de la estructura curricular hemos incluido el Espacio de Integración de Saberes pensado como un espacio para que los distintos docentes de la escuela se comprometan en un trabajo conjunto para el abordaje de temas nodales para la formación de los estudiantes. Se trata fundamentalmente de visibilizar aquellas experiencias institucionales que en muchas ocasiones transcurren en lo que se ha denominado habitualmente como lo "extra" curricular. Experiencias de aprendizaje significativas que hasta hace muy poco transcurrían paralelamente y desconectadas de lo que sucedía en las aulas, podríamos decir, "en la periferia" del acontecer curricular de la institución. La inclusión de este espacio propone además ofrecer a las y los estudiantes otros formatos de organización de la enseñanza que les brinden variadas experiencias de aprendizaje y que les permita algún nivel de elección en función de la oferta existente en la escuela y sus propios intereses. También se propone como un espacio que convoque al trabajo conjunto de docentes que habitualmente no integran sus propuestas y que pudieran crear un "cruce de saberes" que desafíe las tradiciones de la separación del conocimiento escolar. El espacio es acreditable pero no afecta la promoción del alumno.



ANEXO I

Este espacio también se propone aportar a generar variadas modalidades de cursada, por ejemplo, se podrían incluir talleres, proyectos, seminarios, jornadas de profundización, etc. (Res. 93/09CFE)

*f - Educación Sexual Integral como responsabilidad ineludible de la escuela en su conjunto*⁴⁰

La inclusión de la ESI en el diseño curricular responde a la necesidad de garantizar el derecho de las y los adolescentes al acceso a una educación sexual integral basada en conocimientos precisos, pertinentes, confiables y actualizados (ley 26150 art. 3). La sexualidad es entendida como una dimensión de lo humano. Desde este marco hablar de sexualidad incluye la genitalidad, la afectividad, los sentimientos y valores vinculados a ella, pero también las relaciones entre varones y mujeres situados en contextos determinados y los efectos diferenciales tanto en el ámbito de lo privado como de lo público que han tenido las asimetrías entre hombres y mujeres a lo largo del tiempo.

La ley 26150 garantiza este derecho que ya estaba consagrado, al momento de su sanción, en varios instrumentos internacionales y nacionales de derechos humanos, entre otros, la convención sobre los derechos del niño, la convención sobre los derechos de las mujeres -CEDAW- de rango constitucional en nuestro país y las leyes nacionales 25673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable y 26061, Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Estos instrumentos establecen derechos y comprometen a los Estados a desarrollar políticas adecuadas para su cumplimiento y también comprometen a la sociedad para que participe en el cumplimiento de los mismos.

La ESI es un derecho de los chicos y de las chicas de todas las escuelas del país, privadas y estatales, confesionales o laicas, de nivel inicial, primario, secundario y en la educación superior. De este modo, la ley establece que todas las jurisdicciones garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo de acciones educativas sistemáticas en todos los establecimientos educativos desde el nivel inicial, hasta el nivel superior de formación docente.

ESI se configura así como un espacio sistemático de enseñanza que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes.

Los lineamientos curriculares para la educación sexual integral, que definen los contenidos básicos obligatorios que deben abordarse de manera sistemática en todas las escuelas del país, fueron aprobados en el Consejo Federal de Educación con el fin de garantizar el cumplimiento de este derecho y explicitan el lugar del Estado en relación a políticas públicas que involucren tanto a la salud, como a la educación y al derecho.

Para la inclusión de la Educación Sexual en el ámbito de las escuelas secundarias de nuestra provincia hemos incluido los temas de ESI transversalmente en los diseños curriculares. El abordaje transversal implica que la ESI estará presente en las propues-

⁴⁰ Las reflexiones y criterios vinculados con la educación sexual integral que incluimos en este DC refieren a los aportes que ha realizado a lo largo de todo el proceso de escritura del DC la especialista Prof. Silvana Péiretti del equipo de Educación Sexual Integral de la Provincia.



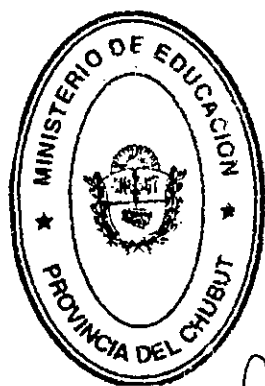
ANEXO I

tas de los diferentes campos de conocimiento y que su enfoque será interdisciplinar y multidimensional. Parte de esta inclusión puede traducirse en contenidos específicos en los diferentes espacios curriculares, pero de modo más fundamental, significa que en la reflexión docente respecto de la disciplina a cargo se incluya la perspectiva de género y de alumnos y alumnas como sujetos de derechos.

El abordaje de la ESI como tema transversal no inhibe de la inclusión de la misma en espacios específicos (talleres, proyectos institucionales, etc.). Con estos dos abordajes se espera lograr los siguientes propósitos formativos: la promoción de la salud, la valoración de los y las adolescentes como sujetos de derecho, el respeto por la diversidad, el rechazo a todas formas de discriminación, la igualdad de oportunidades para varones y mujeres, el desarrollo de competencias psicosociales (expresión de emociones y sentimientos, capacidad para tomar decisiones, enfrentar presión de pares, el conocimiento de sí mismo, las relaciones interpersonales), la afectividad, el conocimiento, valoración y cuidados del cuerpo humano, los valores (solidaridad, amor, cooperación, respeto a la intimidad propia y ajena, respeto por la vida e integridad de las personas y por el desarrollo de actitudes responsables hacia la sexualidad) y la participación de los y las adolescentes y de sus familias.

Por otra parte, dentro de la ESI también se incluyen aquellos episodios disruptivos que pueden aparecer en la cotidianeidad de las clases y que involucran a los cuerpos y las sexualidades de las personas implicadas (alumnado y docentes). Por tanto todo el profesorado debe sentirse habilitado para afrontar estos emergentes, hacer lugar a la escucha e involucrarse en dilucidar las razones, los interrogantes, las demandas que se inscriben en ese suceso. La transmisión de cuestiones relativas a la sexualidad siempre ha estado presente en las escuelas, de manera más o menos consciente y explícita, a través de gestos, valoraciones directas e indirectas de conductas y sujetos, miradas, omisiones, palabras que significan lo femenino y lo masculino, elección de textos, contenidos presentes o ausentes, discriminaciones, ubicaciones espaciales, expectativas sobre alumnas/os, decisiones pedagógicas e institucionales. Al ser su abordaje muchas veces implícito y no sistemático, se ha colado sin demasiada reflexión sobre los contenidos implicados o sobre las intervenciones a que dieron lugar. De hecho la enseñanza de la ESI puede darse en el espacio de la clase, pero también y más habitualmente se juega en las interacciones cotidianas entre docentes y alumnado; por ello exige un tiempo para poder dar lugar a la reflexión colectiva entre docentes sobre su propia historia como alumnos/as; sobre las formas implícitas o explícitas en que recibieron educación sexual; para reconocer las propias limitaciones al abordar temas de ESI y tomar conciencia de posiciones personales sobre temas "delicados" o "controvertidos" (aborto, matrimonio igualitario, por ejemplo), al mismo tiempo que debe pensarse cuáles son los abordajes más adecuados de éstos temas, en el ámbito escolar, a los efectos de no vulnerar el derecho a recibir "conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la ESI" (Ley 26150, Art. 3° inc. b).

Entre los múltiples desafíos que plantea el abordaje de la Educación Sexual Integral a los y las docentes de la secundaria actual, encontramos el de cómo hacer que la escuela genere sentido para estas nuevas generaciones; acompañe a las y los adolescentes en su crecimiento y desarrollo; dialogue con las familias para poder asumir juntos esta tarea y contribuya a que la juventud pueda elaborar proyectos de vida individuales y colectivos, solidarios, democráticos, reconocedores de los otros/as, de lo que



ANEXO I

nos reúne y nos diferencia; proyectos en los que la sexualidad y la afectividad, en un sentido integral y complejo, estén incluidas.

También interpela al profesorado y a la comunidad educativa en relación a las representaciones sociales vigentes sobre las adolescencias/ juventudes que transitan nuestras escuelas, a las que creemos necesario concebirlas desde la pluralidad y la complejidad.

No creemos que sea posible unificar concepciones en torno a «una» supuesta homogénea etapa de la adolescencia determinada exclusivamente por procesos biológicos. Hay muchas formas de ser niñas, niños y adolescentes; sentidos y modos que varían a través de la historia, en las diferentes sociedades y grupos sociales. Estas formas tienen que ver con las circunstancias en que cada grupo transita por la vida, con sus experiencias vitales, con las pautas que manejan los adultos con los que conviven, con el acceso a la satisfacción de sus necesidades básicas, con el marco jurídico y normativo de cada tiempo y lugar.

Hoy resulta ineludible reconocerlos como sujetos de derechos; como sujetos con potencialidades y con capacidad para expresar sus deseos, necesidades y tomar decisiones sobre sus vidas. Y la escuela debe "hacerles lugar" para que desde allí puedan sentirse parte y aprendan a vivir "junto a" las demás personas, sean pares o adultos, en un marco de respeto a la diversidad, de igualdad de derechos y de no discriminación.

g - Como leer este diseño

Este documento consta de:

Un Marco General

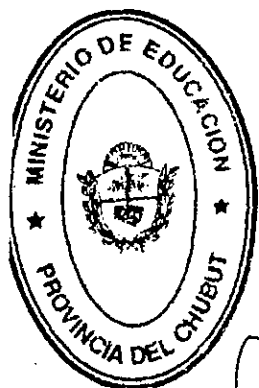
Incluye las concepciones y las definiciones generales que sustentan las decisiones tomadas para la elaboración de este Diseño Curricular. Se propone como un guión general que atañe a la escuela en su conjunto, planteando las definiciones políticas y concepciones pedagógicas generales, con algunas claves para leer las áreas y lo común entre los distintos espacios curriculares. Presenta la estructura curricular completa del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria

Presentación de cada Espacio Curricular

Cada espacio curricular contiene decisiones propias y específicas ligadas a cuestiones epistemológicas y didácticas.

Fundamentación. En ella se da cuenta básicamente de tres cuestiones nodales: el enfoque epistemológico y didáctico, el sentido de enseñar ese recorte curricular en la secundaria del Chubut y la justificación del recorte de contenidos realizado para este tramo de la escolaridad.

Propósitos de la enseñanza. La posición asumida discute la tradición curricular que tiene como supuesto que el currículum debe partir de la formulación de objetivos,



[Firma manuscrita]

ANEXO I

prescribiendo lo que se espera será el punto de llegada de los alumnos.⁴¹ Algunos de los problemas de este planteo tienen que ver con la pretensión de evaluar a los estudiantes en función de cambios manifiestos en sus conductas (de allí la obsesión por una estricta formulación); la intención de prescribir inicial y linealmente la llegada del alumno independientemente de cualquier contexto y la opción de anteponer los logros de los estudiantes a la responsabilidad de la escuela. La opción a la que adherimos, supone partir de la responsabilidad indelegable de la enseñanza por parte del docente y en ella el punto de partida no es el resultado que deben obtener los alumnos sino la propuesta que se compromete la escuela a poner a disposición de sus estudiantes. Dice Daniel Feldman: "Los propósitos remarcan la intención, los objetivos el logro posible."

Es por esto que hemos optado por la formulación de propósitos generales para cada área al inicio, formulados en términos de aquello a lo que se compromete la escuela e incluimos expectativas de aprendizaje ubicadas al final del apartado de cada área ligada y junto con la evaluación.

Los "contenidos". La opción adoptada⁴² se basa en sostener algunos puntos en común a todos los espacios curriculares que posibiliten la articulación, la integración a partir del desarrollo de saberes comunes y otros diferenciados según las decisiones propias de cada equipo. La propuesta se encuentra elaborada en base a "corredores de contenidos". De este modo se visualiza claramente la secuenciación, progresión y profundización en los tres años del ciclo básico. En otros casos, que siempre está explicitado en cada espacio, algunos ejes atraviesan el ciclo y otros no.

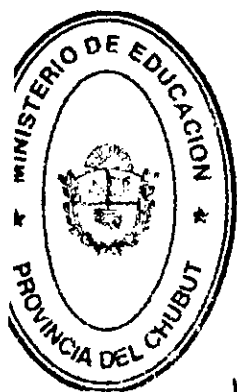
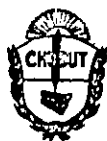
La estructura de organización de este apartado se basa en cuatro niveles que en cada área se denominan según la especificidad de la didáctica en cuestión, pero respetando esos niveles:

- o Nivel meta disciplinar que expresa el enfoque de enseñanza y la concepción epistemológica de cada espacio
- o Un nivel organizador: expresado en los términos de cada campo de saber (ejes, núcleos, etc.)
- o El nivel de la selección de los contenidos escolares. Ideas básicas, saberes disciplinares escolares, expresado en términos de secuencialidad. Siguiendo los acuerdos expresados en los NAP hemos optado en la mayoría de los casos por formular los contenidos en términos de saberes, entendiendo por ellos una formulación que incluye el contenido, el proceso de conocimiento que se espera se ponga en juego por parte del estudiante y el contexto de su enseñanza.
- o Nivel de concreción temático, expresado en temas contextualizados de enseñanza.

El apartado de **Sugerencias Metodológicas** incluye recomendaciones para la enseñanza, la discusión de algunas tradiciones didácticas, algunos ejemplos de secuencias y en algunos casos recomendaciones de recursos didácticos.

⁴¹ Sugerimos leer Sacristán, Gimeno en "Pedagogía por objetivos".

⁴² Favorecer el trabajo interdisciplinario que sin desatender la especificidad propia de cada disciplina en lo que hace a su objeto de estudio y procedimiento supone un diseño de la enseñanza y un trabajo coordinado, colaborativo y en conjunto entre el equipo de enseñanza.



ANEXO I

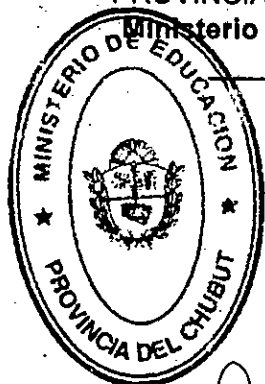
Evaluación y expectativas de aprendizaje de finalización del ciclo. En este punto y dado que en el Marco General se ha expresado la concepción general sobre la evaluación, la promoción y la acreditación, se ha optado por focalizar en las cuestiones específicas de la evaluación de cada área, incluyendo criterios, sugerencias metodológicas, algunos instrumentos y las expectativas de aprendizaje a lograr por los estudiantes y a ser considerados en la evaluación.

[Firma manuscrita]

[Handwritten signature]

Estructura Curricular del Ciclo Básico de Educación Secundaria

1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO
CIENCIAS NATURALES Física (4) / Química (4) / Biología (4) Matemáticas (4) Idioma Extranjero (2) Educación Cívica (2) Educación Artística (2)	CIENCIAS NATURALES Física (3) / Química (3) / Biología (3) Matemáticas (3) Idioma Extranjero (3) Educación Cívica (3) Educación Artística (3)	CIENCIAS NATURALES Física (3) / Química (3) / Biología (3) Matemáticas (3) Idioma Extranjero (3) Educación Cívica (3) Educación Artística (3)
CIENCIAS NATURALES Física (5) / Química (5) / Biología (5) Matemáticas (5) Idioma Extranjero (5) Educación Cívica (5) Educación Artística (5)	CIENCIAS NATURALES Física (5) / Química (5) / Biología (5) Matemáticas (5) Idioma Extranjero (5) Educación Cívica (5) Educación Artística (5)	CIENCIAS NATURALES Física (5) / Química (5) / Biología (5) Matemáticas (5) Idioma Extranjero (5) Educación Cívica (5) Educación Artística (5)
CIENCIAS NATURALES Física (5) / Química (5) / Biología (5) Matemáticas (5) Idioma Extranjero (5) Educación Cívica (5) Educación Artística (5)	CIENCIAS NATURALES Física (5) / Química (5) / Biología (5) Matemáticas (5) Idioma Extranjero (5) Educación Cívica (5) Educación Artística (5)	CIENCIAS NATURALES Física (5) / Química (5) / Biología (5) Matemáticas (5) Idioma Extranjero (5) Educación Cívica (5) Educación Artística (5)
CIENCIAS NATURALES Física (5) / Química (5) / Biología (5) Matemáticas (5) Idioma Extranjero (5) Educación Cívica (5) Educación Artística (5)	CIENCIAS NATURALES Física (5) / Química (5) / Biología (5) Matemáticas (5) Idioma Extranjero (5) Educación Cívica (5) Educación Artística (5)	CIENCIAS NATURALES Física (5) / Química (5) / Biología (5) Matemáticas (5) Idioma Extranjero (5) Educación Cívica (5) Educación Artística (5)
CIENCIAS NATURALES Física (5) / Química (5) / Biología (5) Matemáticas (5) Idioma Extranjero (5) Educación Cívica (5) Educación Artística (5)	CIENCIAS NATURALES Física (5) / Química (5) / Biología (5) Matemáticas (5) Idioma Extranjero (5) Educación Cívica (5) Educación Artística (5)	CIENCIAS NATURALES Física (5) / Química (5) / Biología (5) Matemáticas (5) Idioma Extranjero (5) Educación Cívica (5) Educación Artística (5)



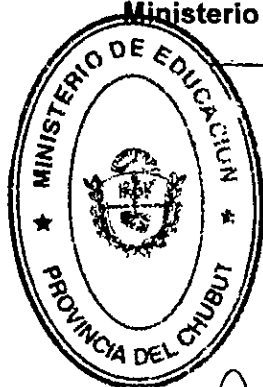
ANEXO I

Diseño
Remedial

[Handwritten signature]

Educación
Secundaria

Área Ciencias Sociales



ANEXO I

CIENCIAS SOCIALES

1. Fundamentación
2. Propósitos de enseñanza
3. Contenidos
4. Sugerencias Metodológicas
5. Recomendaciones Curriculares
6. Evaluación
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el ciclo básico

1.- Fundamentación

La propuesta para este Espacio Curricular, inacabada por definición, constituye un documento que contiene las ideas y convicciones que responden a las preguntas que nos hacemos sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario, especialmente en el Ciclo Básico.

Tiene como propósito, además, convertirse en un instrumento de trabajo para los docentes y para toda la comunidad de la escuela secundaria, que sirva para potenciar la transformación de las prácticas y cuyo impacto también contribuya a brindar la posibilidad de expandir la mirada profesional de los docentes, de ser protagonistas de la enseñanza de las Ciencias Sociales y partícipes responsables de los aprendizajes escolares. Su desarrollo será en el contexto áulico; a él se podrán sumar, emprendimientos en el área de la formación continua, la producción de materiales metodológicos y didácticos, conformando un nuevo corpus educativo que le dará impulso y significatividad curricular real.

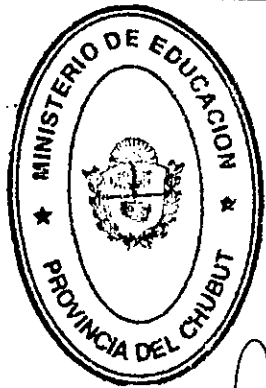
Es oportuno referirnos a las finalidades de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 como encuadre legal que fundamenta la presencia de las Ciencias Sociales en el presente Diseño. Destacamos los siguientes apartados del capítulo 2:

j) concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje;

l) fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento;

v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

En base a estos principios se presenta la enseñanza de las Ciencias Sociales como un área en la que se enseñan un conjunto de conocimientos substanciales y diferen-



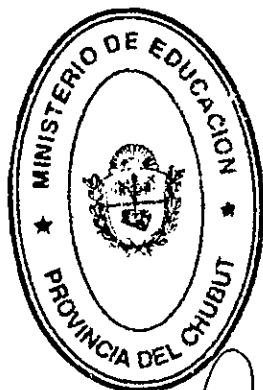
ANEXO I

ciados que promueven el conocimiento en sí, como su puesta en valor a la hora de ejercer la ciudadanía.

Tanto la Historia como la Geografía producen un conocimiento de lo social relevante y juntas tienen un gran potencial intelectual y formativo (González Muñoz, 1996) reflejado en el largo camino de desarrollo científico que han tenido. Considerar las principales tendencias o corrientes del pensamiento geográfico o histórico permite reconocer y definir los escenarios de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Este recorrido de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel, está orientado por los siguientes criterios de profundidad y de ampliación:

- desarrollar una construcción paulatina e integrada del objeto de estudio de las Ciencias Sociales mediante propuestas orientadas a conceptualizar y abordar progresivamente un pensamiento explicativo y progresivamente un pensamiento explicativo. Se trata de partir de la identificación y la descripción del reconocimiento de las relaciones entre la economía, la apropiación y transformación del espacio y la naturaleza. De este modo los alumnos abordan la idea de proceso y cambio estableciendo relaciones entre el espacio y las actividades humanas, entre el pasado y el presente, identificando semejanzas y diferencias, regularidades, regresiones y transformaciones, entre consensos y conflictos, en las configuraciones sociales, políticas y económicas de distintas sociedades a través del tiempo;
- favorecer la apropiación de las modalidades de estudio de las Ciencias Sociales, involucrando su carácter reflexivo y el papel que tienen al observar el mundo social desde el que ellas mismas son producidas. Favorecer también el uso de métodos de estudio e investigación que las diferencian particularmente de otras ciencias. En consecuencia, en el transcurso de la Educación Secundaria los alumnos podrán apropiarse de la indagación y el análisis de las distintas realidades y configuraciones temporales desde la complejidad y la multicausalidad a partir de distintas formas de interpelar la realidad y los procesos sociales. De este modo, la enseñanza se orientará a conocer las posibilidades que las sociedades generan en relación con la transformación social y la recreación de la cultura y no solo a brindar los conocimientos rigurosos que las Ciencias Sociales producen sobre las sociedades;
- incluir la enseñanza de los aspectos instrumentales con el propósito de brindarles a los alumnos una lógica para pensar los fenómenos sociales, determinar qué tienen de común, de diferente y cómo se relacionan. Estos aspectos resultan necesarios para que puedan establecer relaciones entre el pasado y el presente en cuanto a las problemáticas políticas, sociales, productivas a nivel regional, nacional e internacional. Desde esta perspectiva la formación en Ciencias Sociales aportará al desarrollo de prácticas que asuman el diálogo contextualizado y la cultura democrática, así como la



[Firma manuscrita]

ANEXO I

posibilidad de aprender a tomar posiciones y decisiones comprometidas con sí mismo y con los otros;

- diseñar estrategias de enseñanza que promuevan una actitud interrogativa ante la realidad social planteando a los alumnos situaciones que les permitan analizar procesos y descubrir la activa interrelación de la sociedad con el medio. Así también que les posibilite el reconocimiento de problemáticas ambientales del pasado y del presente, de modo que de manera progresiva y con complejidad creciente, observen el mundo social considerando las implicancias que las relaciones de producción y poder tienen sobre los modos de apropiación de la naturaleza y habilitando la posibilidad de pensar-se a sí mismos, reflexionar acerca de su existencia y poder actuar en consecuencia.

La propuesta curricular de las Ciencias Sociales para la enseñanza en el Nivel Secundario se ha organizado tomando como base la Historia y la Geografía, dado que estas disciplinas poseen una mayor tradición escolar y posibilitan crear paulatinamente mayores y mejores condiciones para la ampliación del horizonte temático a lo largo del Nivel.

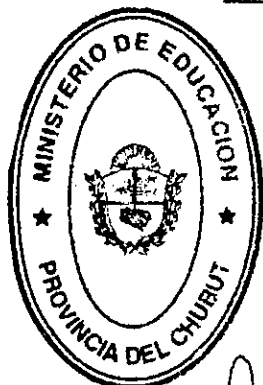
Historia y Geografía: el currículum integrado.

No se explicita aquí, en toda su dimensión, la polémica que viene desarrollándose ya hace algunas décadas respecto de las distintas posibilidades de organizar el currículum de Ciencias Sociales; solo se plantean las posiciones que la delimitan. Ya sea que se propongan una organización por materias, campos, áreas u otras se trata de alternativas vinculadas con definidas opciones conceptuales.

Podríamos situar los extremos de esta discusión en la organización clásica por asignaturas que remiten directamente a disciplinas en la que podemos observar un claro corte académico y, aún con esfuerzos en contrario, perviviendo un exceso de contenidos factuales o conceptuales y un tratamiento aislado de los mismos.

Frente a esta postura, la escuela optó por un enfoque del área Ciencias Sociales, en el que las disciplinas quedaron reducidas a una disciplina escolar, suprimiéndose la complejidad y con ella la posibilidad de integrar lo plural de los campos de investigación y conocimientos de ciencias como Geografía, Historia, Sociología, Economía, Antropología, Política etc., como así también el Arte, que la conforman.

Los dos extremos no hacen más que abrir una serie de alternativas que visualizamos como posibilidades organizativas y que se nos presentan como un campo abierto a la articulación interna y a la posibilidad de una construcción enriquecedora a partir de las prácticas áulicas.



ANEXO I

Por ello planteamos explícitamente la organización del Área en torno a la Geografía y a la Historia, entendiendo que estas dos ciencias han incorporado saberes procedentes de otros campos de estudio social *"...por ello, en la mayoría de los casos, estos saberes surgidos de estas dos ciencias renovadas no han hecho más que alejarse para hacer análisis más especializados y regresar para integrarse de nuevo y encontrar su sentido en formas de conocimiento que permiten una mirada más global sobre los fenómenos sociales tanto espaciales como temporales"*.⁴³

El enfoque asumido en este Diseño más globalizador se considera apropiado para los alumnos de la primera etapa de la Escuela Secundaria; a medida que los estudiantes alcanzan el pensamiento abstracto y profundizan la comprensión del lenguaje metafórico y la presencia de los campos disciplinares podrán involucrarse en un trabajo por disciplina. Este abordaje areal también permite presentar un primer año "amigable" a modo de transición en las prácticas de estudio y aprendizaje de la escuela primaria a la secundaria.

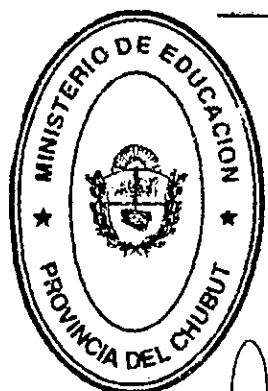
El largo camino de Clío y las mil caras de la Historia

La disputa que se da en el campo de los discursos historiográficos nos suele remitir a una compleja serie de tensiones y luchas ideológico-políticas que pretenden dirimirse en un campo que se perfila, desde sus enunciados, como un espacio de objetividad casi absoluta y superadora de las tradiciones de la escritura y enseñanza de la historia que lo fueron conformando.

La constitución de la Historia Científica "encontró la luz" durante el siglo XVIII, momento en el que se significó las contradicciones, alcances y límites de las formas de hacer la Historia. Desde el modelo clásico enunciado por Heródoto y Tucídides, pasando por la Historia Cristiana, que evoluciona hacia una narración teológica de la realización del Plan de Dios y por la Historia Humanista del renacimiento o la ilustrada que instaló la idea de Progreso, la historia científica marcó un rumbo sustantivo que permitió la incorporación y conjugó los aportes de Hegel, Marx, Darwin y Comte entre otros.

A partir de ese momento han tenido preeminencia tres fuertes corrientes historiográficas que se han disputado el protagonismo en el campo de conocimiento de la Historia, desde la construcción de bases más sólidas que las anteriores, y han trasladado dicha disputa a los escenarios científicos y educativos. A partir del Positivismo, Anales y el Materialismo Histórico, la arena de disputa permeó sus contenidos en los diseños curriculares y las formas de enseñar y aprender Historia.

⁴³ González Muñoz, María del Carmen en el Currículum de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana, pág. 130.



ANEXO I

Plantear un recorrido epistemológico y metodológico acerca de esta génesis del conocimiento histórico no es menester del presente documento. Sin embargo, se plantean algunas cuestiones de la polémica de los años 60 y 70 del siglo pasado que protagonizaron Lawrence Stone y Eric Hobsbawm, para destacar que es la mirada de Hobsbawm la que guiará nuestras perspectivas y prácticas. Según este autor es posible "... considerar la historia de los hombres y de las mentalidades, de las ideologías y de los acontecimientos, complementaria del análisis de las estructuras y de las corrientes socioeconómicas (...) lo que parece evidente es que la antigua vanguardia historiográfica no desprecia ya ni combate la *histoire événementielle*, la historia de los acontecimientos o incluso la biografía. Pero el acontecimiento no es ya un fin en sí mismo, sino un medio para aclarar una cuestión más general"⁴⁴. La finalidad, entonces, no es estudiar el acontecimiento sino una cultura o sociedad pasada y que sirva para aclarar los grandes "porqués" de la Historia.

Posicionados en esta perspectiva, el campo de la Historia se presenta como una posibilidad de análisis que contempla, en su estructura y método, el germen de la comprensión del presente y su transformación. Creemos que para ello es necesario plantear, al menos, tres grandes ejes de análisis, que se detallarán más adelante. Los mismos, abarcando el todo social, permiten, desde aspectos diversos, pero complementarios, pensar las sociedades en relación a sus propias dinámicas.

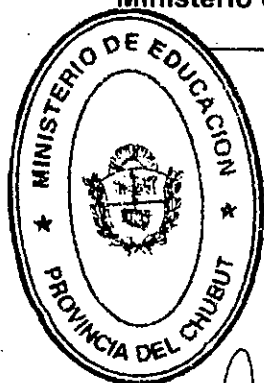
Por ello se hace necesario indagar en varios niveles analíticos que atraviesan y explican la naturaleza de dichas lógicas. Nos referimos a una perspectiva múltiple apoyada en el análisis de las configuraciones del poder político y su arena de disputa, su correlato y construcción de las bases materiales y económicas de las sociedades, así como la producción social y simbólica de las formas de vida, públicas y privadas.

La geografía y el espacio geográfico.

La Geografía en su devenir histórico ha transitado rupturas y continuidades epistemológicas que influyeron en el abordaje de su objeto de estudio: el espacio geográfico.

Desde la denominada ciencia moderna o "nueva ciencia" (Mardones, J.M, 1991), fundada en las ideas galileanas, se ponen de manifiesto formas de entender los fenómenos, que se apoyan en las explicaciones científicas formuladas a través de leyes generales, utilizando el método basado en las formulaciones matemáticas. En este contexto además hay una confianza en la Razón para sostener la idea de Dominio de la Naturaleza por parte del Hombre. Sin duda las nuevas ideas respecto del valor de la ciencia son posibles en el marco de un nuevo contexto en donde se desarrolla un capi-

⁴⁴ González Muñoz, María del Carmen. La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones. Madrid: Ed. Marcial Pons, 1996, p. 41.

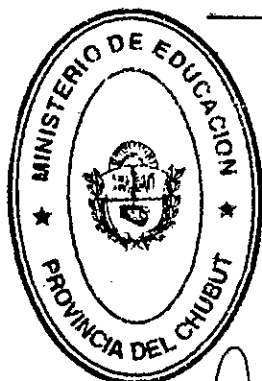


ANEXO I

talismo incipiente que recorre las ciudades italianas y que más tarde se manifestará en Europa Occidental. La geografía moderna como proyecto científico en el siglo XIX, hereda la "tradición galileana" (Mardones, J.M., 1991) y se inscribe en esta lógica. Comienza a ser funcional y estar al servicio del poder. Su legitimidad se construye porque responde a las necesidades de las potencias hegemónicas, tal es el caso de Inglaterra de la mano del geógrafo Halford Mackinder, Alemania con Friedrich Ratzel y Francia a través de Vidal de la Blache. El papel de la Geografía es la confeccionar inventarios de los recursos naturales de los espacios explorados y de ocupar zonas poblados y despobladas, justificando "la obra colonial" (Milton Santos, 1990). En Geografía, el Positivismo se inscribe con la denominación de Determinismo ambiental y se considera que el medio determina al hombre y que el espacio geográfico es contenedor de las actividades humanas.

Hacia fines del siglo XIX se producen en Europa y Estados Unidos una serie de crisis económicas que ponen en duda el Orden y Progreso que el Capitalismo había prometido; en consecuencia las leyes universales que explicaban la totalidad pierden legitimidad. Se produce una ruptura epistemológica y se avanza a una Geografía que recupera lo histórico para explicar las particularidades y singularidades de cada sociedad. Surge entonces la denominada Geografía Regional, asociada a la síntesis regional y a los géneros de vida. En el marco de este cambio paradigmático surgen escuelas de Geografía, tales como la escuela francesa en torno a la figura de Vidal de la Blache, la escuela Alemana de Alfred Hettner con una visión paisajística y la escuela norteamericana asociada a geógrafos como Ellen Churchill Semple con una matriz determinista ambiental, cada una de ellas definirá una forma de interpretar el espacio geográfico.

Si bien aparece el posibilismo que concibe al medio como una oferta de posibilidades, en términos generales la Geografía siguió siendo de naturaleza positivista y en la geografía escolar se tradujo en un abordaje fragmentado del espacio geográfico en donde se analizaba el clima, relieve, ríos, población, actividades económicas etc. presente aun hoy en las geografías que se enseña en las escuelas. Hacia 1950 las explicaciones provenientes de la geografía regional fueron cuestionadas porque no se consideraban científicas a la luz de los marcos neopositivistas. Entre 1950 y 1960 la Geografía utilizó modelos y sistemas para la representación y análisis del espacio geográfico. Hacia 1970 se producen en el mundo cambios sociales, políticos, económicos, culturales y territoriales producto del contexto económico y político sumamente complejo, en donde convergen cuestiones sociales como el Mayo Francés y otros movimientos como los ecologistas, los pacifistas rechazando la hegemonía del capitalismo. Así, en el campo de la ciencia geográfica se produce un cambio epistemológico y con el nombre geografías radicales o radicalismos en geografía manifiestan la necesidad de



ANEXO I

cambios y se inicia el camino a una Geografía Crítica fundada en el materialismo histórico y dialectico y en los planteos neo marxistas. El énfasis se pone en considerar el espacio geográfico como un proceso de construcción social. El espacio geográfico es entendido como la interrelación dialéctica entre la sociedad y la naturaleza mediatizada por el trabajo.

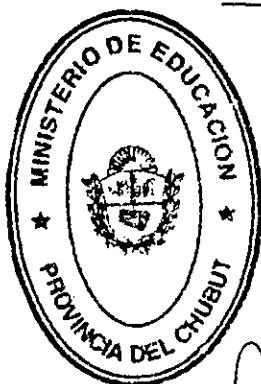
A partir de la década del noventa y retomando las críticas a la modernidad en las dos últimas décadas del siglo XX, las Ciencias Sociales proponen otra forma de explicar la realidad; sus bases teóricas y metodológicas se inscriben, por un lado, en los estudios culturales que plantean interpretar la realidad desde una totalidad, producida por los sujetos a partir de diversos intereses en conflicto. Este enfoque en la Geografía se denomina el giro cultural y entiende que el hombre en sociedad construye su realidad en una constante interacción con la naturaleza. Esa realidad remite a una dimensión material y a otra simbólica, en tanto "materialidades e inmaterialidades", que se van plasmando territorialmente (Cris Phillo, 1994).

Por otro lado, se basan en el paradigma de la complejidad que en términos de Edgar Morín propone una nueva visión acerca de la realidad social. Este enfoque implica recuperar una mirada amplia acerca de los cambios sociales desde múltiples dimensiones de análisis y desde el interjuego de las escalas de análisis. Por otro lado se retoman los enfoques marxistas que consideran al espacio social con las complejidades y contradicciones propias de cada contexto y que, hoy definidos en función de los circuitos de acumulación del capital, definen la nueva "fertilidad de los territorios, sus rugosidades, las verticalidades y horizontalidades"⁴⁵ (Milton Santos, 1990).

El desafío de la Geografía es interpretar y explicar el proceso de construcción de los territorios desde la dimensión política económica; social cultural, ambiental. Para ello es necesario deconstruir el significado de territorio y construirlo teniendo en cuenta aspectos tales como que el territorio se constituye en la variable que sintetiza la diversidad social, económica y política del proceso de desarrollo a escala mundial, nacional y local (Manzanal, Mabel, 2007).

El territorio "(...) se refiere a una extensión terrestre delimitada que incluye una relación de poder o posesión por parte de un individuo o un grupo social. Contiene límites de soberanía, propiedad, apropiación, disciplina, vigilancia y jurisdicción y transmite la idea de cerramiento. Bien puede ser el Territorio de un Estado, el de los propietarios de la tierra rural o de los conjuntos residenciales cerrados de las ciudades, o los domi-

⁴⁵ Horizontalidades: se refiere a los dominios de la contigüidad de los territorios, las verticalidades en cambio muestran puntos distantes unidos por formas y procesos sociales.



ANEXO I

nios del mercado de una empresa multinacional (...) La Territorialidad es el grado de control de una determinada porción de espacio geográfico, por una persona, un grupo social, un grupo étnico, una compañía multinacional, un Estado o un bloque de Estados. La Territorialidad se asocia con apropiación y esta con identidad y afectividad espacial, que se combinan definiendo territorios apropiados de derecho, de hecho y afectivamente (...)"⁴⁶

2.- Propósitos de enseñanza

Los propósitos han sido elaborados teniendo en cuenta la diversidad temática y la complejidad creciente que se presenta a lo largo del ciclo. Es por ello que han sido pensados en distintos niveles:

- de la apropiación del conocimiento básico propuesto a través de los núcleos temáticos y sus ejes organizadores (que se detallan a continuación);
- de la posibilidad creciente del análisis de la multicausalidad;
- de la adquisición de las herramientas que permitan establecer relaciones concretas entre el pasado y el presente en diversos niveles de análisis.

Por lo tanto, la enseñanza esta orientada a:

- favorecer la identificación y el reconocimiento de las relaciones entre la economía, la apropiación y transformación del espacio y la naturaleza a partir de las configuraciones sociales, políticas y económicas de distintas sociedades a través del tiempo;
- explicar las formas en que las sociedades pasadas y actuales valorizaron y se apropiaron de sus territorios;
- promover la indagación y el análisis de las distintas realidades y configuraciones témporo-espaciales desde la complejidad y la multicausalidad a partir de distintas formas de interpelar la realidad y los procesos sociales;
- proveer las herramientas necesarias para poder establecer relaciones entre el pasado y el presente en cuanto a las problemáticas políticas, sociales, productivas a nivel regional, nacional e internacional;
- propiciar la construcción de relaciones sobre problemáticas ambientales del pasado y del presente de manera progresiva y de complejidad creciente, considerando las implicancias que las relaciones de producción y poder tienen sobre los modos de apropiación de la naturaleza.

3.- Contenidos

La organización propuesta en este Diseño Curricular para el área de Ciencias Sociales se basa en la selección de **Ejes Organizadores, Conceptos Relevantes y Nú-**

⁴⁶ Montañez Gómez, G. y Delgado Mahecha, O. (1998) "Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional". Cuadernos de Geografía, Universidad Nacional de Colombia. N° 1-2. Bogotá. Pág. 120-121.



ANEXO I

cleos Temáticos. Si bien se definirán más adelante y con mayor detalle sus significados e interrelaciones, es menester presentar brevemente la estructura y constitución en el presente apartado.

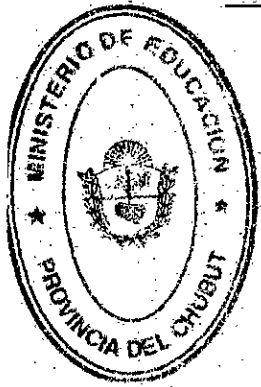
La selección y permanencia de los tres ejes que se proponen en cada uno de los núcleos durante este ciclo básico cumplen la función de estructurar epistemológica y metodológicamente los núcleos, sus contenidos y, por lo tanto, los conceptos relevantes.

Durante todo el ciclo, tanto para el trabajo del área como para el específico de las disciplinas, se mantienen los mismos ejes con la finalidad de ofrecer un alto grado de coherencia analítica, facilitando de esta manera la enseñanza y la construcción de los aprendizajes. Esta organización permite abordar los núcleos temáticos y los conceptos relevantes desde una perspectiva en la que priman, en primer lugar, una visión sobre las relaciones de poder, que contextualizan los procesos internos de las sociedades y sus relaciones con los ámbitos externos y/o internacionales; en segundo lugar, las dinámicas económicas que contribuyen a explicar las formas de producción de la vida material y, por último, las dinámicas sociales y culturales que refieren a los ámbitos sociales públicos y privados que contemplan relaciones y vínculos generacionales, las lógicas religiosas y las cuestiones de género y sexualidad que plasman los contenidos de la ESI, y que podrán ser profundizadas y retomadas en los talleres de integración de saberes.

El trabajo con los conceptos y con los ejes: en busca del corredor

En el presente Diseño se propone la enseñanza de los conceptos y contenidos específicos del Área sosteniendo su complejidad y profundización crecientes. Los ejes y los conceptos relevantes proponen una organización de los contenidos que serán enseñados con una forma de abordaje específica que a su vez orienta la evaluación ciclada de los saberes considerados relevantes.

La permanencia de los tres ejes en cada uno de los núcleos durante el ciclo básico, permite organizar la enseñanza de modo tal de brindar a los estudiantes la posibilidad de realizar una serie de análisis estructurales centrados en las diferentes realidades sociales y propiciando la incorporación de nuevos conceptos que vayan dando cuenta de una doble matriz de análisis. Por un lado, la del ejercicio del pensamiento que busca la apropiación de nuevas formas de estructurar planteos en cuanto a lo analítico y por el otro, la de la creciente diversidad de las sociedades a través del tiempo, cuyo análisis incluye la necesidad de nominar esos grados de complejidad y de desarrollo social alcanzado.



ANEXO I

Finocchio (1993) plantea la posibilidad de considerar los conceptos desde un nivel muy concreto y simple, de uso generalizado y que establecen las bases instrumentales de la comunicación y del conocimiento. Estos conceptos están presentes en los núcleos correspondientes al primer año de Ciencias Sociales; se trata de: producción, tecnología, territorio, república, etc.

En segundo año se propone un mayor nivel de abstracción dado por conceptos que permiten iniciar un camino de profundización que luego deberá convertirse en una herramienta de análisis y construcción, propiciando el abordaje de la multicausalidad a través de la resolución de algunos problemas concretos. Dichos conceptos permiten comprender la complejización de las sociedades. En consecuencia, en este año se proponen mayores niveles de abstracción a través de conceptos tales como: tiempo histórico, causalidad, diversidad cultural, economías complejas, conquista, etc.

En tercer año se agregan conceptos tales como penetración material del territorio, resistencias a los cambios culturales, división nacional e internacional del trabajo, circuitos de producción, entre otros.

Ejes organizadores:

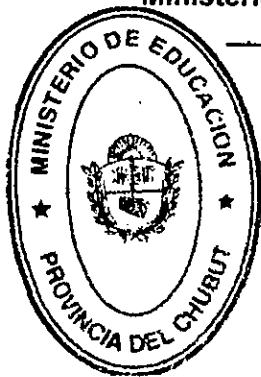
1. Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones.
2. Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales.
3. Las dinámicas sociales y culturales.

Conceptos relevantes del área

Los conceptos relevantes son una herramienta fundamental a la hora de trabajar los ejes y los núcleos temáticos, pues su utilización brindará a los estudiantes la posibilidad de construir las definiciones y relaciones conceptuales necesarias para articular los contenidos de manera tal que se pongan en juego los significados necesarios para la incorporación gradual de la complejidad abordada.

Se presentan en forma de tensiones que, por un lado orientan la complementariedad y, por otro, definen y redefinen sus significados. Se encuentran ordenados de acuerdo a la presentación de los contenidos organizados en núcleos. Si bien no hay una correspondencia directa y única siguen aproximadamente la lógica señalada pudiendo ser retomado su trabajo en distintos momentos y en las distintas etapas del ciclo, tanto se presenten en Ciencias Sociales, Historia o Geografía.

En el marco de los ejes y conceptos relevantes se presenta la idea de corredor definida como un trayecto que integra saberes y conceptos y que permite un abordaje



ANEXO I

espiralado, consistente en promover sucesivas aproximaciones a los núcleos conceptuales disciplinares en cada año, enlazando los tres ejes articuladores.

En virtud de lo expuesto se propone como corredor a lo largo del ciclo, la organización de los núcleos en ejes. Dicho de otro modo, los ejes se constituyen en aquello que permanece y se profundiza y que posibilita el abordaje espiralado de la enseñanza y del aprendizaje a través de los conceptos relevantes.

Año Conceptos Relevantes

1° Año:

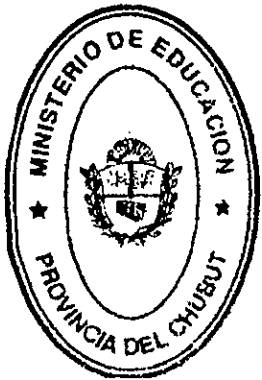
Aprendizaje colectivo / Intercambio de Información / Conocimiento acumulado
Formas de interdependencia / Normas de cooperación
Relaciones sociales y de Parentesco
Producción / Vida Material / Calidad de vida
Tecnología / Valoración de la naturaleza/
Democracia / República / Señorío
Territorio / Territorialidad / Localización
Indicadores socio demográficos/ Movilidad espacial de la población.

2° Año:

Tiempo y Causalidad histórica / Transición
Objetividad / Subjetividad
Espacialidad/escalas/redes
Conocimiento/Poder/Conflicto
Conquista / Colonización
Instituciones/Dominación
Legitimación del poder / Sistemas de creencias
Cronología / Sucesión / Imaginación geográfica
Coyuntura / Acontecimiento
Estructura política / Economías complejas
Absolutismo/parlamentarismo
Revolución / Imperialismo
Sociedades complejas / Diversidad cultural
Ubicación espacial/ Integración
Diversidad natural/Recursos naturales valorados/ Actividades económicas
Estructura de la población/Trabajo y calidad de vida

3° Año:

Oligarquía/Poder
Movilidad social / Mestización
Sistemas de propiedad/Latifundio
Cambios culturales/Resistencias
Circuitos de Producción/Intercambio
Capitalismo Industrial / Centro / Periferia
Sistema Urbano / Sistema de producción
Intercambio desigual / División nacional e internacional del trabajo, espacio y producción /
Desarrollo sustentable/ Desequilibrios regionales
Estado Nacional / Penetración Material del territorio
Capitalismo financiero / División social del trabajo
Organización social / Participación
Cambios culturales / vanguardias / resistencia
Vida cotidiana / Mentalidades
Bases naturales/ Globalización y mecanismos de integración
Características socio demográficas / Condiciones de vida



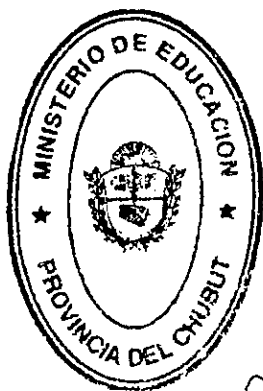
ANEXO I

NÚCLEOS TEMÁTICOS, CONTENIDOS Y CONCEPTOS RELEVANTES
CIENCIAS SOCIALES 1er año

Núcleos Temáticos	Contenidos	Conceptos
Núcleo 1: Sociedades cazadoras y recolectoras	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones: Las jefaturas en las sociedades cazadoras recolectoras: nomadismo y territorios. Los pueblos americanos sin agricultura. El medio natural como sostén de las actividades económicas. Tecnología y valoración de la naturaleza. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales: Espacio geográfico: su organización. Paisaje. Ambiente. Recursos. La organización para la caza y la recolección. La domesticación de las plantas y los animales. Glaciaciones y migraciones: clima y tiempo meteorológico. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: Los vínculos, impactos en lo privado y lo social. Evolucionismo y concepciones religiosas de los pueblos originarios. Percepción del espacio y los modos de vida.	Aprendizaje colectivo / Intercambio de información / Conocimiento acumulado Formas de interdependencia / Normas de cooperación. Relaciones sociales y de parentesco Producción / Vida Material / Calidad de vida. Tecnología / Valoración de la naturaleza. Territorio / Territorialidad / Localización. Indicadores socio demográficos / Movilidad espacial de la población.
Núcleo 2: Sociedades Agrícolas	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones: la territorialidad. El impacto en la organización, aldeas. Ocupación de lugares fijos: la sedentarización. Espacios urbanos: surgimiento, características en el pasado y en la actualidad. Aproximación a su definición. Coexistencia con grupos cazadores recolectores. Espacio y organizaciones socioculturales en Asia o África. Sociedades originarias de América. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. La revolución neolítica. La agricultura desde su aparición a la intensificación. Sociedades agrícolas teocráticas: el manejo del agua, la tierra y la apropiación del excedente. Persistencias en los sistemas y el manejo de los recursos naturales, estratégicos. Espacio rural y desarrollo de la agricultura. Problemas ambientales: escalas. Deterioro de los suelos, el uso de la tecnología. Desastres naturales. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social: El poder y los dioses. Sistemas de producción y de división social. Legitimación y creencias, cosmovisión y poder.	Aprendizaje colectivo / Intercambio de información / Conocimiento acumulado Formas de interdependencia / Normas de cooperación. Producción / Vida Material / Calidad de vida. Tecnología / Valoración de la naturaleza. Territorio / Territorialidad / Localización.



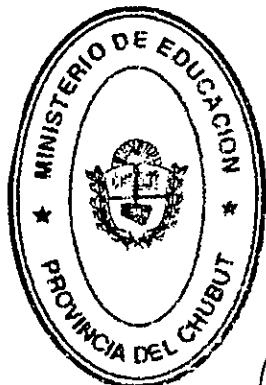
ANEXO I



Núcleo 3: Sociedades Mediterráneas	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones: Grecia: las ciudades estado: organización política y social a través del tiempo. El papel de las ciudades. Redes territoriales. La invención de la política. Roma: participación política y social. De los orígenes al imperio. El mercado de trabajo. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales: El comercio, el tributo y el poder. El trabajo esclavo-exclusión. Comercio, mercaderes y control de los mercados. Los océanos y mares: el papel estratégico para las sociedades. Expansión territorial y crecimiento demográfico. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social: La cultura clásica: la ciencia y la filosofía. La religión.	Formas de interdependencia / Normas de cooperación. Relaciones sociales y de parentesco. Producción / Vida Material / Calidad de vida. Tecnología / Valoración de la naturaleza/ Democracia / República /Señorío. Territorio / Territorialidad / Localización. Indicadores socio demográficos/ Movilidad espacial de la población.
Núcleo 4: Las convulsiones y la reestructuración en la sociedad europea en el pasado.	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones: La transición al feudalismo. Hacia nuevas formas de poder político, el control social, jurídico y las correspondencias con formas de poder actual. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. Los sistemas naturales y sus dinámicas: el papel de los bosques y su utilización. Resurgimiento de las ciudades. El uso de la tierra. Las relaciones entre el campo y la ciudad. Trabajo servil, artesanal y asalariado. El espacio geográfico fragmentado, atomizado. El papel de las ciudades y las funciones urbanas. Los gremios medievales. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: Los vínculos, impactos en lo privado y lo social: Del cristianismo inicial a la Iglesia como factor de cohesión ideológica. La sociedad tripartita. El surgimiento del Islam: el papel en la cohesión de las sociedades africanas y asiáticas. Formas de expansión territorial. Principales indicadores socio demográficos, migraciones y calidad de vida: correspondencia con las dinámicas actuales.	Formas de interdependencia / Normas de cooperación. Relaciones sociales y de parentesco. Producción / Vida Material / Calidad de vida. Tecnología / Valoración de la naturaleza/ Democracia / República /Señorío. Territorio / Territorialidad / Localización. Indicadores socio demográficos/ Movilidad espacial de la población.



ANEXO I



[Firma manuscrita]

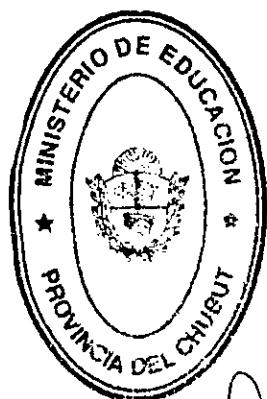
HISTORIA 2º año

Núcleo 1: La expansión europea y la construcción territorial	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e Interrelaciones. La consolidación de las monarquías europeas en el camino al absolutismo. El papel de la Iglesia en la conquista: justificación del sometimiento y la explotación. Las instituciones del Imperio en América. Los nuevos virreinos del siglo XVIII en la lógica del despotismo ilustrado. Expediciones, asentamientos patagónicos y el cuidado de la soberanía imperial española. El rol de la región Patagónica en este contexto. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. Los límites del espacio europeo. La incorporación de América. Valorización de los Recursos Naturales. Sistemas de explotación, sometimiento y apropiación de la riqueza. El aumento de la productividad de la mano de obra. La ciencia y la tecnología como factores productivos. Fortalecimiento de las rutas comerciales y desarrollo del sistema financiero. Crecimiento y distribución de la población y el consumo. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social. Centralidad humana: Distintas expresiones. La iglesia: su poder, la implementación de una nueva moral en América y la justificación de las esclavitudes. Sociedades coloniales: sociedades de clases. El papel de la mujer en la ciudad, el campo y la frontera.	Tiempo y Causalidad histórica / Transición. Objetividad / Subjetividad. Espacialidad/escalas/redes. Conocimiento/Poder/Conflicto. Conquista / Colonización. Instituciones/Dominación. Legitimación del poder / Sistemas de creencias. Cronología / Sucesión / Imaginación geográfica. Coyuntura / Acontecimiento. Estructura política / Economías complejas. Absolutismo/parlamentarismo. Revolución / Imperialismo. Sociedades complejas / Diversidad cultural. Ubicación espacial/ Integración. Diversidad natural/Recursos naturales valorados/ Actividades económicas.
Núcleo 2: Las revoluciones burguesas y el inicio del capitalismo.	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e Interrelaciones. Las revoluciones burguesas: Inglaterra y sus dos revoluciones políticas. La Revolución Francesa: logros y retrocesos políticos. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. El surgimiento de nuevos actores dinamizantes: la burguesía y su influencia en las nuevas configuraciones económicas y territoriales. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social. El burgués y una nueva cosmovisión. Las relaciones con Dios y la Reforma Protestante. El humanismo y las nuevas ideas. Los derechos surgidos de las Revoluciones.	Objetividad / Subjetividad. Conocimiento/Poder/Conflicto. Instituciones/Dominación. Legitimación del poder / Sistemas de creencias. Coyuntura / Acontecimiento. Estructura política / Economías complejas. Absolutismo/parlamentarismo. Revolución / Imperialismo. Sociedades complejas / Diversidad cultural. Ubicación espacial/ Integración. Diversidad natural/Recursos naturales valorados/ Actividades económicas.

324



ANEXO I

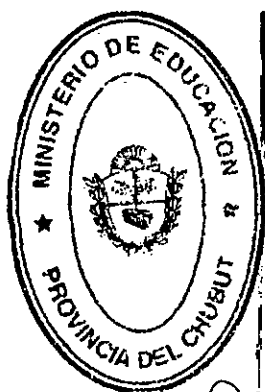


[Handwritten signature]

Núcleo 3: El nuevo colonialismo: los cambios sociales y territoriales.	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones. Las alianzas entre las burguesías y la nobleza en las nuevas formas de gobierno: el caso inglés. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. El dominio de los mares y la competencia expansionista - La protoindustria y la industrialización. Nuevas formas productivas y búsqueda de nuevos mercados: Centro y periferia. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social. Las migraciones, el trabajo y calidad de vida: el hombre al servicio de la fábrica, la explotación de los niños, las mujeres y los obreros.	Objetividad / Subjetividad. Espacialidad/escalas/redes. Conocimiento/Poder/Conflicto. Conquista / Colonización. Instituciones/Dominación. Legitimación del poder / Sistemas de creencias. Cronología / Sucesión / Imaginación geográfica. Coyuntura / Acontecimiento. Estructura política / Economías complejas. Sociedades complejas / Diversidad cultural. Ubicación espacial/ Integración. Diversidad natural/Recursos naturales valorados/ Actividades económicas. Estructura de la población /Trabajo y calidad de vida.
Núcleo 4: Los procesos revolucionarios en América.	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones. Las nuevas ideas políticas y los procesos revolucionarios. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. El nuevo colonialismo y la necesidad de la apertura de los mercados. El monopolio español y la presión inglesa. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social. Las sociedades latinoamericanas al tiempo de la revolución: distintos escenarios y costumbres: el campo, la ciudad y la frontera. La Patagonia como espacio de encuentro.	Tiempo y Causalidad histórica / Transición. Objetividad / Subjetividad. Espacialidad/escalas/redes. Conocimiento/Poder/Conflicto. Instituciones/Dominación. Legitimación del poder / Sistemas de creencias. Cronología / Sucesión / Imaginación geográfica. Coyuntura / Acontecimiento. Estructura política / Economías complejas. Absolutismo/parlamentarismo. Revolución / Imperialismo. Sociedades complejas / Diversidad cultural. Ubicación espacial/ Integración. Diversidad natural/Recursos naturales valorados/ Actividades económicas. Estructura de la población/Trabajo y calidad de vida.



ANEXO I

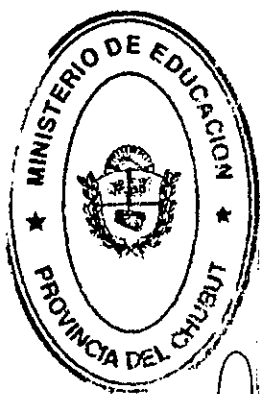


GEOGRAFÍA 2º año. AMÉRICA.

Núcleo 1: América: Potenciales naturales y procesos sociales a través del tiempo.	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones. Imágenes del mundo, imaginación geográfica y el uso de los mapas. Localización. Regionalización. División político territorial. Teorías sobre el poblamiento del territorio americano. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. Las formas de dominación europea y la valorización de los Recursos Naturales. Hidrogeografía: principales cuencas hidrográficas, importancia en el pasado y en la actualidad. Vertientes de los ríos americanos. Climas y relieve: aspectos generales. Los sistemas orográficos y la actividad minera. Espacios urbanos y rurales: características y estructura. Crecimiento y distribución de la población y el consumo en función de los centros de poder y las actividades económicas de entonces. Eje: Las dinámicas sociales y culturales. Representaciones y formas de utilización del espacio de las culturas prehispánicas y las culturas europeas.	Tiempo y Causalidad histórica / Transición. Objetividad / Subjetividad. Espacialidad/escalas/redes. Conocimiento/Poder/Conflicto. Conquista / Colonización. Instituciones/Dominación. Legitimación del poder / Sistemas de creencias. Cronología / Sucesión / Imaginación geográfica. Coyuntura / Acontecimiento. Estructura política / Economías complejas. Absolutismo/parlamentarismo. Revolución / Imperialismo. Sociedades complejas / Diversidad cultural. Ubicación espacial/ Integración. Diversidad natural/Recursos naturales valorados/ Actividades económicas.
Núcleo 2: Actividades económicas americanas: El rol de Latinoamérica en la economía mundo.	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones. Formas de manejo de los recursos naturales y el papel del mercado europeo. El modelo explotacionista: actividades productivas y racionalidad extractiva y depredadora. Problemas ambientales del modelo: deterioro de los suelos. Los desastres naturales, las situaciones de riesgo y vulnerabilidad ambiental. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. La relación sociedad y naturaleza en el contexto actual. La continuidad de los modelos extractivos, re-primarización de la economía. Proyectos de Megaminería. Las formas de valorización de los espacios agrarios. La ampliación de las fronteras agrícolas. Revolución Verde. Desarrollo sustentable y formas de manejo de los recursos naturales. La gestión ambiental y la inclusión de las sociedades vulnerables. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social. Las imágenes de las ciudades latinoamericanas; la calidad de vida y los mercados de trabajo. Los movimientos de reivindicación social. El papel de la mujer en el espacio urbano y rural.	Objetividad / Subjetividad. Conocimiento/Poder/Conflicto. Instituciones/Dominación. Legitimación del poder / Sistemas de creencias. Coyuntura / Acontecimiento. Estructura política / Economías complejas. Absolutismo/parlamentarismo. Revolución / Imperialismo. Sociedades complejas / Diversidad cultural. Ubicación espacial/ Integración. Diversidad natural/Recursos naturales valorados/ Actividades económicas.

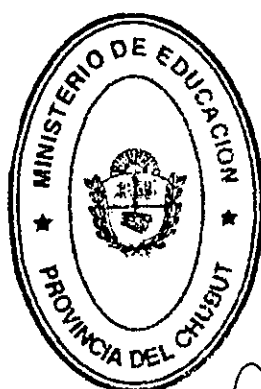


ANEXO I



[Handwritten signature]

Núcleo 3: Actividades económicas americanas: El rol de Latinoamérica en la economía mundo.	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones. Capitalismo dependiente latinoamericano y el desarrollo del modelo exportador. Centro y periferia. La incidencia de las actividades primarias en la economía regional, en el pasado y en la actualidad. Los cambios en el espacio urbano en el contexto de la globalización: redes y problemáticas urbanas actuales. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. Industrialización y dependencia. Industrialización tardía y desequilibrios territoriales. La conformación de las ciudades latinoamericanas y la calidad de vida. Segregación socio espacial. Características socio demográficas: indicadores y estructura de la población americana actual. Migraciones. El Índice de Desarrollo Humano (IDH), trabajo y calidad de vida en la América de hoy. Los sistemas de transporte urbanos. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social. Las migraciones del campo a la ciudad. El trabajo y su proceso de precarización.	Objetividad / Subjetividad. Espacialidad/escalas/redes. Conocimiento/Poder/Conflicto. Conquista / Colonización. Instituciones/Dominación. Legitimación del poder / Sistemas de creencias. Cronología / Sucesión / Imaginación geográfica. Coyuntura / Acontecimiento. Estructura política / Economías complejas. Sociedades complejas / Diversidad cultural. Ubicación espacial/ Integración. Diversidad natural/Recursos naturales valorados/ Actividades económicas. Estructura de la población /Trabajo y calidad de vida.
--	---	--



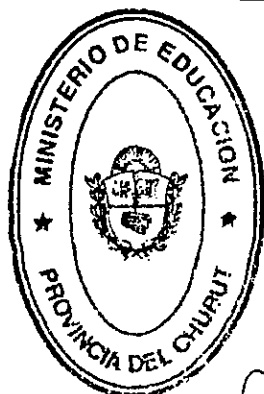
ANEXO I

HISTORIA 3º AÑO

Núcleo 1: Configuración virreinal y proceso independentista en el Río de la Plata.	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones. Reformas borbónicas: organización del virreinato del Río de la Plata y su pronto proceso de disolución. De la Junta Gubernativa a la guerra de la independencia. La desunión de las provincias: El conflicto por el puerto y sus alcances. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. Desintegración del Virreinato del Río de la Plata, cambio del eje de dominación- Del Noroeste al Atlántico. El avance agropecuario y la expansión de la frontera. La incorporación al mercado internacional y sus restricciones. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social. Las minorías: Criollos, castas y el impacto de lo político en las relaciones privadas. El gaucho y el caudillo. Pueblos Originarios: culturas y contactos.	Oligarquía/Poder. Movilidad social / Mestización. Sistemas de propiedad/Latifundio. Cambios culturales/Resistencias. Circuitos de Producción/Intercambio. Capitalismo Industrial / Centro / Periferia. Sistema Urbano / Sistema de producción. Intercambio desigual / División nacional e internacional del trabajo, espacio y producción. Desarrollo sustentable/ Desequilibrios regionales. Capitalismo financiero / División social del trabajo. Cambios culturales / vanguardias / resistencia. Vida cotidiana / Mentalidades. Características socio demográficas/ Condiciones de vida.
Núcleo 2: La construcción del Estado Nacional	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones. La conformación del Estado: Unitarios y Federales. La confederación. La soberanía y Malvinas. Caseros y sus consecuencias. La cuestión del Estado Nacional y su construcción: nacionalismo y autonomismo. La campaña al desierto y la federalización de Buenos Aires. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. Proteccionismo y Liberalismo: El debate y las prácticas. Buenos Aires y el Interior: crecimiento desigual. La tecnología y la producción en la Estancia Criolla. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social. El papel de la mujer en los diferentes contextos. La generación del 37. Inmigración planificada: Los galeses en la Patagonia. El exterminio de los diferentes: situaciones sociales en la frontera.	Oligarquía/Poder. Sistemas de propiedad/Latifundio. Cambios culturales/Resistencias. Circuitos de Producción/Intercambio. Capitalismo Industrial / Centro / Periferia. Intercambio desigual / División nacional e internacional del trabajo, espacio y producción. Desarrollo sustentable/ Desequilibrios regionales. Estado Nacional / Penetración Material del territorio. Capitalismo financiero / División social del trabajo. Vida cotidiana / Mentalidades. Características socio demográficas / Condiciones de vida.



ANEXO I



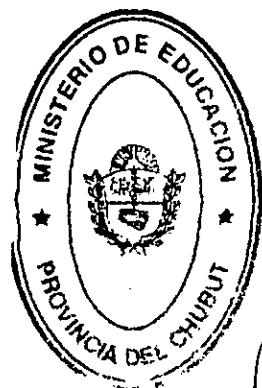
[Handwritten signature]

Núcleo 3: El fin del largo siglo IXX en Argentina	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones. Los nuevos actores políticos: El PAN, anarquistas, socialistas y radicales. Participación restringida y ampliación de la participación ciudadana. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. La incorporación de los territorios conquistados y el surgimiento del modelo agroexportador. Las inversiones extranjeras, el desarrollo de los ferrocarriles y el puerto de Buenos Aires. Consolidación de la hegemonía de Bs. As. La estancia como unidad de producción. La propiedad de la tierra, latifundios. Los desequilibrios regionales. los circuitos productivos. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social. Los inmigrantes y el surgimiento de la clase media. La vida en los conventillos.	Oligarquía/Poder. Sistemas de propiedad/Latifundio. Circuitos de Producción/Intercambio. Capitalismo Industrial / Centro / Periferia. Sistema Urbano / Sistema de producción. Intercambio desigual / División nacional e internacional del trabajo, espacio y producción. Desarrollo sustentable/ Desequilibrios regionales. Capitalismo financiero / División social del trabajo. Vida cotidiana / Mentalidades. Bases naturales/ Globalización y mecanismos de Integración. Características socio demográficas / Condiciones de vida.
Núcleo 4: Imperialismos, crisis conflictos y nuevas configuraciones territoriales.	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones. El imperialismo y el nuevo reparto del mundo. El surgimiento de un nuevo modelo: el mundo soviético. Las salidas políticas a la crisis: las respuestas democráticas y totalitarias. El caso argentino. Las potencias en tensión: segunda guerra mundial. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. La segunda revolución industrial. Lo científico y lo tecnológico al servicio del Imperio. Las nuevas formas de organización del trabajo y el capital: taylorismo y fordismo. Trust y Carteles. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social. El positivismo y las posturas de izquierda. La Belle Epoque y los años locos. Los cambios en la vida privada y el protagonismo del mundo femenino. Las vanguardias.	Oligarquía/Poder. Sistemas de propiedad/Latifundio. Cambios culturales/Resistencias. Circuitos de Producción/Intercambio. Capitalismo Industrial / Centro / Periferia. Sistema Urbano / Sistema de producción. Intercambio desigual / División nacional e internacional del trabajo, espacio y producción. Desarrollo sustentable/ Desequilibrios regionales. Estado Nacional / Penetración Material del territorio. Capitalismo financiero / División social del trabajo. Organización social / Participación. Cambios culturales / vanguardias / resistencia. Vida cotidiana / Mentalidades. Bases naturales/ Globalización y mecanismos de Integración. Características socio demográficas / Condiciones de vida.



ANEXO I

GEOGRAFÍA 3ER AÑO. ARGENTINA

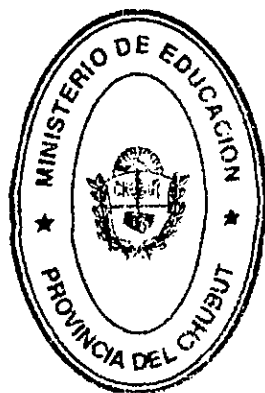


[Handwritten signature]

Núcleo 1: Proceso de construcción del territorio argentino.	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones. Ubicación: regiones y división política actuales. Etapas de construcción del territorio nacional. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. La valorización de la llanura Pampeana. Las inversiones extranjeras: desarrollo de los ferrocarriles y del puerto de Bs. As. Centralización política y concentración económica. Los desequilibrios regionales. Proceso de urbanización sin industrialización. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social. Las migraciones internacionales y la vida en los conventillos. Migraciones internas: el éxodo del campo. Migraciones limítrofes: temporarias y en las economías regionales.	Oligarquía/Poder. Movilidad social / Mestización. Sistemas de propiedad/Latifundio. Cambios culturales/Resistencias. Circuitos de Producción/Intercambio. Capitalismo Industrial / Centro / Periferia. Sistema Urbano / Sistema de producción. Intercambio desigual / División nacional e internacional del trabajo, espacio y producción. Desarrollo sustentable/ Desequilibrios regionales. Capitalismo financiero / División social del trabajo. Cambios culturales / vanguardias / resistencia. Vida cotidiana / Mentalidades. Características socio demográficas/ Condiciones de vida.
Núcleo 2: Valorización de los recursos naturales y desequilibrios regionales.	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones. Los grupos de poder y el uso de los suelos pampeanos, degradación y erosión del recurso natural. Manejo extractivo. El papel del Estado. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. Las bases naturales de la Argentina. Características del clima al Norte y al Sur del río Colorado. Las formas del relieve: generalidades. Ambientes de la Argentina. Hidrografía: la cuenca del Plata y del Desaguadero. Los problemas ambientales a escala local y regional. Riesgos, amenazas y vulnerabilidad. Sistema de producción pampeano: agriculturización y pampeanización. Sistema de producción extrapampeano: los circuitos productivos del petróleo, la lana, la caña de azúcar y el algodón. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social. Los cambios en el espacio rural. Perfil agropecuario de la Argentina actual. Los nuevos mercados de trabajo y las migraciones. El valor de la tierra para los pueblos originarios.	Oligarquía/Poder. Sistemas de propiedad/Latifundio. Cambios culturales/Resistencias. Circuitos de Producción/Intercambio. Capitalismo Industrial / Centro / Periferia. Intercambio desigual / División nacional e internacional del trabajo, espacio y producción. Desarrollo sustentable/ Desequilibrios regionales. Estado Nacional / Penetración Material del territorio. Capitalismo financiero / División social del trabajo. Vida cotidiana / Mentalidades. Características socio demográficas / Condiciones de vida.



ANEXO I

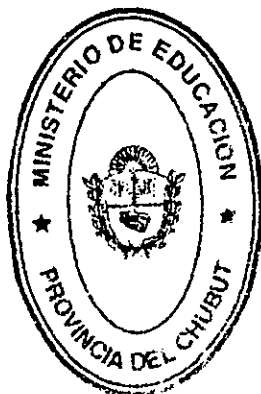


Núcleo 3 Los territorios como circuitos de acumulación del capital.	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones. La Reforma del Estado: desarrollo y exclusión social. Cambios en el espacio urbano: el caso del AMBA. Trabajo y calidad de vida en la Argentina actual: impacto en los grupos familiares. Pobreza: desigualdad en el acceso a los bienes. Segregación socio territorial. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. Sistema Urbano nacional: primacía y contraurbanización. El papel de las ciudades en el contexto de la sociedad global. Actividades económicas urbanas: industria y servicios. Estructura de la población argentina. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social. Consumo y exclusión: no lugares y modos de vida. Pobreza estructural y nueva pobreza.	Oligarquía/Poder. Sistemas de propiedad/Latifundio. Circuitos de Producción/Intercambio. Capitalismo Industrial / Centro / Periferia. Sistema Urbano / Sistema de producción. Intercambio desigual / División nacional e Internacional del trabajo, espacio y producción. Desarrollo sustentable/ Desequilibrios regionales. Capitalismo financiero / División social del trabajo. Vida cotidiana / Mentalidades. Bases naturales/ Globalización y mecanismos de Integración. Características socio demográficas / Condiciones de vida.
Núcleo 4 La Argentina en el sistema mundial.	Eje: Las relaciones de poder: permanencias, rupturas e interrelaciones La mercantilización y privatización de los recursos naturales. Concentración de la propiedad de la tierra en los grupos de poder: consecuencias sociales y ambientales. Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales. La Argentina en el sistema mundial. Los mecanismos de integración en el marco de la globalización: rol del Mercosur. Eje: Las dinámicas sociales y culturales: los vínculos, impactos en lo privado y lo social. Nuevos movimientos sociales y el derecho a la ciudad.	Oligarquía/Poder. Sistemas de propiedad/Latifundio. Cambios culturales/Resistencias. Circuitos de Producción/Intercambio. Capitalismo Industrial / Centro / Periferia. Sistema Urbano / Sistema de producción. Intercambio desigual / División nacional e Internacional del trabajo, espacio y producción. Desarrollo sustentable/ Desequilibrios regionales. Estado Nacional / Penetración Material del territorio. Capitalismo financiero / División social del trabajo. Organización social / Participación. Cambios culturales / vanguardias / resistencia. Vida cotidiana / Mentalidades. Bases naturales/ Globalización y mecanismos de Integración. Características socio demográficas / Condiciones de vida.

4.- Sugerencias metodológicas

La enseñanza de las Ciencias Sociales propiciará en este trayecto de la Educación Secundaria, el desarrollo de una serie de habilidades, conocimientos y sensibilidades que posibiliten a las y los alumnos mejores condiciones para comprender, explicar y actuar en la sociedad y la cultura en las que participan.

La enseñanza propone una vinculación creativa con los espacios, acontecimientos y con su dimensión temporal a lo largo de toda la Educación Secundaria, que promueva



ANEXO I

en los alumnos y las alumnas la construcción de un pensamiento que examine sus propios instrumentos o medios para conocer la realidad. Propone de este modo "poner en duda", comprender vínculos, revisar las condiciones históricas y sociales de la producción de diferentes procesos, ideas y representaciones.

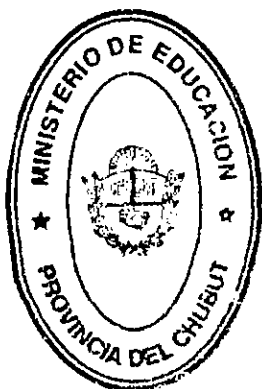
La enseñanza de las Ciencias Sociales habilita la generación de nuevas iniciativas por parte de los profesores para sostener lazos pedagógicos, en el complejo proceso de formar subjetividades. Consideramos que a partir de ellas, los y las estudiantes tendrán la oportunidad de profundizar, ampliar y poner en práctica sus saberes sobre cada una o varias de las dimensiones desde las que se puede analizar la vida en sociedad y, por lo tanto, de nuestras organizaciones, grupos e instituciones, entre los que cobra especial importancia la escuela, pues es ella misma una experiencia de vida compartida, en común. El desarrollo de la comprensión del lugar y del tiempo que nos toca vivir debe destacar la apuesta a una enseñanza que posibilite, en el registro de los acontecimientos, desnaturalizar la vida social, analizar críticamente la cotidianeidad, reconocer prejuicios, intereses y preconceptos.

Algunas consideraciones metodológicas

Ciencias Sociales propone para el nivel Secundario Básico contenidos organizados en núcleos y ejes y conceptos relevantes, que refieren a objetos, procedimientos y problemas de estudio particulares de sus campos así como modos de problematizar en los contextos de complejidad de los actuales abordajes en las Ciencias Sociales: transformaciones políticas, económicas y socio-culturales y problemas ambientales que se referencian en distintas realidades y configuraciones témporo-espaciales. Ello posibilita diseñar la enseñanza de sus contenidos con una progresión, secuenciación y coherencia interna certera en cuanto a contenidos y metodologías, persiguiendo la identidad disciplinar, pero en su relación con los planteos y las problemáticas que tratan las Ciencias Sociales.

En lo expuesto queda de manifiesto que esta organización supone el tratamiento de las Ciencias Sociales a partir de estas dos referencias académico-disciplinares.

Para el primer año del ciclo se propone la organización institucional bajo el formato y dinámica de pareja pedagógica conformada por un profesor de Historia y un profesor de Geografía trabajando conjunta y simultáneamente. El objetivo es que los profesores desarrollen estrategias de enseñanza que contribuyan a crear mayores y mejores condiciones para que los estudiantes puedan enriquecer y complejizar este tipo de estudios. Por otra parte, se apuesta a que esta forma de organización del trabajo docente instale para los alumnos del primer año un espacio de transición paulatina desde el aprendizaje de Ciencias Sociales de la Educación Primaria, hacia las propuestas del



ANEXO I

Nivel Secundario, que promueve las configuraciones disciplinares y prácticas cada vez más autónomas a medida que avanzan en el ciclo básico y que se profundizan en el ciclo orientado con una propuesta por disciplinas autónoma.

Encontrar la forma para desplegar ambas disciplinas y articularlas no constituye una tarea sencilla y es posible que encuentren obstáculos diversos, tanto de perspectiva como de narrativas y lenguajes. Pero es justamente el encuadre de trabajo conjunto, que contribuirá a generar un nuevo discurso compartido, que supere posturas individualizantes en una síntesis original. Este encuadre posibilitará que los y las estudiantes puedan percibir los matices particulares de la especialidad de cada profesor/a y beneficiarse con la complementación de las formaciones, las que aportarán desde su trabajo los criterios para acordar relatos en los que los acontecimientos presentes y pasados no resulten azarosos, sino que den lugar a la receptividad, al reconocimiento de los saberes, a la interpretación, al rescate de los supuestos, evitando caer en una matriz didáctica peligrosamente empirista o aparente.

El trabajo institucional y conjunto en las clases debe coordinarse en un esfuerzo teórico y práctico a veces difícil de lograr aunque se trata de una coordinación que encuentra a la vez buenos motivos pero también grandes obstáculos. Los buenos motivos atienden a preservar la unidad del proyecto pedagógico y del alumno, que aprenderá diferentes disciplinas en un mismo año y que se formará en un mismo marco curricular e institucional. Los obstáculos surgen de la tradición del trabajo individual, de la heterogeneidad teórica de las didácticas específicas y de las tradiciones disciplinares en que fueron formados los profesores por diferentes grupos académicos, con distinta formación y, en consecuencia, desde diversas perspectivas (Camilloni, 1994) Pensamos, sin embargo, que la formación específica de cada disciplina debe entretejer, necesariamente, el sostén solidario para el trabajo en pareja pedagógica.

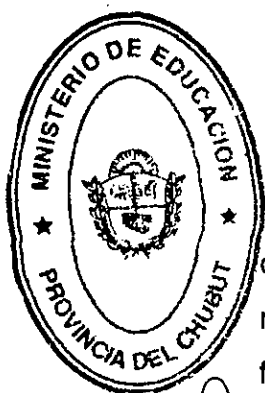
La asignatura escolar no se organiza como una copia del área disciplinar afín. Constituye otro tipo de saber que se integra con elementos ajenos, que toma una prudente distancia con el conocimiento organizado y sistematizado según una lógica disciplinar. Los profesores trabajan el contenido de la enseñanza desde su conocimiento pedagógico, que se presenta como un puente entre el conocimiento académico y la enseñanza de una asignatura. Realizan de manera más o menos explícita una "transformación" del conocimiento disciplinario en saber para ser enseñado.

324

Las actividades de comprensión, transformación, evaluación y reflexión siguen teniendo lugar durante la enseñanza de las Ciencias Sociales. El acto mismo de enseñar se convierte en un estímulo para el análisis reflexivo y de nuevo para la acción. Estas operaciones, así como el tratamiento sobre el contenido a partir de descripciones, rela-



ANEXO I



ciones, explicaciones, permiten revisar opciones que muchas veces se realizan de manera poco consciente y que responden a fundamentos empíricos.

Un abordaje relevante y explícito de esta perspectiva requerirá del trabajo conjunto de la pareja pedagógica, a fin de identificar las transformaciones y múltiples operaciones realizadas sobre el contenido. Se trata también de lograr la identificación de metáforas, ejemplos, relatos, recursos que sean potentes y útiles para presentar diferentes temas poniendo en primer plano aspectos o relaciones difíciles de abordar o de ver; de trabajar juntos sobre las hipótesis acerca de los motivos por los que el aprendizaje de ciertos temas resulta sencillo o tortuoso y sobre las estrategias que resultan eficaces para reorganizar y establecer conexiones entre ideas que suelen permanecer aisladas, de reconocer las concepciones e ideas que traen los alumnos en diferentes momentos sobre algunos temas, cómo interpretan la historia y la geografía y las formas en que piensan sobre ellas. Engarzar saberes y reflexiones significa elegir una interpretación posible de las ciencias sociales, pero supone también reconocer responsabilidades recíprocas en el desarrollo de la evaluación, la acreditación y la participación institucional.

5.- Recomendaciones Curriculares

Un recorte es entendido como una forma de seleccionar contenidos para la enseñanza.

Se trata de un fragmento susceptible de ser interpretado en sí mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la complejidad constitutiva del mundo social. Gojman y Segal (1998) lo plantean como la acción de separar, o aislar una parcela de realidad social coherente en sí misma, con una racionalidad propia que va de lo general a lo particular.

Los recortes son muy importantes en el trabajo con secuencias didácticas entendidas como conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas en torno a un tópico central para la consecución de unos propósitos que deben ser conocidos por todos los participantes. Tienen en cuenta, además, las diferencias y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y generan, sobre ellos, actividades significativas. Dicha noción permite organizar el trabajo en el aula mediante un conjunto de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizadas en momentos sucesivos (Nemirovsky, 1997). Es importante señalar que el trabajo con secuencias didácticas, si bien útil e interesante, es sólo una de las metodologías posibles a utilizar en el trabajo áulico; pero sólo una más de ellas y de ninguna manera la única.



ANEXO I

La siguiente propuesta implica una secuenciación a lo largo del ciclo considerando un recorte de núcleos temáticos, conceptos relevantes y contenidos. Han sido seleccionados en función de un eje para permitir visualizar un posible corredor para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, en los tres años del ciclo básico de la educación secundaria.

Eje: Las configuraciones económicas: formas productivas y territoriales.

	Primer año Ciencias Sociales	Segundo año		Tercer año	
		Historia	Geografía	Historia	Geografía
Núcleo	Sociedades Agrícolas	La expansión europea y la construcción territorial	Actividades económicas americanas: El rol de Latinoamérica en la economía mundo	Configuración virreinal y proceso independentista en el Río de la Plata	Proceso de construcción del territorio argentino
Conceptos relevantes	Producción / Vida Material / Calidad de vida. Tecnología / Valoración de la naturaleza. Territorio / Territorialidad / Localización.	Conocimiento/Poder/Conflicto. Estructura política / Economías complejas. Sociedades complejas / Diversidad cultural. Ubicación espacial/ Integración. Diversidad natural/Recursos naturales valorados/ Actividades económicas.	Conocimiento/Poder/Conflicto. Estructura política / Economías complejas. Sociedades complejas / Diversidad cultural. Ubicación espacial/ Integración. Diversidad natural/Recursos naturales valorados/ Actividades económicas.	Sistemas de propiedad/Latifundio. Circuitos de Producción/Intercambio. Intercambio desigual / División nacional e Internacional del trabajo, espacio y producción.	Sistemas de propiedad/Latifundio. Circuitos de Producción/Intercambio. Intercambio desigual / División nacional e Internacional del trabajo, espacio y producción.
Recorte de contenidos	La actividad agrícola como estructurante del territorio y la sociedad	Las actividades económicas en los centros y su impacto en las periferias.	Las actividades económicas en los centros y su impacto en las periferias.	La frontera, incorporación y valorización de la llanura pampeana	La frontera, incorporación y valorización de la llanura pampeana
Contenidos	La agricultura desde su aparición a la Intensificación. Sociedades agrícolas teocráticas: el manejo del agua, la tierra y la apropiación del excedente. Espacio rural y desarrollo de la agricultura. Problemas ambientales: Deterioro de los suelos.	El surgimiento de nuevos actores dinamizantes: la burguesía y su influencia en las nuevas configuraciones económicas y territoriales.	Industrialización y dependencia. Industrialización tardía y desequilibrios territoriales. La conformación de las ciudades latinoamericanas y la calidad de vida. Segregación socio espacial.	El avance agropecuario y la expansión de la frontera. La incorporación al mercado internacional y sus restricciones.	La valorización de la llanura Pampeana. Las Inversiones extranjeras: desarrollo de los ferrocarriles y del puerto de Buenos Aires.

5.1.- Organización del área Ciencias Sociales

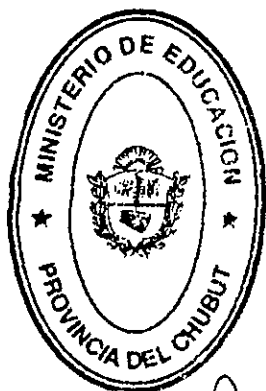
324

Este espacio propone una concepción de trabajo areal. Para ello se ha definido una "propuesta curricular que parte de un planteo de integración de las disciplinas en el primer año, pero sin desconocer las singularidades de cada una de ellas"⁴⁷. Se ha definido la conformación de parejas pedagógicas que trabajen en forma conjunta y simultánea. En consecuencia, el espacio estará a cargo de un profesor de geografía y un

⁴⁷ Marco General Diseño Curricular



ANEXO I



profesor de historia con una carga horaria de 4 (cuatro) horas cada uno, frente a alumnos. Además está prevista una hora cátedra para el trabajo de articulación y proyecto.

En los años siguientes se propone un trabajo progresivo hacia una mayor diferenciación, avanzando hacia la construcción del conocimiento en forma disciplinar.

En segundo año se prevé que los docentes planifiquen conjuntamente para tiempos y espacios específicos de cada disciplina y para tiempos y espacios compartidos. El espacio curricular Ciencias Sociales estará a cargo de un profesor de historia y un profesor de geografía, con una carga horaria de 2 (dos) horas cada uno frente a alumnos para el desarrollo disciplinar. Para el trabajo compartido ambos docentes tendrán asignada 1 (una) hora cátedra cada uno, que dictarán frente a alumnos en forma simultánea para la Integración del Área Ciencias Sociales.

Para la planificación de esta instancia se propone la selección de un problema o una temática para cuya definición se parta de los contenidos propuestos para segundo año de ESB, y de los intereses de los jóvenes. Un abordaje de esta naturaleza permite "... integrar conocimientos, experiencias, lo que acontece fuera de la escuela, los intereses sociales y personales"⁴⁸

El desarrollo del problema o de la temática seleccionada deberá involucrar los conceptos disciplinares y "... las maneras de expresar y dar cuenta de las formas de abordar esos conocimientos, comunicar los análisis o resultados del acto de conocer"⁴⁹.

En el tercer año, del espacio curricular Ciencias Sociales, se sostiene la planificación conjunta del área, que se desarrollará en espacios y tiempos diferentes por cada disciplina, con una carga horaria de 3 (tres) horas cátedra frente a alumnos para el docente de geografía como así también para el docente de historia.

6.- Evaluación en Ciencias Sociales.

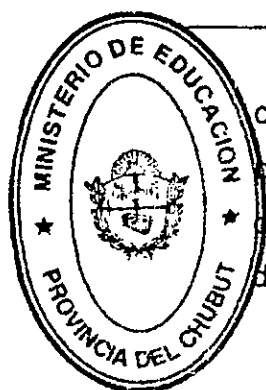
Historia y Geografía

La evaluación en Ciencias Sociales debe ser considerada parte integrante del proceso de enseñanza y del de aprendizaje y no algo externo. Es por ello que no se trata solamente de evaluar resultados, sino todo el proceso en su conjunto.

El proceso de evaluación se asienta sobre el currículum real fundándose sobre una indispensable reflexión y explicitación del contexto y, en términos de la experiencia es-

⁴⁸ Litwin, Edith. *El oficio de enseñar*. Condiciones y contextos. Paidós 2008.

⁴⁹ Litwin, Edith. *El oficio de enseñar*. Condiciones y contextos. Paidós 2008.



ANEXO I

colar, de lo que se enseña en las Ciencias Sociales, Historia y Geografía, de los propósitos propuestos para cada año y ciclo, de la interpretación que cada docente hace de los contenidos curriculares así como de su desarrollo en profundidad y extensión, del tipo de actividades propuestas durante la enseñanza, y de los recursos utilizados.

En segundo lugar definir la evaluación en su intersección con el proyecto curricular significa retomar y analizar los propósitos del Nivel, los lineamientos de política educativa, descentrarse de la realidad inmediata proyectando la continuidad de la escolarización obligatoria y las transiciones que esta encierra, para que los sujetos puedan cumplir trayectorias educativas continuas y completas.

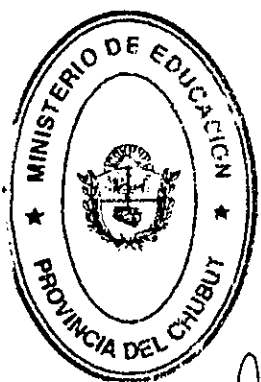
Es entendiendo que la evaluación implica al sujeto en todas las etapas del proceso de formación que podremos construir su segunda función, la acreditación y certificación. Partimos de un hecho, la evaluación no es un proceso dado, sino regulado solo en términos de la instancia de acreditación al traducirse en escalas de calificación y regímenes de promoción, respondiendo a la dimensión administrativa del sistema educativo.

Pero en verdad en relación a la evaluación es el docente quien estará en condiciones de tomar un conjunto muy amplio de decisiones fundamentales pues es un proceso indisoluble tanto de la enseñanza como del aprendizaje, expresada desde la relación de continuidad en su articulación epistemológica, coherencia conceptual y cohesión práctica. En esta relación, la evaluación aporta datos reveladores sobre la situación de los alumnos y la valoración de esa información debe contribuir a la toma de decisiones para enriquecer el proceso educativo.

Estas características constituyen su función formativa, para lo cual debe asentarse sobre criterios que anticipen un punto de referencia y operen como un sistema de señales que permitan identificar las discrepancias entre aquel estado ideal y la realidad, para proponer experiencias de aprendizaje alternativas, más poderosas.

Tanto los criterios de realización, de valoración, como los de corrección han de ser explícitos, públicos, conocidos y compartidos por los sujetos implicados.

Desde esta perspectiva, el criterio de referencia no serán los sujetos entre sí ni el dominio de un universo de conocimiento. Al ser una evaluación de referente personal toma la situación inicial y la contrasta con las siguientes permitiendo valorar la progresión, siempre comparando la situación de cada uno consigo mismo y no con otros o con la media del grupo; por lo tanto no es comparativa, ni individualista.



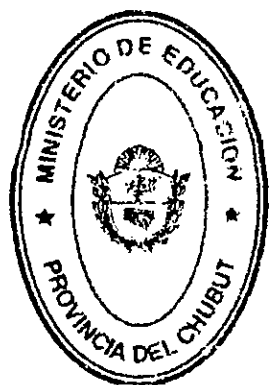
ANEXO I

La evaluación formativa y orientada por criterios enfatiza la dimensión individual de los aprendizajes en el desarrollo de cualquier dominio, dando cuenta de lo que el sujeto puede, infiriendo procesos en vez de describir lo que el sujeto sabe, y esto con respecto a cualquier área curricular de referencia.

Una evidencia de aprendizaje será aquella señal reveladora del nivel de comprensión, del tipo de razonamiento, de las elaboraciones que alcanza cada sujeto. Entendemos así el valor de observar la manera en que va desarrollando estrategias metacognitivas generales y específicas de autorregulación de su proceso de aprendizaje y por qué otorgarle ayuda para que retome la iniciativa y continúe poniendo de manifiesto cómo va superando contradicciones, resignificando, y acercándose a posiciones cada vez más pertinentes. Si logramos centrar la atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo todos y cada uno en el grupo, se enfocarán las partes en el todo: posibilita problematizar lo planificado, los logros alcanzados previstos o no, y fundamentar decisiones para generar nuevas condiciones de posibilidad.

Consideramos entonces que la acreditación debería ser más exitosa en identificar lo que los sujetos pueden realizar, por ello lejos de transformarse en un acto terminal debe ser un espacio que se configura, adquiere significado y condición de posibilidad a la luz de la evaluación formativa, la inferencia de procesos y la previsión. Pero todas las estrategias en este sentido deben visibilizar la continuidad de los procesos de desarrollo, la superación de puntos críticos y auspiciar sus saltos cualitativos. Entendemos así los motivos por los que la evaluación también tiene que adecuarse a una gradualidad deseable de las exigencias que plantea, los procedimientos que se utilizan, los ritmos de aprendizaje que exige, el tipo de experiencias que propone e intensidad de trabajo que demanda. Los logros son progresivos y es condición que los sujetos sepan lo que se espera de su trabajo: las disposiciones para la tarea escolar no son un *a priori* que ellos portan sino que se trata de formas que deberán construir, que pocas veces se enseñan y que sin embargo se exigen en las aulas.

En este caso, dicha gradualidad deberá ser construida a partir de las características temáticas y conceptuales previstas para cada uno de los niveles de desempeño esperables en cada año. En lo que se refiere al primer encuentro del estudiante con las Ciencias Sociales es dable trabajar en el área de las definiciones y reconocimientos de conceptos, para luego avanzar al siguiente estadio, correspondiente al segundo año, en el cual la Historia y la Geografía serán tratadas a partir de un mayor grado de particularidad y especificidad. En el mismo se debe pensar en la aplicación relacional de los conceptos relevantes aprendidos con anterioridad y que contengan la sumatoria de los trabajos disciplinarmente en el nuevo contexto.



ANEXO I

Se espera que la evaluación en el tercer año establezca estrategias que promuevan, por parte de los estudiantes, la interpretación de realidades sociales configuradas con un alto nivel de complejidad tanto en los conceptos relevantes como con el trabajo a partir de los ejes. A partir de esta dinámica se podrán elaborar hipótesis interpretando y reinterpretando las diversas realidades del pasado y del presente.

La autoevaluación y coevaluación son una oportunidad para trabajar sobre criterios acerca de la organización del tiempo, presentación de trabajos, actividades grupales o de trabajo individual, tareas extra clase, entre otras. Sobre todo en edades tempranas, los sujetos requieren opiniones sobre sus trabajos y las utilizan para reorientar su tarea, pero además manifiestan criterios y requieren fundamentos; del entramado de esos intercambios y orientaciones en las clases se encauzará un aprendizaje relevante para que paulatinamente desarrollen otros criterios, más amplios y organizados. Estas consideraciones pertenecen fundamentalmente a una elaboración incorporada al diseño curricular del nivel primario de la Provincia del Chubut. Fueron elaboradas por la Profesora Susana Graciela Álvarez e inicialmente se realizó una lectura crítica y luego una adaptación, pequeña, al nivel y al área. Además nos parece que la coherencia en la propuesta de evaluación entre niveles y entre las áreas es de un valor educativo fundamental.

Estos criterios deberán abarcar los dos tipos de aprendizajes propuestos en el presente diseño, de tal modo que se evalúe la capacidad para utilizar hechos y conceptos considerados fundamentales. La práctica evaluativa debe orientarse a la explicación de casos, problemas y situaciones concretas y no solo a la memorización y comprensión.

En este contexto, los instrumentos de evaluación deberán ser variados y nunca alejarse de la lógica de las formas en que los contenidos son enseñados, así como deben establecerse para ser utilizados de forma permanente, acompañando el proceso formativo.

En el caso que nos convoca, la evaluación debe pasar de las únicas pruebas, generalmente escritas (cerradas, abiertas o semiabiertas), a actividades de interpretación de datos o resolución de problemas, exposiciones, desarrollo de temas, comentarios de textos, mapas, teatralizaciones, periódicos, producciones audiovisuales, generación de blogs temáticos en la Internet, etc.

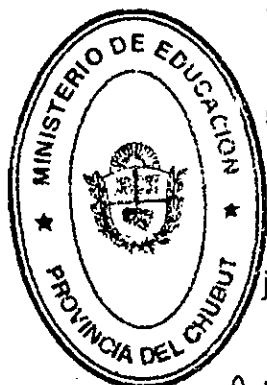
7.- Expectativas de aprendizaje al finalizar el ciclo básico

Primer año:

- Distinguir las formas de producción material y de apropiación del espacio en las sociedades cazadoras-recolectoras agrícolas y esclavistas-serviles.



ANEXO I



- Identificar las diferentes construcciones políticas y territoriales que se corresponden con sociedades nómades y sedentarias.
- Conceptualizar las relaciones de parentesco que influyeron en las configuraciones sociales de sociedades de complejidad creciente.
- Reconocer los distintos tipos de representaciones del tiempo y del espacio, así como su significatividad en la interpretación de los procesos sociales, a través de interjuego de escalas temporo espaciales.
- Identificar las relaciones sociedad naturaleza que se han establecido a lo largo del tiempo, sus consecuencias sobre el espacio y los actores sociales.

Segundo año:

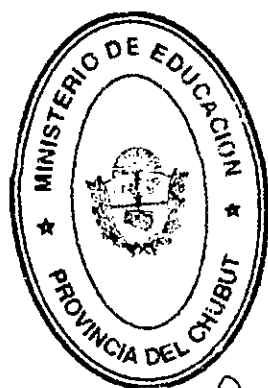
- Relacionar las revoluciones políticas con las estructuras complejas del imperalismo
- Vincular las estructuras sociales de la modernidad con las configuraciones económicas de las áreas centrales y sus periferias
- Analizar información sobre los cambios sociales y territoriales en el espacio americano y mundial como resultado de la expansión europea.
- Aplicar criterios de simultaneidad, secuencia, duración, cambio-continuidad y multicausalidad en los procesos sociales, demográficos y de construcción de los espacios urbanos y rurales.

Tercer año:

- Elaborar hipótesis interpretativas en el estudio de casos concretos en los cuales se articulen procesos económicos políticos y sociales locales, regionales nacionales y mundiales en el contexto de la globalización.

Bibliografía

- ANGULO, J. y Blanco N. (compiladores) Teoría y desarrollo del currículum. Málaga. Aljibe, 1994.
- APPLE, M. Ideología y Currículo. Madrid. Akal Universitaria, 1976.
- ARDILES, M. "La construcción del currículum y una aproximación a las prácticas escolares", en Revista Praxis Educativa, Año 8 N° VIII, Santa Rosa, 2004.
- CAMILLONI, A. "Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales" en: Didáctica de las ciencias sociales. Buenos Aires. Paidós, 1994.
- CAMILLONI, A. "El saber didáctico". Buenos Aires. Paidós, 2007.
- DAVINI, M.C. "El currículum en la formación del Magisterio en la Argentina. Planes de Estudio y Programas de enseñanza". Revista Propuesta Educativa, Año 9 N° 9, Ediciones Novedades Educativas, 1998.



ANEXO I

ELDESTEIN, G. "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo"; en Camilloni, A.: "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires. Paidós, 1997.

FINOCCHIO, S. Enseñar Ciencias Sociales. Buenos Aires. Troquel, 1993.

GIMENO SACRISTÁN J. "El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica", en: "El currículum: una reflexión sobre la práctica", 2ª ed., Madrid. Morata, 1989.

GOJMAN, S. y Segal, A. "Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la "trastienda" de una propuesta" en Aisenberg, B., Alderoqui, S. (comps.) Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires. Paidós Educador, 1998.

GONZÁLEZ MUÑOZ, M. La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones. Madrid. Marcial Pons, 1996.

GUREVICH, R. y otros: Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada. Buenos Aires. Aique Grupo Editor, 1997.

HERNÁNDEZ, F. y Sancho, J. "Para enseñar no basta con saber la asignatura". Madrid. Paidós, 1996.

HOBSBAWM, E. Historia del Siglo XX. Buenos Aires. Crítica, 1998.

HOBSBAWM, E. Años interesantes. Una vida en el Siglo XX. Buenos Aires/Barcelona. Crítica, 2003.

LITWIN, E. El oficio de enseñar. Buenos Aires. Paidós, 2008.

MANZANAL, M., Arzeno, M. y Nussbaumer, B. Territorios en construcción: actores, tramas y gobiernos, entre la cooperación y el conflicto. Buenos Aires. Fundación Centro Integral Comunicación, Cultura y Sociedad - CICCUS, 2007.

MARDONES, J. Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica. Barcelona. Antrophos, 1991.

MONTAÑEZ GÓMEZ, G. y Delgado Mahecha, O. "Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional". Cuadernos de Geografía, N° 1-2. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, 1998.

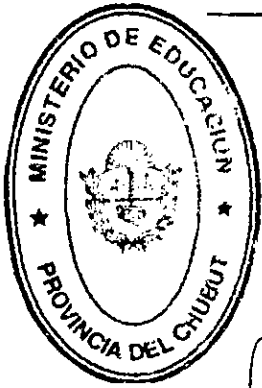
MONTERO L. Prólogo en Arrondo C. y Bembo S. La formación docente en el Profesorado de Historia, Rosario. Homo Sapiens Ediciones, 2001.

MORENO JIMÉNEZ, A. y M. Marrón Gaité. Enseñar Geografía de la teoría a la práctica. Colección Espacios y Sociedades. Madrid. Síntesis, 1998.

NEMIROVSKY, M.; en García Parejo, Isabel. Escribir textos expositivos en el aula. "Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles". Barcelona. GRAÓ, 2011.

PALLADINO, E. Diseños Curriculares y Calidad Educativa. Buenos Aires. Espacio, 1998.

PERRENOUD, P. La evaluación de los alumnos. Buenos Aires. Colihue, 2008.



ANEXO I

PHILO, C. "History, Geography and the 'Still Greater Mystery' of Historical Geography". En: "Human Geography: Society, Space and Social Science": D. Gregory, R Martin y G Smith editores, University Press, Minneapolis, Minnesota. 1994.

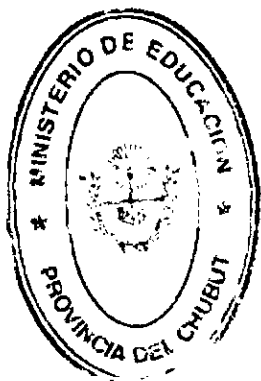
SANTOS, M. Por una Geografía nueva. Madrid. Espasa Calpe, 1990.

STENHOUSE L. La investigación como base de enseñanza. Madrid. Morata, 1987.

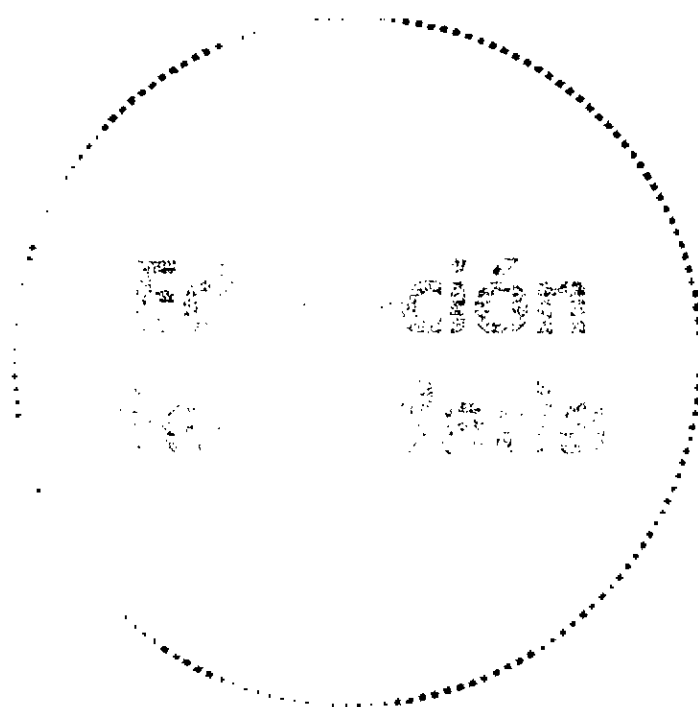
[Handwritten signature]



ANEXO I



[Handwritten signature]



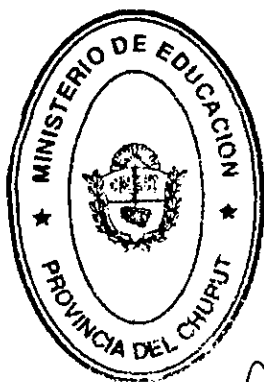
Área Construcción de la Ciudadanía

324



ANEXO I

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA



1. Fundamentación.
2. Propósitos de enseñanza.
3. Contenidos.
4. Sugerencias metodológicas.
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular.
6. Evaluación.
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el Ciclo Básico.

1.- Fundamentación

El espacio Construcción de Ciudadanía surge de los Acuerdos Federales de Educación para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria del Chubut como una propuesta para la formación política de los adolescentes y jóvenes, en un escenario complejo, donde conviven multiplicidad de identidades. En este encuadre se propone repensar y concretar espacios públicos de participación real y efectiva de los diversos actores escolares, para tomar decisiones, planificar y ejecutar planes y proyectos de vida personal y comunitaria, a partir de sus expectativas, recuperando los sentidos y significados de sus prácticas y narraciones y reconstruyendo críticamente las memorias individuales y colectivas.

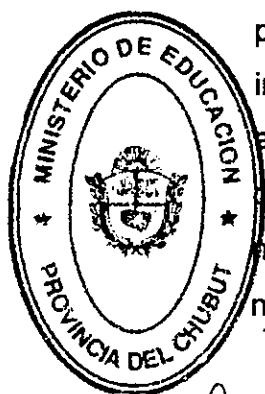
La provincia del Chubut se identifica por ser la expresión de la confluencia de muy diferentes tradiciones culturales que continúan enriqueciéndose con nuevos movimientos migratorios provenientes de diversas provincias así como de otros países, especialmente limítrofes del norte. Las prácticas interculturales, en consecuencia, se complejizan más por lo que demandan la construcción de espacios públicos más inclusivos, en los que se reconozcan las diversidades, se posibilite el uso y goce de los derechos a quienes trabajan, viven y cumplen sus obligaciones en ellos.

Pensar en la Construcción de la Ciudadanía en este contexto nos remite a la *vida pública* y a la *actividad política* concebidas como construcciones culturales a través de las cuales los seres humanos trascienden las necesidades de la vida y pueden enriquecerse. Este atributo es asegurado por las instituciones democráticas, en las que los ciudadanos se reúnen y se encuentran, intercambian opiniones y debaten sus diferencias con el objeto de encontrar mejores respuestas a sus problemas.

Consideramos que lo público implica la construcción del espacio como propio a través de la actividad política. Desde esta posición se considera que "el espacio



ANEXO I



público del aula es también una herramienta didáctica para que los estudiantes se inicien en el tratamiento autónomo, cooperativo y solidario de los desafíos políticos actuales. Por eso, un criterio básico para una educación política adecuada a cada contexto, es que los estudiantes se vean convocados a pensar cómo construir el mundo en el que quieren vivir, que puedan indagar en profundidad quiénes son en el mundo y qué posibilidades tienen de transformarlo" (Siede, 2007).

La comprensión de lo público se logra con la *reflexión* y la *praxis* en tanto están ligadas a la *constitución del sujeto en la esfera pública*. Es posible pensar la identidad colectiva y mancomunar proyectos de vida comunitaria que integren intereses y expectativas para alcanzar sueños y esperanzas. Esto supone la creación de condiciones que posibiliten el diálogo en la diversidad, mediante relaciones horizontales que recuperen las voces y se reconstruyan en nuevas narraciones.

En el espacio público, desde la diversidad que cada uno representa, se reconstruyen permanentemente nuestras identidades como producto de las *narraciones* y la *acción política*. Lo universal y lo particular, lo común y lo diferente presionan al mismo tiempo. El desafío es constituirse en sujetos interculturales para encontrar normas y acuerdos para la acción desde procedimientos reflexivos de distanciamiento y análisis.

Constituirse en sujetos interculturales implica la capacidad, y su puesta en práctica, de pensar por uno mismo mediante el juicio propio y la deliberación personal. Para ello es necesario, entre otras cuestiones, estar informados, mantener una actitud crítica y reflexionar sobre nuestras tradiciones y modos del lenguaje; abrirse al otro, reconocer su manera de percibir y pensar las cosas para superar actitudes prejuiciosas y discriminativas; tratar de pensar de acuerdo con uno mismo, valiéndose de la autoclarificación y el autocuestionamiento para construir un sentido de identidad más plural y dinámico.

Las prácticas que se despliegan en esta propuesta se vinculan con el *respeto mutuo*, la *aceptación del otro*, la *cooperación* y la *solidaridad*, que se construyen desde las vivencias y el accionar ciudadano en el espacio público.

324

La condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino es la *ciudadanía*. En este enfoque se concibe como un "conjunto de prácticas (jurídicas, políticas, económicas y culturales) que definen a una persona como miembro competente de una sociedad." (Kessler, 1996). Por un lado como *sujetos de derechos que conviven en un espacio público*. Desde esta perspectiva son portadores de derechos y responsabilidades dentro de un orden social e institucional que



ANEXO I

condiciona pero que a la vez reconoce garantías y posibilita la convivencia. Este no es un orden dado sino que se construye culturalmente a partir de las relaciones de poder. Pero también puede ser reconstruido. Por lo tanto no es estático, sino dinámico y requiere del análisis de aquello que le da vigencia, del reconocimiento de las circunstancias y del proyecto común a construir.

Por otro lado, *la condición de ciudadanía activa* implica ejercer con sentido de responsabilidad un rol político, que en buena medida se define en la participación de proyectos colectivos en los que se hace tangible la idea de la construcción o reconstrucción de un orden social justo e incluyente. Su dimensión excede lo formal (derechos legalmente reconocidos) para vincularse a un tipo de acción comprometida, creativa y sentida desde las reales necesidades en el espacio y tiempo que le toca vivir, con prácticas sociales de ejercicio del poder y construcción del poder colectivo.

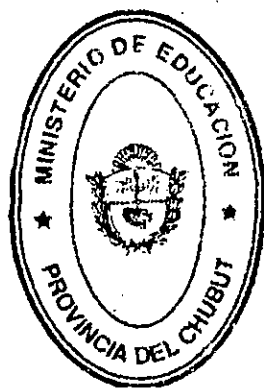
Estas acciones pueden expresarse en forma defensiva o propositiva. Defensiva, a través del reclamo, de la demanda para exigir el cumplimiento de los derechos vulnerados ante los organismos constitucionales; propositiva, tendientes a la reforma, a la creación de normas y acciones políticas que generen mejores condiciones de equidad social.

En concordancia con lo dicho hasta aquí, la propuesta de este espacio curricular reconoce a los y las estudiantes como sujetos portadores de derechos, tanto por su participación en la toma de decisiones en el proceso propuesto como por la responsabilidad y compromiso en relación a las prácticas ciudadanas que se ejercen.

Este enfoque, que los reconoce como sujetos de derechos, considera replantear el lugar de la institución escolar en su formación y el quehacer cotidiano de sus integrantes. *Lo que se vivencia es lo que se construye*. De ahí el desafío de revisar los procesos institucionales, para "hacer con otros" la construcción del "nosotros", en la toma de decisiones y de concreción de propuestas, de ampliar los escenarios de deliberación y de promover la participación cooperativa y solidaria acorde a la construcción de la ciudadanía en el "aquí y ahora".

2.- Propósitos de enseñanza

- Implementar prácticas y acciones que contribuyan a la reflexión y a generar conciencia y participación ciudadana activa y crítica desde los intereses de las y los estudiantes.



ANEXO I

- Generar espacios de reflexión y de intercambios desde un amplio espectro de narraciones y voces, para el análisis de los propios discursos y miradas sobre las situaciones que se promueven.
- Problematicar saberes socialmente contruidos transformándolos en objetos de conocimiento para la elaboración e implementación de proyectos de intervención ciudadana.
- Aportar criterios para la construcción de herramientas de indagación y criterios de evaluación de los diferentes posicionamientos normativos, institucionales, sociales y personales y para proponer estrategias organizacionales para la acción ciudadana.
- Propiciar una mayor disposición al entendimiento, respeto mutuo y aceptación del otro, en concordancia con la ética intercultural a través de las reglas procedimentales vinculadas a la autonomía, reciprocidad y reflexividad.
- Proponer criterios de evaluación para valorar el proceso de construcción de la ciudadanía con el objeto de favorecer la autoevaluación y la reconstrucción compartida de la práctica política.
- Propiciar el reconocimiento de la variedad de discursos, procesos y prácticas ligadas a la construcción de la ciudadanía en una sociedad que se reconoce diversa y que se propone favorecer la inclusión en un mundo plural.

3.- Contenidos

La propuesta de este espacio curricular tiene como propósito que los estudiantes, adolescentes y jóvenes realicen prácticas implicadas en la construcción de su subjetividad política. Se trata de un espacio que les permita ampliar las percepciones de la realidad que viven desarrollando diferentes procesos de indagación, reflexión y valoración. Por lo tanto, la *participación* es el fundamento que organiza las prácticas propuestas, promoviendo la toma de decisiones situadas y fundamentadas y construyendo argumentos que, partiendo del reconocimiento de las diferencias, posibiliten la construcción de proyectos inclusivos.

Los contenidos que se proponen fueron seleccionados de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de la Educación Básica de la Escuela Secundaria para Formación Ética y Ciudadana y secuenciados para la *construcción de la ciudadanía participativa* que aquí se fundamenta.

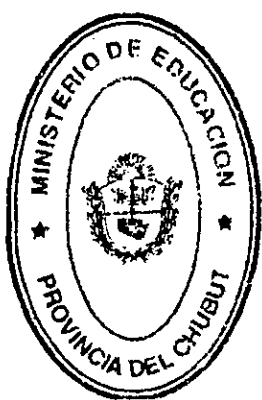
Los ejes organizan los aspectos esenciales a tener en cuenta para la propuesta de enseñanza y para el aprendizaje de una ciudadanía activa. A partir de cada eje se especifican los conceptos estructurantes que dan origen a la secuenciación de saberes.



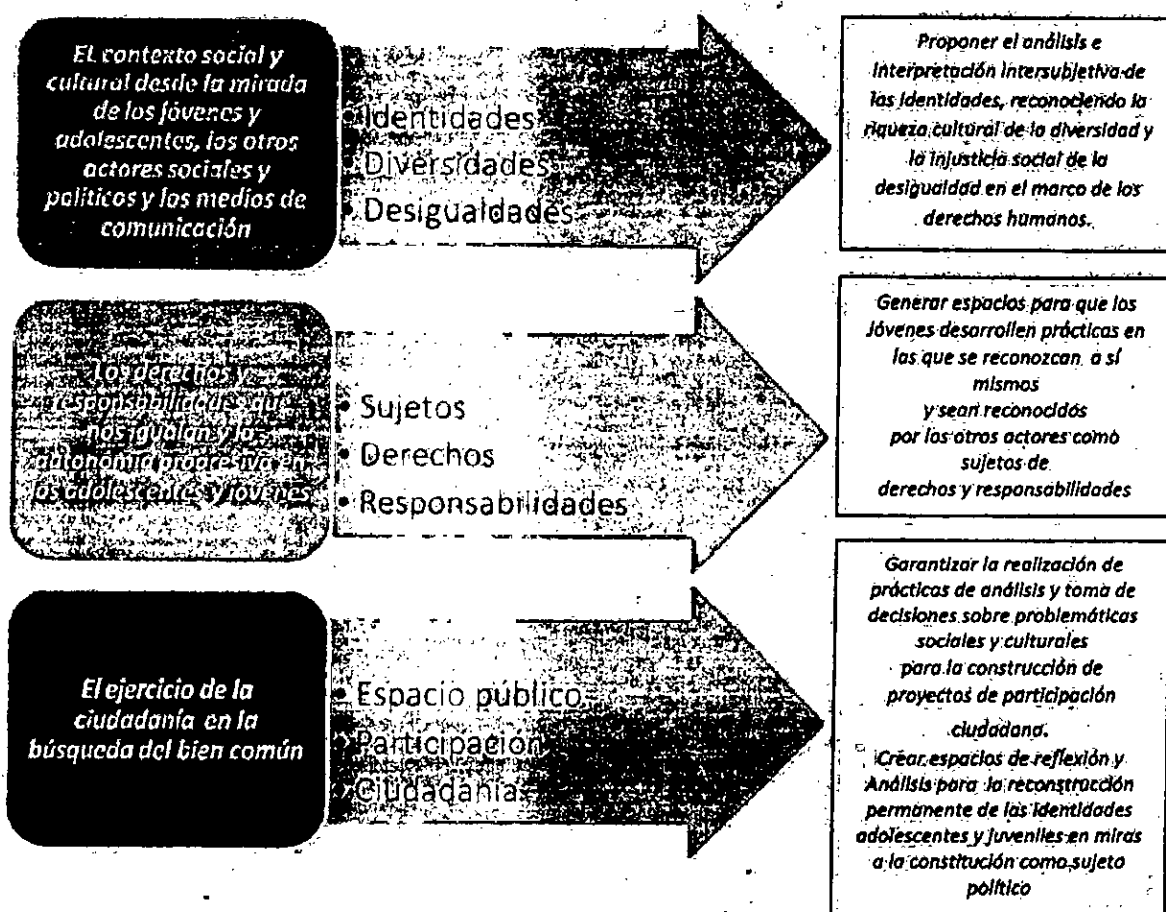
ANEXO I

Son los siguientes:

1. *EL contexto social y cultural desde la mirada de los jóvenes y adolescentes, los otros actores sociales y políticos y los medios de comunicación.*
2. *Los derechos y responsabilidades que nos igualan y la autonomía progresiva en los adolescentes y jóvenes.*
3. *El ejercicio de la ciudadanía en la búsqueda del bien común.*

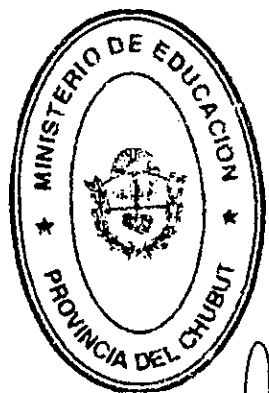


[Handwritten signature]



La propuesta de contenidos para el ejercicio de la ciudadanía activa y la construcción conceptual surge de la participación en la elaboración y ejecución de proyectos de intervención, que sean de interés para las y los estudiantes. Estas propuestas se construyen a partir del análisis e interpretación intersubjetiva de las identidades, del reconocimiento de la riqueza cultural que hay en la diversidad y de la injusticia social de la desigualdad. Las y los Jóvenes desarrollan estas prácticas en el marco de los derechos humanos; en ellas se reconocen a sí mismos y son reconocidos por los otros actores como sujetos de derechos y responsabilidades.

Los propósitos aquí planteados están desarrollados en cada uno de los ejes propuestos, explicitando así los contenidos con los que se vinculan; pero esta presentación no implica un orden cronológico determinado. Su tratamiento supone una articulación; es decir que en cada problemática que los estudiantes propongan abordar deberán integrarse los ejes siempre ligados a procesos participativos, a miradas complejas sobre el contexto y al uso y goce de los derechos y sus respectivas



[Firma manuscrita]

ANEXO I

responsabilidades. Estos contenidos se organizaron a modo de **corredores**⁵⁰, en el marco de una integración ciclada de este espacio curricular. Como podrá observarse en el cuadro de contenidos, lo que se complejiza a lo largo del ciclo son los procesos cognitivos que se requieren para conocer la realidad que se indaga; las construcciones conceptuales que posibilitan ampliar la comprensión de los sucesos y la posterior aplicación a situaciones específicas que requieren de un posicionamiento fundamentado para su tratamiento.

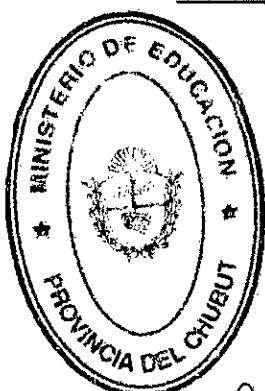
Finalmente, los saberes que proponen los lineamientos curriculares aportados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional N° 26.150, se contemplan en esta propuesta curricular. Desde los diferentes componentes del espacio Construcción de ciudadanía se reconoce a las y los estudiantes como sujeto de derechos y responsabilidades, generando espacios específicos que contribuyen a la construcción de su autonomía, en el marco del reconocimiento de sí mismo y de los otros y se aportan recursos y medios para alcanzarlos.

324

⁵⁰ "... desde el punto de vista de la enseñanza, el "corredor" propone pensar ejes de contenidos que se retoman a lo largo de la escolaridad, identificar núcleos conceptuales que irán abordándose mediante aproximaciones sucesivas y en forma espiralada durante los tres años del ciclo. La selección de dichos núcleos se ordena, necesariamente, a los propósitos enunciados para el trayecto". Marco general -Educación Secundaria-Chubut, 2013.



ANEXO I

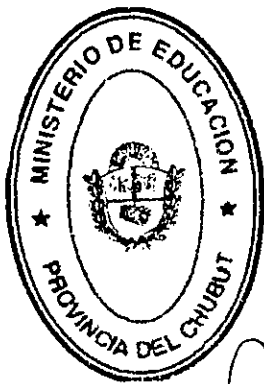


[Handwritten signature]

Construcción de Ciudadanía- Saberes para 1ero, 2do y 3er año			
PARTICIPACION CIUDADANA COOPERATIVA Y SOLIDARIA			
EL contexto social y cultural desde la mirada de los jóvenes y adolescentes, los otros actores sociales y políticos y los medios de comunicación			
IDENTIDADES, DIVERSIDADES Y DESIGUALDADES			
1er año	2do año	3er año	Propósitos
La comprensión del proceso de construcción intersubjetiva y relacional de la identidad desde el análisis vinculado a la pertenencia a una pluralidad de colectivos, a los atributos identificadorios y a la narrativa biográfica.	El análisis crítico de los medios de comunicación y su influencia en la construcción de la identidad especificando su incidencia en la construcción de hábitos, intereses y valores.	El conocimiento y análisis de los procesos de construcción de las identidades en relación al mundo laboral y político en diferentes contextos espaciales y temporales.	Generar espacios para el análisis e interpretación intersubjetiva de las identidades, reconociendo la riqueza cultural de la diversidad y la injusticia social de la desigualdad en el marco de los derechos humanos.
El reconocimiento de sí mismo en la toma de decisiones desde la participación en prácticas de autoconocimiento y autorregulación.	La comprensión crítica del proceso de toma de decisiones analizando diferentes perspectivas y contextos.	La autoevaluación en el proceso de toma de decisiones atendiendo a criterios construidos colectivamente por el grupo.	
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.	El reconocimiento y análisis de justificaciones éticas basadas en virtudes y valores compartidos y controvertidos en las decisiones y prácticas de los diferentes actores sociales.	La reflexión y análisis de justificaciones éticas basadas en principios y consecuencias en las decisiones y prácticas de los diferentes actores sociales.	
El conocimiento e indagación de los modos y procesos de construcción continua de las identidades colectivas atendiendo al sentido de pertenencia, la historia y memoria colectiva.	El conocimiento y reflexión sobre las representaciones sociales, las tradiciones y el patrimonio cultural en la construcción de la identidad colectiva, atendiendo en la identidad nacional.	El análisis del impacto que producen en el uso y goce los derechos, las identidades legitimadoras y las identidades de resistencia en diversas situaciones de la historia argentina.	
El reconocimiento de las diversidades sociales y culturales en diferentes ámbitos y espacios reflexionando en situaciones que ponen en evidencia el respeto a la dignidad de la persona y prácticas etnocéntricas y relativistas.	La reflexión y análisis sobre las representaciones sociales en relación al otro con especial atención a los casos de discriminación y estigmatización generados por estereotipos y prejuicios presentes en diferentes ámbitos, incluidos los medios de comunicación.	La argumentación y justificación de las diversidades culturales reconocidas en los Derechos Humanos y el análisis crítico de situaciones de acoso, abuso y genocidio que se generan a partir de prejuicios sociales, raciales y xenófobos.	



ANEXO I

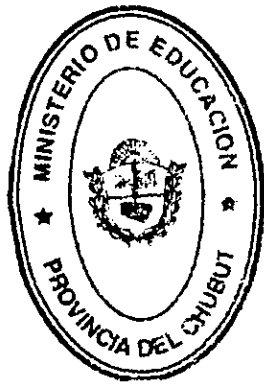


[Handwritten signature]

<i>El conocimiento sobre las diferencias de género y de diversidad sexual, así como las múltiples formas de ser varones y mujeres en nuestras sociedades y en nuestras culturas para el reconocimiento de la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.</i>	<i>El reconocimiento de las diferencias de género y de diversidad sexual así como las múltiples formas de ser varones y mujeres para cuestionar los estereotipos, prejuicios en cuestiones de género con el propósito de superar visiones esencialistas y naturalizadas sobre los roles masculinos y femeninos, así como la reproducción de las relaciones jerárquicas entre los géneros.</i>	<i>La reflexión y el análisis de las situaciones de igualdad o de falta de equidad de trato y de oportunidades en relación al género y a la orientación sexual, en los diferentes ámbitos en que ésta pueda generarse (la escuela, el hogar, el trabajo, la política, el deporte, entre otros posibles).</i>
<i>El conocimiento, reflexión y cuestionamiento de los estereotipos corporales y estéticos presentes en los medios de comunicación, en la publicidad y en las representaciones Artísticas.</i>	<i>El reconocimiento de cómo operan los estereotipos corporales y estéticos en la construcción de las identidades de los jóvenes, sus consecuencias en la salud y de cómo dan lugar a prácticas discriminatorias.</i>	<i>El análisis acerca de las representaciones sociales sobre los estereotipos corporales y estéticos, su incidencia en la construcción de las identidades juveniles y el impacto en el ámbito laboral.</i>
<i>La indagación y reflexión sobre las desigualdades sociales y económicas y su reconocimiento como resultado de un proceso y no de un estado definitivo, revisando críticamente los puntos de vista sobre pobreza y exclusión.</i>	<i>El reconocimiento del impacto que producen en la convivencia social los estereotipos y prejuicios que provienen de diferentes ámbitos, incluidos los medios de comunicación, que generan estigmas y desigualdad social.</i>	<i>La comprensión de las interrelaciones entre diversidad socio-cultural y desigualdad social y económica identificando representaciones hegemónicas de género, de orientación sexual, de nacionalidad, étnicas, religiosas, ideológicas y generacionales en diferentes ámbitos y espacios contraargumentando las posiciones hegemónicas sobre la desigualdad.</i> <i>El análisis del impacto de la desigualdad social y económica en la calidad de vida reflexionando sobre el rol del Estado, la sociedad civil y las políticas sociales.</i>



ANEXO I

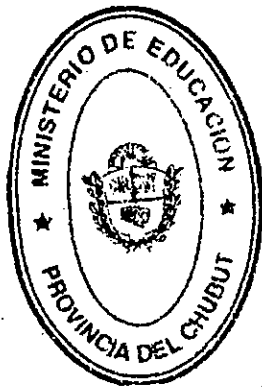


[Handwritten signature]

PARTICIPACION CIUDADANA COOPERATIVA Y SOLIDARIA			
Los derechos y responsabilidades que nos igualan y la autonomía progresiva en los adolescentes y jóvenes			
SUJETOS, DERECHOS, RESPONSABILIDADES			
1er año	2do año	3er año	Propósitos
La reflexión y cuestionamiento del lugar de los niños, niñas y adolescentes en la sociedad teniendo en cuenta situaciones reales en diferentes tiempos y espacios y su vinculación con el sistema integral de protección de la niñez y adolescencia.	La indagación y reflexión de diversas situaciones de vida y el análisis del rol del Estado como promotor del bienestar de la niñez y la adolescencia con políticas públicas básicas para toda la infancia.	La comprensión de los alcances legales de las normativas específicas sobre los derechos de los Niños, Adolescentes y Jóvenes y sus implicancias en situaciones conflictivas de la vida cotidiana y en instancias de vulneración de los mismos, tales como: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños, niñas y adolescentes.	Generar espacios para que los Jóvenes desarrollen prácticas en las que se reconozcan a sí mismos y sean reconocidos por los otros actores como sujetos de derechos y responsabilidades.
El reconocimiento y la reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales y conductas de imposición sobre los derechos de los/as otros/as.	La identificación y comprensión de las tensiones inherentes a la defensa de los Derechos Humanos en relación con prácticas sociales vinculadas al ambiente, el género y la orientación sexual, la salud, los medios masivos de comunicación, los pueblos originarios, el mundo del trabajo, la movilidad y el tránsito libre y seguro, y el consumo, entre otras.	La reflexión y análisis sobre la dignidad humana -desde el concepto de Derechos Humanos- frente a la tortura, la desaparición forzada, la usurpación o cambio de identidad y la censura cultural, en distintos contextos.	
El conocimiento y la comprensión de hechos vinculados a la vulneración de derechos en la historia reciente. Movimientos de resistencia.	La comprensión de la construcción sociohistórica y validación ética de los Derechos Humanos generada a partir de acontecimientos como el Holocausto y como el terrorismo de Estado en nuestro país.	El conocimiento de los fundamentos de la reivindicación de la soberanía argentina plena (territorial, política, cultural, entre otras) en el marco de los Derechos Humanos y conforme a los principios del derecho internacional.	



ANEXO I

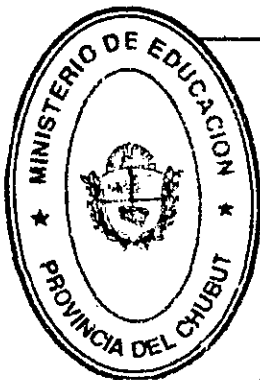


[Handwritten signature]

El conocimiento de la existencia de Organismos Internacionales como garantes de los Derechos Humanos y la comprensión de su construcción sociohistórica, a partir de la reflexión acerca de las luchas de los pueblos por el reconocimiento de la dignidad de las personas.	El conocimiento de las diferentes formas de defensa de los Derechos Humanos, del funcionamiento de organismos internacionales, nacionales y locales y del papel de las organizaciones de la sociedad civil y los movimientos sociales.	La indagación de acciones de defensa Derechos Humanos y el análisis y reflexión de sus fundamentos desde principios de justicia y las relaciones de poder que se visualizan.	
La identificación e interpretación de los derechos individuales, políticos, sociales, económicos y culturales que reconoce la Constitución Nacional y Provincial a partir del análisis de las problemáticas que se indagan.	La identificación e interpretación de los derechos individuales, políticos, sociales, económicos y culturales que reconoce la Constitución Nacional y Provincial a partir del análisis de las problemáticas que se indagan.	El conocimiento y comprensión de los derechos vinculados a las condiciones del trabajo, en particular de los jóvenes, y la reflexión sobre su flexibilización y su precarización. La reflexión sobre las distintas formas de reivindicación del derecho al trabajo: el gremialismo y las formas alternativas de organización laboral -las empresas recuperadas, cooperativas y mutuales.	



ANEXO I

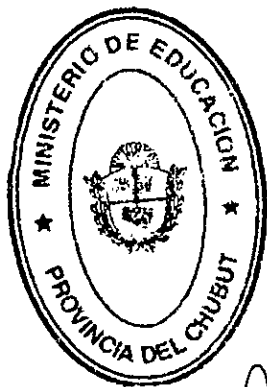


[Handwritten signature]

PARTICIPACION CIUDADANA COOPERATIVA Y SOLIDARIA			
El ejercicio de la ciudadanía en la búsqueda del bien común			
ESPACIO PUBLICO, PARTICIPACION CIUDADANIA			
1er año	2do año	3er año	Propósitos
El reconocimiento del espacio público para el ejercicio de la ciudadanía activa y la reflexión sobre las diferentes miradas de los adultos en relación a las prácticas sociales y culturales de los niños/niñas y adolescentes en su inserción ciudadana.	El reconocimiento de los condicionamientos, las oportunidades y las posibilidades para el ejercicio de la ciudadanía en el espacio público.	La valoración del ejercicio de la ciudadanía en el espacio público teniendo en cuenta la búsqueda del bien común.	Garantizar la realización de prácticas de análisis y toma de decisiones sobre problemáticas sociales y culturales para la construcción de proyectos de participación ciudadana. Crear espacios de reflexión y análisis para la reconstrucción permanente de las identidades adolescentes y juveniles en miras a la constitución como sujeto político.
El reconocimiento de la necesidad del sentido de pertenencia ciudadana en el espacio público y su valoración como lugar de la participación colectiva.	El conocimiento y reflexión del rol de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública y su incidencia en la construcción de la ciudadanía.	El análisis y reflexión sobre la construcción de la ciudadanía condicionada por el clientelismo, prebendalismo y marginación diferenciando lo con la ciudadanía autónoma.	
El conocimiento de las formas de elección de autoridades nacionales, provinciales y municipales.	El reconocimiento de las características del Estado argentino, representativo, republicano y federal y la identificación de estas prácticas en las situaciones que se analizan.	El análisis y la comprensión de la dimensión política de problemáticas actuales tales como la crisis de representación y la participación ciudadana.	
La identificación de prácticas políticas que vinculan el rol del Estado democrático como garante de los derechos constitucionales.	La reflexión y análisis de prácticas ciudadanas desde una mirada ética basada en los Derechos Humanos.	La reflexión y análisis de las prácticas políticas indagando en las relaciones de poder que se visualizan y las formas de resolución de conflictos desde la mirada de los Derechos Humanos.	



ANEXO I

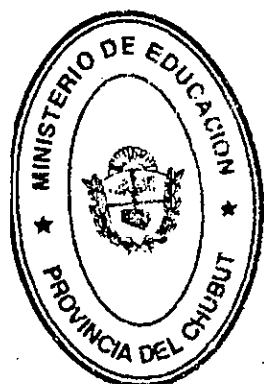


[Handwritten signature]

La participación en propuestas, deliberación y selección de problemáticas/asuntos de interés de los estudiantes en relación al ejercicio de la ciudadanía que se organiza para el conocimiento, respeto, ampliación y exigibilidad de derechos y responsabilidades.	La participación en la proposición, gestión y ejecución de diferentes formas para alcanzar acuerdos en vistas a la selección de problemáticas/asuntos de interés, para el ejercicio de la ciudadanía que se organiza para el conocimiento, respeto, ampliación y exigibilidad de derechos y responsabilidades.	La coordinación de la gestión participativa en la toma de decisiones situadas en relación al ejercicio de la ciudadanía incorporando formatos de deliberación constitucionales (asambleas legislativas, juicios orales) y de organizaciones civiles (asambleas), foros debates en la web entre otros.
La participación activa en el trabajo cooperativo atendiendo a pautas colaborativas y de reciprocidad en la comunicación.	La participación activa en el trabajo en equipo tendientes a priorizar el logro de objetivos basándose en el principio de equidad, respeto mutuo y la aceptación del otro.	La participación activa y crítica en el espacio de intervención a partir del intercambio y reconocimiento del otro para posibilitar la construcción de prácticas solidarias diferenciándolas de prácticas caritativas y asistencialistas.
La participación activa en la construcción de herramientas para la indagación teniendo en cuenta objetivos, formatos y destinatarios.	La participación activa en el ejercicio de reconocimiento de prácticas, procesos y discursos que garantizan/lesionan derechos reconocidos.	La participación activa en la puesta en práctica de acciones vinculadas a las responsabilidades ciudadanas atendiendo a los acuerdos interpersonales y las normas constitucionales.
El ejercicio del diálogo y la argumentación y su valoración como herramienta para la construcción compartida de acuerdos, explicitación de desacuerdos y apertura hacia diferentes puntos de vista sobre acciones, intereses y valores de los actores en sus contextos.	El ejercicio del diálogo y la consideración en su argumentación de valores tales como la libertad, la igualdad y la responsabilidad en la puesta en práctica de diferentes formatos para la resolución de conflictos.	El ejercicio de la argumentación y el debate en la búsqueda del bien común y la explicitación de diferentes principios de justicia y la puesta en práctica de una ética ciudadana basada en los derechos humanos.

4.- Sugerencias metodológicas

En este espacio se propone el trabajo en seminarios/talleres de extensión bimestral, trimestral o cuatrimestral en los que se articulan los ejes y propósitos expuestos. La tarea que organiza el taller es la construcción de proyectos sobre temáticas de interés para los adolescentes y jóvenes. La deliberación, organización y ejecución expresará una práctica real del ejercicio de la ciudadanía. Se considera al taller como un espacio de comunicación en el que se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos. Se integran diversas estrategias para la enseñanza, para abordar la relación entre la teoría y la práctica. Permite proponer situaciones problemáticas que faciliten tanto la participación activa de los adolescentes, como la circulación de significados diversos, la toma de conciencia y el desarrollo de procesos de reflexión a partir de las situaciones propuestas. De esta manera, el taller, enriquece los procesos de relaciones interpersonales, fortalece lazos grupales, ejercita la capacidad de escucha así como el dar y tomar la palabra.



ANEXO I

Se propone llevar a la práctica un proceso de gestión de la participación asociada. A través de él los docentes provocan la participación, comparten decisiones con los estudiantes con la finalidad de modelizar los procedimientos para que luego sean ellos quienes gesten la propuesta en el aula.

Los procesos comunicativos vinculados a la escucha y a la producción oral y escrita se vinculan con las prácticas definidas en el espacio curricular Lengua y Literatura.

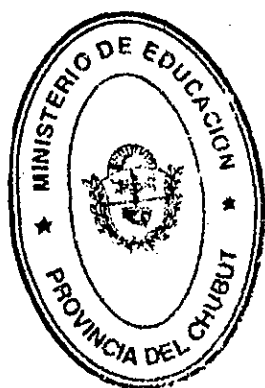
La tarea del docente en los proyectos participativos. Prácticas que estructuran la tarea de docentes y alumnos

El sentido de la tarea es la construcción de *proyectos participativos en forma cooperativa*. En este proceso el docente guía y asesora; plantea inicialmente los propósitos y su vinculación con los contenidos y va proponiendo estrategias de trabajo e intervención en vistas al desarrollo de capacidades vinculadas a la indagación y a la organización; de este modo permite ampliar el marco de información y perspectivas, el análisis y la toma de decisiones fundamentadas, el establecimiento de acuerdos, la planificación y la evaluación. Esto supone también el desarrollo de actividades metacognitivas que posibilitan la validación y/o reestructuración de las acciones.

Los proyectos participativos se definen a partir del análisis de *problemáticas que proponen los estudiantes*, las cuales serán consideradas valiosas en tanto promuevan una complejización, desde la acción y desde el conocimiento que tienen disponible los y las estudiantes. Se trata de desnaturalizarlo desde múltiples perspectivas para ampliar las cosmovisiones que se van reconstruyendo en el proceso.

Para desnaturalizar las prácticas y hacer visible e inteligible lo cotidiano los docentes deberán proponer la *construcción de diversas herramientas de indagación, análisis y reflexión* que permitan revisar de una manera crítica las prácticas ciudadanas del entorno. Isabelino Siede propone que al momento de abordar problemas tales como la vulnerabilidad y la desigualdad, es recomendable tomar como punto de partida el análisis y estudio de situaciones sociales que resulten menos conocidas y cotidianas debido a que, en muchos casos, resulta dificultoso para los alumnos convertir en objeto de conocimiento aquello que forma parte o es componente de sus vidas, particularmente cuando ellos son objeto de la vulnerabilidad y de las desventajas de la desigualdad. Seguramente, el análisis de situaciones alejadas en el espacio o en el tiempo promoverá que las y los estudiantes establezcan relaciones de semejanza y diferencia con su situación particular.

La *toma de decisiones* que deberán realizar en diferentes momentos se considera también como un proceso reflexivo de distanciamiento, meditación y de repaso. En ella se contraponen diferentes opciones en el que se deben considerar variadas dimensiones, puntos de partida, condicionamientos, impactos, consecuencias, criterios de justicia, entre otras. La *toma de decisiones* se vincula al proceso de pensar por uno mismo, de adquirir y revisar información, con la capacidad y puesta en práctica del juicio y la deliberación personal. Esto supone generar condiciones para conocer y elegir bajo el control de uno mismo, con la colaboración de otros, enriqueciendo las perspectivas. Por lo expresado, el resultado de este proceso es un acto original y proyectivo ya que el estudiante decide en una situación determinada y genera las condiciones para hacerse cargo y responder ante la decisión tomada.



ANEXO I

Por tal motivo, el docente deberá asegurar que los y las estudiantes puedan llevar adelante dichos procesos, que consulten diferentes fuentes para comprender las problemáticas seleccionadas en relación con los ejes y sus contenidos y puedan comprenderlas de acuerdo al momento de construcción en que se encuentren.

Es importante definir y explicitar qué se entiende por *participación* ya que resulta clave para comprender y conceptualizar la ciudadanía. La representación que se tiene sobre la participación, condicionará los roles y prácticas sociales. Constituye un valor en sí misma, no solo desde lo jurídico o formal sino desde las prácticas culturales ya que se considera fundamental en la construcción y ampliación de la democracia y como una herramienta al servicio de la ciudadanía para la transformación social.

La participación se vincula con el acceso a la *información*, considerado prioritario para la toma de decisiones. Por lo tanto, el docente debe asegurar ese acceso, proporcionar en forma creciente la construcción de los criterios de selección de la información y destinar los tiempos y recursos apropiados para su ejercicio de acuerdo al desempeño de los estudiantes.

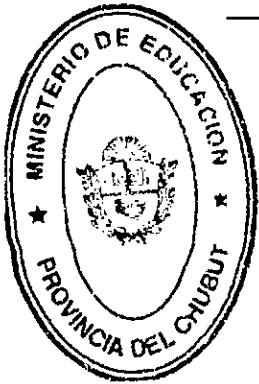
La dinámica grupal es fundamental para el desarrollo de las habilidades sociales, las prácticas interculturales y los valores que favorezcan la participación de los grupos. En este encuadre, el adulto será el coordinador del grupo de alumnos, en el ejercicio de la participación. Se propone la construcción de agendas de trabajo participativas entre el docente y los estudiantes a los efectos de ser parte tanto de la toma de decisiones iniciales como del proceso. Esta propuesta coordinada por el docente en el grupo-clase, puede implementarse en los pequeños grupos como ejercicio. Como consecuencia de la complejización de las prácticas que se articulan en los corredores de contenidos, en el tercer año podrán ser los estudiantes quienes coordinen, con la guía del docente, los procesos de construcción de estas agendas de trabajo.

El diálogo y el debate están presentes en esta metodología; se considera que es posible enseñar y aprender a dialogar y debatir de modo consciente y sistemático. En este espacio curricular se propone que el diálogo y el debate posibiliten habilidades tendientes al autoconocimiento, al conocimiento de los demás, a facilitar el entendimiento y el respeto mutuo, la escucha, expresión y modificación de opiniones que facilitan el compromiso constructivo y habilidades para imaginar y adoptar soluciones alternativas basadas en el acuerdo. También reconocer que el diálogo lleva implícitos valores cuando los interlocutores se esfuerzan por dialogar correctamente, tales como la aceptación del otro, la justicia, la solidaridad. "Dialogar es la búsqueda fraternal de modos de convivencia equitativos" (Puig, J.M. 1997).

Este trabajo debe hacerse en modo articulado entre el espacio de Lengua y Literatura y el de Construcción de Ciudadanía.

En Construcción de Ciudadanía, el trabajo cooperativo también constituye la metodología de trabajo que debe implementarse, ya que es objeto de enseñanza y práctica permanente.

En cuanto a los criterios de agrupamiento se sugiere que se realicen en forma heterogénea y a partir de las habilidades/fortalezas de los alumnos para favorecer la autoestima y la colaboración.



ANEXO I

El docente deberá generar espacios para la *narración* a través de las cuales se expresen experiencias propias y de otras cercanas y lejanas ya que al hacerlo se recopila un conocimiento situado que se recrea a medida que se narra. Compromete lo cognitivo, lo afectivo y la acción que se expresa a través de la narración. Recupera no solo lo subjetivo, sino también las situaciones y los contextos. Ayuda a historizar el presente, en tanto aportan significados para comprender las acciones. Poner en análisis el contenido de las narrativas, contribuye al mejoramiento del proceso en construcción, en este caso la ciudadanía. En este sentido, estos espacios contribuyen a recuperar la producción subjetiva y la de los otros.

La re-narración, es decir volver escribir o a expresar oralmente, las experiencias propias y las que son producto de lo que se ha compartido con otros, posibilitaría por un lado, el reconocimiento del valor que tiene el distanciamiento para poder interpretar los sucesos con mayor acercamiento de quien lo expresa o lo vive, poder captar las voces que lo integran, los espacios y tiempos que lo condicionan. Por otro lado, re-narrar con otros posibilita interpretar e interpretarse, creando intersubjetivamente una nueva narración más integral.

La memoria es incorporada a la constitución de la identidad a través de la función narrativa (Ricoeur, 2003: 168). Así, las narraciones que hacemos de nuestra vida son posibles gracias a que recordamos; a su vez, en las narraciones que vamos configurando se reinterpretan las vivencias que se han sedimentado en la memoria⁵¹.

Existen diversos formatos que se pueden utilizar para el registro de las narraciones, por ejemplo, las bitácoras, tanto manuales como digitales, los blogs, diarios, entre otros.

Finalmente, las actividades metacognitivas favorecen las prácticas de reflexión sobre los procesos mentales y las estrategias que producen conocimientos y los factores que explican los resultados obtenidos en dichos procesos cognitivos, lo que le permite al estudiante tener conciencia de posibles argumentos para una posterior toma de decisiones. Esta reflexión puede realizarse en relación con los objetivos, los conocimientos previos y necesarios, las diferentes estrategias a implementar, tiempo que se administra, los planes de acción ejecutados, el logro de las metas, su calidad, entre otros. Las narraciones son muy propicias para realizar estas actividades metacognitivas.

5.- Recomendaciones para el desarrollo curricular.

Una secuencia didáctica sobre la participación para la toma de decisiones, en forma progresiva y recapituladora.

En el espacio curricular Construcción de Ciudadanía las estrategias de enseñanza y las actividades propuestas a las y los estudiantes se desarrollan sobre la planificación y la evaluación de un proyecto surgido a partir de problemáticas que interesan a las y los alumnos. Partiendo de estos intereses, el docente elabora su propuesta de enseñanza, plantea la búsqueda de información y genera herramientas para que los

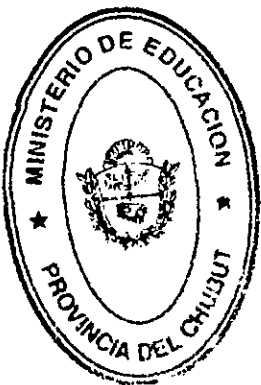
51

En "Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política". PRADA - RUIZ SILVA. Revista Linderaja N°8 - España. Febrero de 2007.



ANEXO I

alumnos organicen y sistematicen dicha información con el objetivo de construir en forma colectiva la problemática que dará origen a la planificación y desarrollo de la propuesta de intervención.



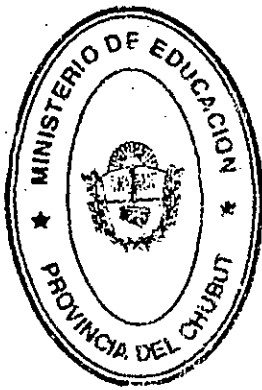
Para ello, las estrategias de enseñanza deben desplegarse asignando tiempos y espacios para el desarrollo de procesos vinculados a la *organización* de las diferentes etapas de la construcción e implementación del proyecto de participación ciudadana, mediante prácticas cooperativas y solidarias que posibiliten el aprendizaje del hacer con otros, reconociéndolo, desde el respeto mutuo y la aceptación; a la *participación* desde estrategias que incluyan el reconocimiento de las diversidades que portan las y los alumnos y que los habilite a ser parte de cada uno de los procesos que se plantean, desde el compromiso de todos los participantes, admitiendo la corresponsabilidad de las prácticas y sus resultados; a la *toma de decisiones* que se plantean para los diferentes momentos del proceso como una construcción compartida producto de la reflexión intersubjetiva y crítica de la información desde múltiples perspectivas para lo que deben preverse estrategias que generen las condiciones para hacerlo; a la *intervención* desde prácticas reales producto del proceso de toma de decisiones en situación que ponga en evidencia la capacidad de hacer en el marco de la construcción de una ciudadanía activa y crítica; a la *evaluación* del proceso realizado con la finalidad de hacer consciente cada uno de los momentos de construcción ciudadana y enriquecer la construcción compartida.

A partir de estos contenidos se plantea la siguiente secuencia de un momento del proceso. Se trata del momento de **inicio en el proceso de selección** de problemáticas para la elaboración del proyecto de indagación e intervención. El objetivo es que las alumnas y los alumnos sean **capaces de participar en la toma de decisiones desde el trabajo cooperativo y que posibilite la autonomía** asumiendo en cada uno de los años el aprendizaje progresivo y recapitulador de diferentes prácticas en el hacer con el otro y en la gestión del proceso.

En esta oportunidad se han seleccionado los siguientes contenidos para la elaboración de esta secuencia didáctica, correspondientes al eje El ejercicio de la ciudadanía en la búsqueda del bien común: espacio público, participación, ciudadanía.



ANEXO I



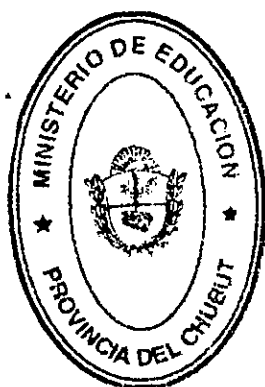
[Handwritten signature]

1er año	2do año	3er año
La participación en variedad de formatos de deliberación y selección de problemáticas/asuntos de vinculados con el conocimiento, respeto, ampliación y exigibilidad de derechos y responsabilidades.	La participación en diferentes formas organizativas para alcanzar acuerdos referidos a la selección de problemáticas/asuntos de interés para el ejercicio de la ciudadanía, que se proponen para el conocimiento, respeto, ampliación y exigibilidad de derechos y responsabilidades desde principios de equidad.	La participación en procesos de toma de decisiones situadas en relación al ejercicio de la ciudadanía incorporando formatos de deliberación constitucionales (asambleas legislativas, juicios orales) y de organizaciones civiles (asambleas), foros-debates en la web, otros.
La participación activa en el trabajo cooperativo atendiendo a pautas colaborativas y de reciprocidad en la comunicación.	La participación activa en el trabajo en equipo tendiente a priorizar el logro de objetivos basándose en el respeto mutuo y la aceptación del otro.	La participación activa y crítica en la construcción de prácticas solidarias a partir del intercambio y reconocimiento del otro.



ANEXO I

Una propuesta de secuencia

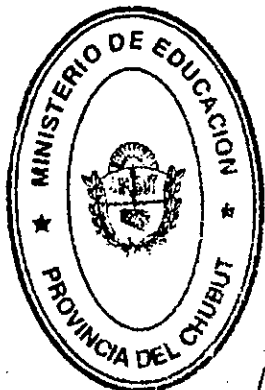


[Firma manuscrita]

	Primer año	Segundo año	Tercer año
Estrategias de enseñanza	- Conversación dirigida para la consideración compartida con las y los alumnos de los objetivos y su reformulación a partir de los aportes de los participantes. - Explicitación y puesta en consideración de la agenda de trabajo por parte del docente a los estudiantes. - Conformación de grupos a partir de diferentes habilidades en la comunicación u otro criterio docente. - Explicitación de las pautas para el trabajo cooperativo asegurando la participación de todos. - Presentación de diferentes recursos (imágenes, textos (periodísticos y literarios, videos cortos, pag. web canciones y otras producciones artísticas) que posibiliten explicitar los intereses de las y los alumnos. - Presentación de consignas que articulen los conocimientos, vivencias e intereses personales y posibiliten la apertura a otros intereses grupales enriquecidos por el diálogo. - Coordinación de la conversación grupal a los efectos de develar los criterios de selección de las problemáticas/intereses	- Diálogo colectivo para la consideración y ajuste de los objetivos del año anterior en relación al trabajo cooperativo de selección de problemáticas e intereses. - Rescate del proceso de construcción de la autonomía y definición de metas compartidas. - Construcción compartida de la agenda de trabajo entre el grupo clase y el docente. - Conformación de grupos a partir de diferentes desempeños participativos en el proceso del año anterior. - Diálogo en el grupo clase para el rescate de las acciones que facilitan la comunicación interpersonal y mutua confianza. Discusión dirigida para acordar acciones sobre el reconocimiento del otro. - Presentación de casos para la conceptualización y reconocimiento del conflicto, de diferentes formas de establecer acuerdos y del principio de equidad. - Presentación de consignas que posibiliten creciente autonomía en la selección de problemáticas de interés y la tarea de selección y organización de la información desde diferentes fuentes y procedimientos.	- Diálogo colectivo para la consideración y ajuste de los objetivos del año anterior en relación al trabajo cooperativo de selección de problemáticas e intereses. - Rescate del proceso de construcción de la autonomía y definición de metas compartidas. - Juego de roles para el análisis y construcción del rol de coordinación participativa en el pequeño grupo. - Construcción compartida de la agenda de trabajo desde el grupo clase y construcción de agenda de trabajo de cada grupo. - Conformación de grupos a partir de criterios compartidos entre docentes y estudiantes. - Recuperación del proceso de selección de problemáticas e intereses distinguiendo fortalezas y debilidades tanto individuales como grupales en la toma de decisiones, resolución de conflictos y acuerdos. - Discusión a partir de anécdotas sobre fortalezas y debilidades en el reconocimiento del otro. - Diálogo colectivo para la elaboración de un plan para superar las debilidades y mejorar las fortalezas desde el principio de equidad - Presentación de diferentes historias para la construcción del concepto de solidaridad diferenciándolo de caridad y asistencialismo. - Presentación de videos de asambleas legislativas, juicios orales y asambleas de asociaciones para identificar los momentos, estrategias y organización del debate. - Recuperación de los procesos utilizados en Lengua y Literatura para argumentar y debatir.



ANEXO I



[Handwritten signature]

	- Coordinación de la tarea de profundización y sistematización de la información desde diferentes fuentes y procedimientos. - Generación del clima apropiado para la narración de las experiencias áulicas y la renarración a partir del intercambio de ideas. - Generación del espacio para la autointerrogación metacognitiva. - Generación de espacios y herramientas para el análisis y discusión metacognitiva en forma colectiva.	- Generación del clima apropiado para la narración de las experiencias áulicas y la renarración a partir del intercambio de ideas recuperando el proceso del año anterior. - Generación del espacio para la autointerrogación metacognitiva. - Generación de espacios y herramientas para el análisis y discusión metacognitiva en forma colectiva recuperando el proceso del año anterior.	- Presentación de consignas que posibiliten creciente autonomía en la tarea de selección y organización de la información desde diferentes fuentes y procedimientos. - Organización de los debates con diferentes formatos. - Generación del clima apropiado para la narración de las experiencias áulicas y la renarración a partir del intercambio de ideas, recuperando el proceso de años anteriores. - Generación del espacio para la autointerrogación metacognitiva. - Generación de espacios y herramientas para el análisis y discusión metacognitiva en forma colectiva recuperando el proceso de años anteriores.
Estrategias de aprendizaje	Primer año	Segundo año	Tercer año
	- Explicitación de dudas, intereses, comentarios y aportes a partir del recurso ofrecido. - Deliberación en el pequeño grupo de la interpretación y posicionamientos que surgen a partir de la lectura y comentario de los recursos según las pautas de trabajo cooperativo. - Intercambio de otras iniciativas que se movilizan en el pequeño grupo. - Intercambio de información que se tiene al respecto, los sentimientos que se generan, preguntas que surgen de ese análisis. - Organización del análisis a partir de lo común y lo diferente de las posiciones. - Jerarquización y fundamentación de las temáticas de interés desde el diálogo. - Organización del pequeño grupo para la exposición y diálogo con el grupo-clase.	- Recuperación de las narraciones del año anterior, relectura desde indicadores relacionados con el trabajo cooperativo, el proceso y criterios de selección de problemáticas. - Elaboración de un plan para el trabajo cooperativo en vistas a superar las debilidades y mejorar las fortalezas desde el principio de equidad. - Elaboración y ejecución en el pequeño grupo de un plan para la tarea de selección de problemáticas /Intereses desde criterios de organización y de diferentes formatos para resolver conflictos y establecer acuerdos - Diálogo y fundamentación en el grupo-clase sobre los acuerdos alcanzados y su procedimiento en el marco del principio de equidad.	- Recuperación de las narraciones del año anterior, relectura desde indicadores relacionados con el trabajo cooperativo, el proceso y criterios de selección de problemáticas. - Construcción de agenda de trabajo del grupo desde rescate de procesos anteriores. - Desempeño del rol de coordinador participativo en forma rotativa en el grupo. - Elaboración de un plan para el trabajo cooperativo en vistas a superar las debilidades y mejorar las fortalezas desde el principio de equidad. - Elaboración y desarrollo en el pequeño grupo de un plan para la tarea de selección de problemáticas, intereses desde criterios de organización y análisis acordados por los alumnos. - Elaboración y ejecución en el pequeño grupo de un plan para la tarea de selección de problemáticas /Intereses desde criterios de organización y de



ANEXO I

- Narración escrita del proceso del pequeño grupo y del grupo clase, renarración producto del intercambio	- Narración y renarración escrita del proceso del pequeño grupo y del grupo clase según indicaciones.	- diferentes formatos para resolver conflictos y establecer acuerdos en vistas a una intervención solidaria. - Elaboración de argumentos para justificar las toma de decisiones que realizan en el marco de la equidad y la solidaridad. - Organización de roles, selección de argumentos según los momentos y formatos de los debates. - Narración y renarración escrita del proceso del pequeño grupo y del grupo clase según indicaciones.
- Evaluación del trabajo cooperativo y de toma de decisiones según indicadores - Actividad metacognitiva según indicadores.	- Evaluación del trabajo cooperativo y de toma de decisiones en relación al respeto mutuo y aceptación del otro, al establecimiento de acuerdos y al principio de equidad.	- Evaluación del trabajo cooperativo y de toma de decisiones en relación al respeto mutuo y aceptación del otro, al establecimiento de acuerdos y al principio de equidad y solidaridad.

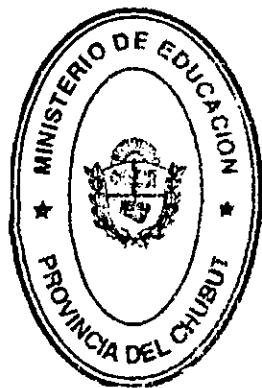
6.- Evaluación

La propuesta de evaluación deberá ser coherente con el propósito primordial de este espacio curricular que orienta la enseñanza: hacer consciente el proceso de subjetivación política y la construcción conceptual de esta propuesta. Tal como fue expresado en la Fundamentación el docente propone que los y las estudiantes realicen procesos participativos de toma de decisiones vinculados a:

- diversas problemáticas a indagar;
- cómo llevar a cabo en terreno variadas formas de indagación;
- a diversos modos de interrogar y también desnaturalizar las propias percepciones;
- el esclarecimiento de las situaciones a partir de marcos teóricos y de compartir lecturas de la realidad con diferentes actores;
- qué propuestas plantear para el uso y goce de los derechos y su expansión,
- cómo concretar las acciones pensadas,

Estas propuestas se desarrollan en un marco de prácticas interculturales, de trabajo cooperativo y solidario, de respeto mutuo y aceptación del otro.

Cada uno de estos procesos implica un momento de evaluación que se realiza a partir de la reflexión individual y grupal de los y las estudiantes. Para estos momentos de evaluación se sugiere realizar una primera instancia en forma individual que permitirá conocer y elaborar las propias opiniones y razones sobre los contenidos que se evalúan y sobre las alternativas que se pueden llegar a considerar. A partir de este proceso individual se accede al pequeño grupo para conocer y tomar en consideración el punto de vista de los "otros" implicados en el proceso. Finalmente se propone el intercambio en el grupo-clase, para habilitar la posibilidad de enriquecer y fortalecer los propios argumentos y para intercambiar constructivamente razones y puntos de vista con el resto de la clase.



ANEXO I

La reflexión que se genera a partir de los distintos momentos de evaluación mencionados, los y las estudiantes estarán en mejores condiciones de proponerse nuevos desafíos, de reconstruir los caminos iniciados y de plantear la co-responsabilidad de lo realizado. El proceso de retroalimentación puede ser variado, en ocasiones puede ser informal, espontáneo; en ese caso se sugiere realizar un registro de los comentarios y propuestas que vayan surgiendo en el diálogo para poder recuperar en otras instancias del proceso de trabajo. En tanto, otras veces se trata de una propuesta formal y planificada para la cual se requieren instrumentos que promuevan la reflexión de los logros alcanzados y desarrolle habilidades para la autoevaluación.

Los criterios de evaluación de este espacio curricular que permitirán juzgar las evidencias de aprendizaje, deben plantearse en vinculación con la participación ciudadana y ser expresados en términos que posibiliten evaluar el proceso de construcción de la subjetividad política de los y las estudiantes en el marco de los propósitos explicitados.

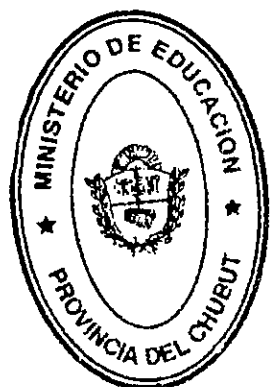
Respecto de los instrumentos de evaluación para utilizar en cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje deberán permitir el relevamiento de información lo más compleja y articulada posible, que dé cuenta de los procesos dinámicos que atraviesan los y las estudiantes. Dentro de las herramientas podemos sugerir, entre otras posibles, la **observación**, destinada a realizar el seguimiento del proceso llevado a cabo por los estudiantes y su posterior interpretación; el **portafolio** que permite coleccionar los trabajos de los estudiantes y considerar los esfuerzos, el progreso y sus logros. Lo que se colecciona en el portafolio, los criterios de selección, de valoración del mérito y la evidencia de su autorreflexión debe ser decidido con la participación del estudiante. La utilización de organizadores gráficos para visualizar la organización conceptual que el estudiante le atribuye a un determinado conocimiento; los diarios y bitácoras para recopilar información referidas al proceso de un trabajo y para desarrollar la habilidad de reflexión acerca de sus actividades; el juego de roles para poner en evidencia la interpretación realizada sobre diferentes situaciones y posicionamientos.

Para cada una de estas herramientas es conveniente la realización de listas de cotejo o de control que sirven como guía y focalizan la atención del docente y los estudiantes de acuerdo a los criterios propuestos en la evaluación.

7.- Expectativas de aprendizaje

Se propone que los alumnos sean capaces de:

- Tomar decisiones fundadas y desde la consideración de variadas perspectivas.
- Analizar las situaciones desde procesos de desnaturalización y múltiples aspectos producto de la reflexión y posicionamiento intercultural mediante el diálogo y la argumentación.
- Construir juicios políticos fundamentados en el análisis de la realidad que se indaga, el conocimiento de las instituciones y procedimientos propios del sistema democrático, los Derechos Humanos y los derechos que surgen del Sistema de Protección Integral de la Niñez.



[Firma manuscrita]

ANEXO I

- Organizarse en forma cooperativa en vistas al logro de los objetivos propuestos ya sea en forma propositiva o como demanda de mejores condiciones.
- Establecer acuerdos priorizando el bien común por sobre el interés particular.
- Respetar y considerar las normas que regulan la convivencia comunitaria en la argumentación y en el desenvolvimiento de las acciones.
- Aceptar y respetar al otro en la construcción intersubjetiva como posibilidad de enriquecimiento de los posicionamientos personales y de mejorar las propuestas de acción.
- Participar en forma comprometida al ejecutar planes de acción solidarios para el ejercicio y exigibilidad de derechos y responsabilidades.
- Ser corresponsables en las acciones que se proponen y ejecutan
- Valorar y poner en práctica registros de las acciones como insumo para la toma de decisiones.
- Autoevaluarse y proponer acciones de mejoramiento en la participación ciudadana.

BIBLIOGRAFÍA

ANIJOVICH, Rebeca; Malbergier, Mirta y Sigal, Celia: *Una introducción a la Enseñanza de la Diversidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

BARCENA, Fernando. *El oficio de la ciudadanía, Introducción a la educación política*, España. Paidós, 1997.

BEJAR, Helena: *El ámbito íntimo (Privacidad, individualismo y modernidad)*, Madrid. Alianza Universidad, 1990.

BENEDICTO, Jorge y Morán, María Luz (coord.): *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid, Instituto de la Juventud, 2003.

BENEDICTO, Jorge y Morán, María Luz: *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*, Madrid, Instituto de la Juventud, 2002.

BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar: "Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela", Pensamiento educativo, Vol 30 PP61-74, Barcelona, 2002.

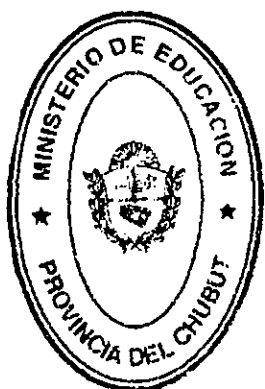
BILBENY, Norbert: *La razón práctica frente a los retos de la Ética Intercultural, diversidad cultural* España, Ariel, 2004.

CAMACHO AZURDUY, Carlos Alberto: "Los ciudadanos y los medios de comunicación: El derecho a la información como práctica de formación y desarrollo de la ciudadanía comunicativa". Trabajo final de Diplomado. Universidad Complutense de Madrid y Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, 2003.

CHAVES, Mariana: "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". Revista Última Década, año 13, nº 23. Viña del Mar, CIDPA, diciembre de 2005; pp. 9-32. Versión electrónica <http://www.cidpa.cl>

CHAVES, Mariana: "Construyendo ciudadanía: tres acontecimientos para leer juventudes, prácticas culturales y políticas del estado". Actas Cuartas Jornadas de sociología de la UNLP: la Argentina de la crisis. Mesa 9: ¿Podremos vivir juntos? Edición electrónica. Noviembre de 2005. ISSN 1850-2458

CASAS VILALTA, Monserrat: *Los conceptos sociales Conceptos clave. Una opción ideo-lógica para la selección de contenidos. El concepto de diferenciación*, Universidad Autónoma de Barcelona, 1999.



ANEXO I

CILLEROS BRUÑOL, Miguel: *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios*, INAU, 1999.

CORTINA, Adela: *ducción a la filosofía práctica-Intro .Ética mínima*, Madrid, Tecnos, 1999.

CULLEN, Carlos: *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

CULLEN, Carlos, (comp.): *El malestar en la ciudadanía*. Buenos Aires, Stella-La Crujía, 2007.

DAVINI, María Cristina: *Métodos de enseñanza, Didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires, Santillana, 2008.

DUBET, François: *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona, Gedisa, 2005.

DUSCHATZKY, Silvia y Corea, Cristina: *Chicos en Banda. Los caminos de subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

DUSCHATZKY, Silvia: *La escuela como frontera*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

EROLE, Carlos y otros: *Políticas Públicas de Infancia, una mirada desde los derechos*, Buenos Aires. Espacio Editorial, 2002.

FOUCAULT, Michel "El sujeto y el poder" en Terán, O. *Michel Foucault: discurso, poder y subjetividad*, Buenos Aires, El cielo por asalto, 1993.

GARCÍA MÉNDEZ, E: *Derecho de la Infancia/adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la protección integral*, Bogotá. Ed. Forum-Pacis, 1994.

JELIN, Elizabeth: "¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo", *European Review of Latina American and Caribbean Studies*, N° 55, pp.21-37.

JELIN, Elizabeth: "La construcción de la ciudadanía: entre la solidaridad y la responsabilidad" en Jelin, Elizabeth y Hershberg, Eric (coords.) *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*, Caracas, Nueva Sociedad, 1996.

JELIN, Elizabeth y Hershberg, Eric, (coords.): *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*. Caracas, Nueva Sociedad. 1996.

KESSLER, Gabriel "Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión" en Konterllnik, I. y Jacinto, C. (comp.) *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, UNICEF-Losada, 1996.

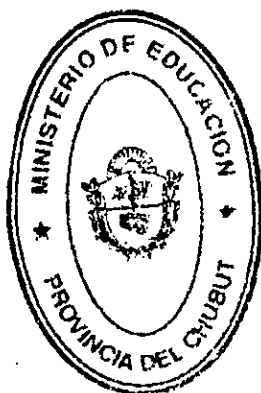
KONTERLLNIK, Irene. "La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?" en Tenti Fanfani, E. (comp.). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Buenos Aires, UNICEF/Losada, 2000.

LANDAU, Matías, "Los múltiples significados de ser ciudadano. Ciudadanía y construcción de subjetividades en la Buenos Aires actual" en Murillo, S. (coord.) *Sujetos a la incertidumbre. Transformaciones sociales y construcción de subjetividad en la Buenos Aires actual*, pp. 93-134. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación, 2003.

LANDAU, Matías, "Ciudadanía y ciudadanía juvenil". Conferencia dictada en el marco del Programa de Transformaciones Curriculares. Materia Construcción de Ciudadanía. La Plata, DGCyE, mayo de 2006.

LITCHIVER, Lucía y Núñez, Pedro, "Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media" en *ULTIMA DÉCADA* N° 23, CIDPA Valparaíso, diciembre de 2005, pp.103-130.

LITWIN Edith: *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008.



ANEXO I

MERKLEN, Denis: *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática* (Argentina, 1983-2003). Buenos Aires, Gorla, 2005.

MUÑOZ GONZÁLEZ, Germán, "La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa", Tesis Doctoral. Universidad de Manizales, Colombia. 2006. Disponible www.umanizales.edu.c

NIRENBERG, Olga: *Participación de Adolescentes en Proyectos Sociales*, Buenos Aires, Paidós, 2006.

NUN, José. "Trabajo, ciudadanía y política". Conferencia 5º Congreso Nacional de la Asociación Argentina de estudios del Trabajo. Buenos Aires. 2001.

PERALTA, María Inés y otros: *Niñez y derechos, Formación de promotores de Derechos de la Niñez y Adolescencia*, Buenos Aires. Espacio Editorial, 2000.

PRADA y Ruiz Silva: "Cinco Fragmentos para un debate sobre la subjetivación Política" Revista Lindaraja N°8, Granada España, febrero de 2007.

PUIG, José María: *Aprender a dialogar, Actividades para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*, Buenos Aires, Editorial Aique, 1995.

PUIGGRÓS, Adriana y otros: *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Rosario, Homo Sapiens, 1999.

PUIGGRÓS, Adriana: *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Galerna, 2003.

PUIGGRÓS, Adriana y Gagliano Rafael: *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos*, Rosario, Homo Sapiens, 2004.

RUIZ SILVA, Alexander. "Retos y posibilidades de la formación ciudadana", Revista Novedades Educativas No. 220, abril 2009.

QUIROGA, Hugo, (compilador): *Filosofías de la Ciudadanía: Sujeto Político y Democracia*, Homo Sapiens ediciones, Rosario, 1999

QUIROGA, Hugo: "Ciudadanía y espacio público. Debates y perspectivas", REVISTA VENEZOLANA DE CIENCIA POLÍTICA, Número 27 / enero-junio 2005, pp. 5-3

REDIN, María Elena y Morroni, Walter: *Aportes metodológicos para la ampliación democrática de la toma de decisiones y la participación social en la gestión socio urbana*, Buenos Aires, Edición del Área PPGA, Sede FLACSO Argentina, 2001.

SIEDE, Isabelino: *Discriminación*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003.

SIEDE, Isabelino: *La educación política*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

SINIGAGLIA, Irene; Borri, Néstor y Jaimés, Diego: *Campaña de comunicación y Educación. Políticas públicas para la infancia. Ciudadanía de niños y jóvenes*. Buenos Aires, Centro Nueva Tierra/ FARCO / UNICEF, 2006.

SIRVENT, María Teresa: *Cultura Popular y Participación Social, Una investigación en el barrio de Mataderos*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004.

SVAMPA, Maristella: *La sociedad excluyente*, Buenos Aires, Taurus, 2005.

TABER, Beatriz, (coord.): *Proponer y Dialogar 1 y 2*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación/ UNICEF, 2005.

TONON, Graciela: *Juventud y protagonismo ciudadano*, Buenos Aires, Espacio, 2006.

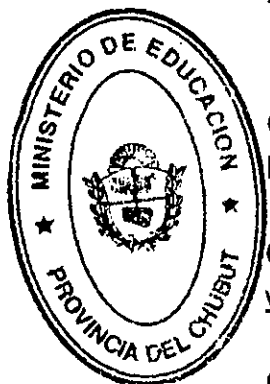
URRESTI, Marcelo: "Adolescencia y juventud: dos categorías construidas socialmente", en Tenti Fanfani, E. (comp.). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Buenos Aires, UNICEF/Lósada, 2000.

VASILACHIS de Gialdino, Irene: *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2003.



ANEXO I

DOCUMENTOS



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Módulo 1: Guía para emprender un proyecto de Aprendizaje-Servicio. Buenos Aires, 2000. Disponible: www.me.gov.ar/edusol

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Módulo 2: Escuela y Comunidad. Buenos Aires, 2000. Disponible: www.me.gov.ar/edusol

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Módulo 3: Los proyectos de intervención comunitaria y el Proyecto Educativo Institucional. Buenos Aires, 2000. Disponible: www.me.gov.ar/edusol

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Módulo 4: Herramientas para el desarrollo de proyectos educativos solidarios. Buenos Aires, 2001. Disponible: www.me.gov.ar/edusol

Ministerio de Educación provincia de Buenos Aires. -Diseño curricular Construcción de Ciudadanía Provincia de Buenos Aires. Ciudadanía de adolescentes y jóvenes. Dirección General de cultura y educación. La Plata, 2007.

Ministerio de Educación del Chubut, Educación Secundaria, Diseño Curricular, Formación Ciudadana, pp. 239 a 257, 2010.

LEGISLACIÓN

Convención de los Derechos del Niño. Disponible www.me.gov.ar/derechos/
www.uba.ar/unicef/pdf/

Convención Iberoamericana de Derechos de los jóvenes Disponible
<http://convencion.oij.org/>

Ley Nacional 26061. Disponible www.diputados.gov.ar/

Ley 4347 Ley de Protección integral de la niñez, la adolescencia y la familia Chubut-
2005

RECURSOS EN INTERNET

Ministerio de Educación de la Nación-Programa Escuelas Solidarias.
www.me.gov.ar/edusol

<http://www.me.gov.ar/derechos/>

www.desarrollohumano.gba.gov.ar

<http://derechos.educ.ar/index.htm> - Plan nacional de acción por los derechos de niños,
niñas y adolescentes: "derecho a tus derechos"

www.derhumanos.com.ar

www.iin.oea.org

www.juventud.gov.ar

www.gob.gba.gov.ar/dirjuv/

www.nuevatierra.org.ar

www.unicef.org/argentina

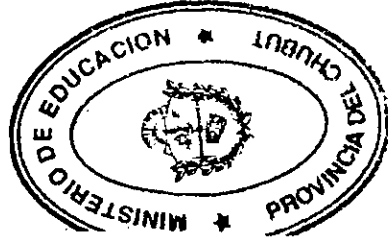
www.cels.org.ar

www.redxder.org.ar

www.comisionporlamemoria.org

www.oij.org

www.poderciudadano.org



www.cidpa.cl

www.ioveneslac.org

www.iniuve.es

www.imiuventud.gob.mx

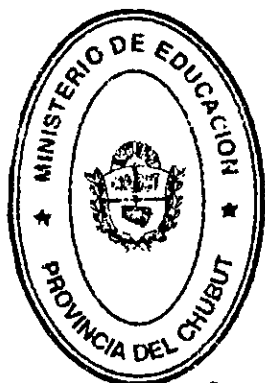
www.foroporlosderechos.org.ar

ANEXO I

[Handwritten signature]



ANEXO I



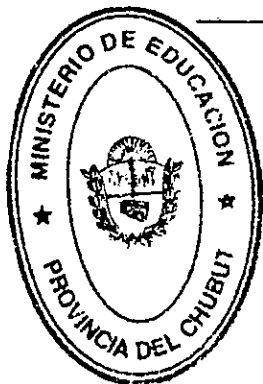
[Handwritten signature]
Diseño
Curricular

Educación Secundaria

Área Lengua y Literatura



ANEXO I



LENGUA y LITERATURA

1. Fundamentación.
2. Propósitos de enseñanza.
3. Contenidos.
4. Sugerencias metodológicas de Lengua y Literatura.
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular. *Posible experiencia sobre el plan personal de lectura.*
6. Evaluación en el aprendizaje de Lengua y Literatura.
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el ciclo básico.

1.- Fundamentación

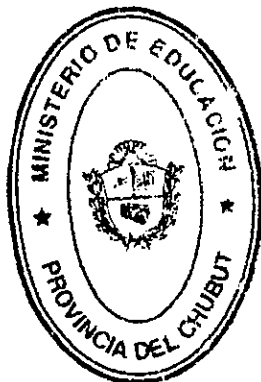
1.1 Enfoque epistemológico y de enseñanza de Lengua y Literatura en la escuela secundaria

El lenguaje es constitutivo de la identidad de las personas como sujetos individuales y sociales. A través del lenguaje "tenemos conciencia de nuestro yo; revisitamos nuestra historia personal, la de nuestro grupo y la de otros en un amplio arco temporal; imaginamos posibles devenires y mundos alternativos. Nuestro conocimiento sobre nosotros mismos y sobre el mundo se enriquece, en gran medida, a partir de las experiencias de pensamiento que se desarrollan al leer, escribir, hablar y escuchar" (Dirección nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación: 2009).

En su dimensión representativa, el lenguaje permite evocar in absentia el mundo circundante, construir/reconstruir contenidos, categorías y conceptos y dimensionarlos en diferentes tiempos y en distintos espacios. Posibilita la planificación de acciones, la organización de ideas, el análisis de los propios procesos de pensamiento, el registro, la fijación y la memoria de los mismos. Por medio del lenguaje, las personas construyen imágenes verosímiles del mundo y se apropian de los saberes socialmente convalidados e históricamente acumulados.

Concebido el lenguaje como instrumento del pensamiento, el hablante es protagonista activo en el desarrollo de capacidades lingüísticas de nivel superior, es usuario activo y transformador del lenguaje, afectado por variables cognitivas, emocionales y psicológicas que definen su producción lingüística y el procesamiento de la información suministrada por los distintos textos que circulan socialmente. El lenguaje toma de esta manera una dimensión social innegable como vehículo de comunicación de la experiencia individual a la colectiva.

La propuesta de enseñanza de este diseño curricular fortalece el acceso de las y los adolescentes y jóvenes a la Lengua y la Literatura como bienes culturales, posibilita la superación de las fronteras de la exclusión fortaleciendo el uso de la palabra y la participación de todos los hablantes en tanto voces de las culturas; brinda igualdad de posibilidades para que tanto los alumnos como las alumnas logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a la información, expresar sus propias vi-



ANEXO I

siones de mundo y participar de los procesos de circulación del conocimiento y el ejercicio de la participación. Se compromete con esta nueva escuela secundaria obligatoria e inclusiva y desde el espacio irremplazable de la institución escolar renueva "el compromiso de las y los docentes y de las alumnas y los alumnos con el conocimiento y con los respectivos deberes y responsabilidades de enseñar y aprender para cumplir con la función de transmisión crítica de la herencia cultural y la recreación de los saberes comunes, en el marco de la construcción de una ciudadanía plena". (Resolución CFE N° 93/09. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2009).

La escuela es un espacio fundamental para la enseñanza de decisiones complejas, por tanto, se considera al lenguaje como un eje vertebrador y a la lectura y la escritura una de sus premisas fundacionales. La enseñanza de la lengua recupera reflexiones teóricas no sólo de la Lingüística sino también de otras disciplinas de referencia o apoyo (la teoría de la Enunciación, la teoría de la Comunicación, la Gramática Textual y la Gramática Oracional, la Pragmática y la Sociolingüística) preocupadas por los procesos de enseñanza, aprendizaje, adquisición y contextualización social (Alisedo, 1994). El sentido de la tarea de la enseñanza de la Lengua y la Literatura supone cuestiones de índole científica y didáctica pero también cultural y política en tanto que acceder a la cultura escrita es clave en los procesos de socialización e inclusión social.

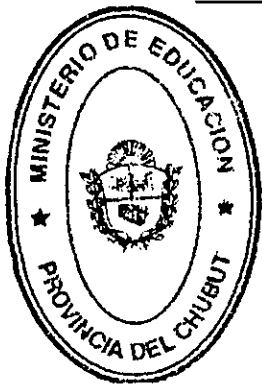
La Lengua por un lado y la Literatura por el otro son las dos caras de una instancia disciplinar ciertamente compleja; cada objeto tiene características específicas y por lo tanto debe ser abordado desde propuestas teóricas, didácticas y metodológicas diferenciadas en las que ambos objetos mantengan y preserven su identidad.

Se comprende a la Lengua como sistema, como instrumento de conocimiento y comunicación cuya enseñanza se enfoca en el reconocimiento de los "textos en situación", es decir, inmersos en distintas situaciones de comunicación en las dimensiones discursiva, textual y lingüística (Marín, M. 1999). Esto significa proponer situaciones de enseñanza en las que la producción de enunciados orales o escritos propios y la interpretación de los enunciados ajenos sustenten la reflexión sobre los recursos que ofrece el lenguaje, de modo que los alumnos encuentren en el uso que hacen de él, una herramienta de identificación, expresión y conocimiento.

La enseñanza de la Lengua en la escuela atiende a la inclusión en tanto propone el desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas a través de prácticas reflexivas que, recuperando las trayectorias particulares de los hablantes, avancen en los saberes específicos necesarios para los procesos comunicativos cada vez más complejos, en prácticas cada vez más comprometidas. Hay una variedad infinita de formas de producir e interpretar textos en un ámbito de uso determinado. En la medida en que se favorezca el encuentro con esas formas que adquieren las prácticas reflexivas del lenguaje de un ámbito social, los hablantes se apropian de un repertorio léxico, estructural, sintáctico, conceptual que a lo largo del tiempo se han vuelto propios de ese ámbito. En la misma medida también se apropiarán de una forma de hablar, de escuchar, de leer, de escribir.⁵²

⁵² Dice Cassany que el aprendizaje de la lengua como objeto de estudio en sí misma supone:

- Adquirir la llave para entrar en los demás ámbitos de la cultura
- Poseer un instrumento con capacidad para ordenar nuestra mente
- Poder ampliar el mundo en que vivimos y participar en él para aumentar la propia seguridad personal, la capacidad de desenvolverse en ámbitos diversos y fomentar la comunicación, la relación y la participación.



ANEXO I

"La literatura es la verdadera vida del pensamiento" ha dicho Julia Kristeva. La enseñanza de la literatura, como una de las prácticas discursivas más significativas de la cultura, pretende promover un espacio en el que se vivencie la lectura y la escritura de modo que tengan lugar las identidades culturales de los alumnos. Al pensar la Didáctica específica de la Lengua y la Literatura Gustavo Bombini (2000) sostiene que es necesario ampliar las fronteras de la escuela y de la propia formación docente en busca de una articulación hacia el campo social y cultural y desde este lugar proponer una didáctica de objeto doble, cada uno de los cuales se construye a partir de desarrollos teóricos, de encuadres epistemológicos y de modos discursivos diferentes que les confieren estatus propio.

La Literatura, como la Lengua, participa de la construcción de realidades instaurando mundos alternativos y otras posibles miradas del mundo. Esto permite ampliar los criterios de percepción y de valoración y la capacidad de mirar y leer otras prácticas simbólicas. Desde esta perspectiva el discurso literario se entiende como generador de sentidos y no como representación o reproducción de una realidad externa independiente. Los discursos sociales tienen una referencialidad literal y su función es comunicar, en tanto que el lenguaje literario con sus símbolos estéticos hace emerger una nueva verdad sostenida en mundos imaginarios.

Esta propuesta de enseñanza de la Lengua y la Literatura dialoga con el Constructivismo, piensa siempre en sujetos y contextos, en particularidades y en construcciones compartidas, en reflexiones desde las prácticas que siguen reconstituyéndose en nuevas interrogaciones.

1.2 El recorte de contenidos

Para la selección de los contenidos se han considerado los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Ciclo Básico como insumo ineludible al momento de definir los saberes indispensables que todas las escuelas secundarias de la jurisdicción deben garantizar a las y los jóvenes estudiantes.

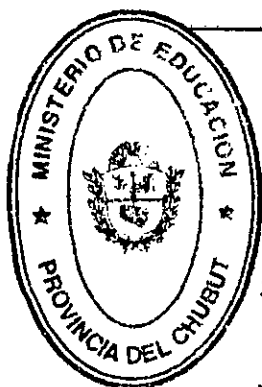
Dicha selección contempla:

- El enfoque de las prácticas reflexivas del lenguaje

La práctica y la reflexión se expresan como procesos integrados en el desarrollo de los procesos de lectura, oralidad y escritura creando posibilidades de actividad metalingüística.

El juego dialéctico de *uso – reflexión – sistematización* implica un proceso que se desarrolla en el marco de las prácticas reflexivas del lenguaje: las alumnas y los alumnos, mientras realizan los quehaceres propios del escritor, del lector o del hablante ponen en acción y evalúan la eficacia de variadas estrategias discursivas y de los distintos recursos lingüísticos en relación con las múltiples exigencias de las situaciones comunicativas y de los efectos que quieren lograr. De esta manera, la gramática y el léxico se convierten en instrumentos técnicos indispensables para conseguir la adecuación y la corrección en uso.

Las prácticas reflexivas forman parte de la interpretación de la propia realidad, permiten analizarla y emitir juicios de valor en torno a las dificultades encontradas en el



ANEXO I

proceso de aprendizaje; promueven la reflexión sobre los procesos como vías a su comprensión y permiten la construcción de nuevos saberes. La reflexión en la acción y sobre la acción enseña a pensar, a cuestionar, a generar nuevas ideas.

- Núcleos organizadores de contenidos.

La organización de los contenidos en núcleos propicia una programación en espiral y ciclada, que supera la lógica de la secuencialidad unívoca. Desde esta perspectiva es posible interrumpir en cualquier punto y volver a los contenidos desde otro lugar.

Los núcleos favorecen la organización de situaciones de enseñanza variadas y sostenidas en las que los contenidos se retoman y recuperan siempre desde un enfoque que integra las prácticas y la reflexión sobre el lenguaje que se articulan en un proceso ciclado. En la secuencia de complejización se varían las estrategias involucradas, las temáticas y los soportes textuales, los grados de autonomía de trabajo, los saberes implicados y los ámbitos de actuación.

Los núcleos definidos son:

Prácticas reflexivas del lenguaje en situaciones de comprensión y producción oral.

Prácticas reflexivas del lenguaje en situaciones de lectura y escritura de textos no literarios.

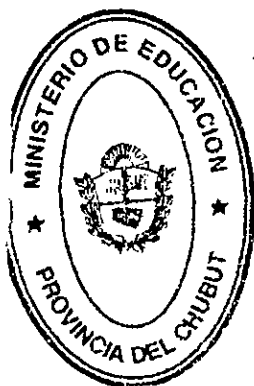
Prácticas reflexivas del lenguaje en experiencias con la literatura.

a) Prácticas reflexivas del lenguaje en situaciones de comprensión y producción oral.

Las tradiciones relegan la oralidad a prácticas de enseñanza ocasionales, asistemáticas y sin consistencia teórica. En cambio, desde esta perspectiva se constituye en objeto de enseñanza sistematizado, didactizado y evaluado. De este modo los alumnos asumen el estudio de la oralidad como la posibilidad de reflexionar sobre prácticas de lenguaje frecuentes y propias desde las cuales construyen una imagen de sí mismos y explicitan sus condiciones de participación. En la oralidad se plantea la necesidad de reflexionar sobre la verdadera dimensión del uso del discurso en el aula, tanto en la escucha activa como en la producción oral adecuada a contextos, a través de la participación intensiva en variadas situaciones de comunicación. La oralidad hace explícitas las condiciones lingüísticas de los hablantes, por eso su enseñanza debe atender tanto al reconocimiento, validación y legitimación de las variaciones lingüísticas como al desarrollo de la lengua estándar para brindar a todos los estudiantes la posibilidad de participar en diferentes escenarios sociales, con igualdad de oportunidades.

b) Prácticas reflexivas del lenguaje en situaciones de lectura y escritura de textos no literarios.

Las experiencias de lectura de textos no literarios desarrollan las capacidades de lectura de los estudiantes y constituyen un reservorio que nutre, desde los textos de otros autores, el propio proceso de composición. La lectura es una actividad transaccional que se relaciona con la posibilidad de construir sentidos a partir de la interacción entre el lector y el texto. La planificación de la lectura en la Escuela Secundaria requiere propuestas de enseñanza que permitan a los jóvenes tener conciencia de los textos que "llevan dentro", activar los esquemas mentales para enriquecerlos, tomar decisiones estratégicas vinculadas con los propósitos de lectura y con los géneros discursivos sobre los que deban operar, construir un modelo personal y social de lectura, orientar y



ANEXO I

monitorear la propia comprensión y proponer una mirada crítica que implique un posicionamiento en relación con la información del texto.

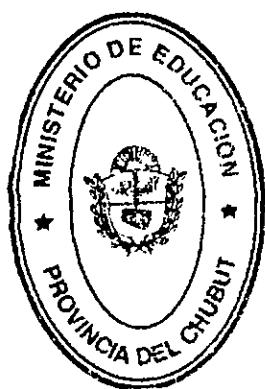
El lector no es un sujeto pasivo que "recibe" información del texto sino un sujeto activo que se acerca al texto desde distintos marcos ideológicos, con distintas intenciones, que aporta sus propios conocimientos, formula hipótesis, hace deducciones, interpreta el sentido global del texto y los sentidos localizados, que permanentemente hace diferentes lecturas de la realidad (dentro de esa forma de lectura están la escucha, la mirada, la exploración con los sentidos, la inmersión afectiva dentro de la propia cultura) y que aborda el texto utilizando estrategias acordes a diferentes géneros discursivos. Según Pereyra y Di Stéfano (2000) los conocimientos previos del sujeto —tanto de índole lingüística como enciclopédica—, son considerados una variable decisiva pero no son suficientes para explicar la selección de operaciones que lleva a cabo el sujeto a la hora de resolver una tarea interpretativa. Por eso es necesario considerar el papel que juegan las representaciones que el sujeto construye del texto y de las distintas instancias de lecturas de las que debe participar. Articular la noción de representación con el proceso de lectura implica contemplar la representación que el lector tiene de la situación comunicativa en la que la lectura se lleva a cabo, sus saberes retóricos en relación con el acto de leer, de su rol como lector y de la finalidad de la lectura. Estas representaciones poseen un doble carácter social porque no son meramente individuales y porque atañen a la situación comunicacional en la que las prácticas se desenvuelven.

Por otra parte la predominancia de la "cultura de la imagen" (Castells, M., 1997), la lectura de los medios de comunicación y la participación frecuente en el espacio virtual van generando nuevos caminos de acceso a la información y al conocimiento. En este nuevo contexto, es necesario enseñar nuevos modos de leer que habiliten una mirada reflexiva desde la que los estudiantes construirán una interpretación del mundo.

La escritura es una práctica "no natural", una tarea intelectual en la que intervienen el pensamiento lógico y el intuitivo como así también los conocimientos previos temáticos y lingüísticos. La escritura es movimiento, implica siempre un proceso cognitivo que, siguiendo a Flower & Hayes (1980), se concibe en etapas o momentos de realización recursivos, es decir, que se imbrican, se superponen, se repiten y vuelven sobre sí mismos una y otra vez. Esos conocimientos, además, interactúan con los conocimientos y habilidades lingüísticas de aquellos que escriben.

En el proceso de escritura se resignifican los contenidos gramaticales y normativos. Propiciar la reflexión de los hechos del lenguaje a partir de las propias producciones escritas permite pensarlos como contenidos significativos que forman parte de un proceso más amplio que los involucra, los requiere y les da sentido porque la escritura como la lectura dependen del mundo que se haya contemplado y de la forma en que se ha incorporado la experiencia.

Es necesario pensar la enseñanza de la escritura como una práctica que rompa con las rutinas institucionalizadas, fortaleciendo otras que desnaturalicen la relación con el lenguaje y con el mundo y que desarrollen nuevas experiencias de pensamiento, en la escritura de invención, por ejemplo. Asimismo es posible anclar la escritura en prácticas de lenguaje con las que están habitualmente comprometidos las alumnas y los alumnos. La escritura digital impone el manejo de una gramática diferente, más flexi-



ANEXO I

ble, ágil e inmediata, ajustada a nuevas condiciones de producción y de circulación compartida por usuarios que acceden a ella desde distintos lugares y en tiempos también diferentes.

Durante el proceso de producción de textos en el que se cristaliza la práctica reflexiva del lenguaje escrito, la interacción oral con el docente y el grupo de pares es un factor ineludible y requiere de una variada gama de estrategias que les permita expresar inteligiblemente sus ideas. Al hablar sobre sus escritos los alumnos aprenden a considerarlos objetos de reflexión, hacen preguntas, proponen soluciones.

Cuando se está hablando, leyendo, escribiendo y escuchando surgen dificultades lingüísticas y comunicativas que funcionan como disparadores para orientar la reflexión, el análisis, la sistematización.

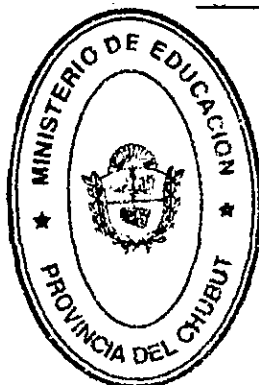
c) Prácticas reflexivas del lenguaje en experiencias con la literatura

La literatura se hace con escritores, investigadores, críticos pero sobre todo se hace con lectores que dialogando con las obras ya escritas van construyendo obra hacia el futuro. Se trata de una construcción social que tiene que ver con entender la literatura como la inmensa tarea de una sociedad que escribiendo, estudiando, cuestionando, difundiendo o leyendo lo escrito de diversos tipos y registros va creando la obra de todos. La literatura con su capacidad transformadora se presenta como una ocasión para restablecer el vínculo con el lenguaje estético y con la lectura como campo polisémico de exploración, para crear mundos con contextura propia, para ensanchar horizontes a través de la imaginación.

La lectura literaria en la escuela se acerca a la noción de "leer por placer", si por "placer de leer" entendemos el "acercamiento estético a los textos en el que el sujeto participa del sentido posible de una experiencia" (Bombini, Gustavo: 2006). Sin embargo leer literatura es una tarea compleja; interpela, cuestiona, incomoda. En esta línea, Barthes (1977) distingue dos tipos de textos: "... texto de placer: el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura y está ligado a una práctica confortable de la lectura. Texto de goce: el que pone en estado de pérdida, desacomoda (tal vez hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales y psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje".

La literatura en la escuela es una "ocasión" (Montes, G., 2002) para explorar diversas formas de manifestación cultural y artística; para enriquecer progresivamente los procesos interpretativos en experiencias de lectura en diversos medios, soportes, escenarios y circuitos; para participar activamente en situaciones de diálogo y discusión de interpretaciones en relación con la lectura; para desarrollar paulatinamente criterios personales de selección de textos literarios, generar y regular un itinerario personal de lectura de textos literarios completos de tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales; para explorar las posibilidades del uso creativo del lenguaje.

Entendida la lectura como práctica social y cultural, la organización de un corpus de lectura propone como criterio integrar las obras que se consideran oficialmente como literatura y que se "sacralizan" a través de la escuela, la universidad y la crítica con aquellas que pertenecen a lo que se llama literatura alternativa; recuperar y ampliar los



ANEXO I

intereses y expectativas de los jóvenes, incursionando en la diversidad de géneros, explorando contextos espacio-temporales, abordando temas universales desde el "extrañamiento" (Rodari, Gianni, 1973) de la realidad, dialogando con otros textos, a los que se acceda a través de textos auténticos y completos y no desde las versiones fragmentadas que ofrecen los manuales. En este marco cobra especial importancia el trabajo en la biblioteca y en los otros espacios y circuitos donde la escritura se hace presente.

En el aula, la literatura es una puerta de acceso a nuevos mundos, abre posibilidades de lectura como camino transformador -toda vez que se ingresa a estos mundos se vuelve de otra manera- La experiencia con las obras literarias modifica a las personas y las comunidades con todas sus particularidades.

2.- Propósitos de enseñanza

Durante el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, la escuela deberá:

- ofrecer situaciones de enseñanza que habiliten la formación de lectores reflexivos y autónomos, capaces de definir itinerarios personales de lectura, incluidos aquellos ofrecidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación;
- generar en los estudiantes el interés por saber más acerca de la Lengua y de la Literatura para conocer y comprender mejor el mundo y a sí mismos, para imaginar mundos posibles;
- generar situaciones didácticas que permitan a los estudiantes el encuentro con la Literatura en diálogo con otros lenguajes, en variados contextos culturales, en pos del desarrollo de una mirada estética y crítica de los lenguajes;
- promover prácticas sostenidas de escritura en las que sea posible la exploración de las potencialidades del lenguaje para la producción de sentidos y en las que se reflexione sobre los procesos de conocimiento que se ponen en juego.
- brindar espacios de participación a partir de la exploración de temas de la cultura, la vida ciudadana, las experiencias personales, con una actitud crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones;
- organizar situaciones de participación que les permitan compartir oralmente sus producciones y relacionarse con diversos circuitos de socialización, reconociendo la diversidad lingüística y cultural en el marco del respeto por la alteridad y las identidades.

3.- Contenidos

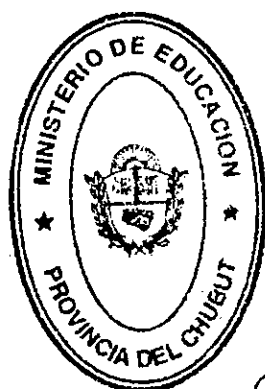
La organización de los contenidos en forma ciclada orienta la mirada sobre el aprendizaje recuperando las ideas de continuidad y diversidad.

Los corredores discuten la noción acumulativa, sumativa y lineal del conocimiento y conjugan los ritmos individuales en interacción con la cultura escolar. Plantean una distribución en el tiempo atendiendo a la secuencialidad, la diversidad y la alternancia. Flexibilizan las fronteras de los espacios curriculares pensados como espacios estancos y favorecen el trabajo colegiado de los docentes del ciclo. (Ver Documento de Evaluación, acreditación y promoción... ME Disposición N° 01/13).



ANEXO I

En el "corredor" de Lengua y Literatura que atraviesa todo el ciclo básico, la continuidad está definida por los ejes y núcleos organizadores y la diversidad se expresa en la enunciación de los contenidos conjugados en situaciones de enseñanza, contemplando la complejidad gradual.

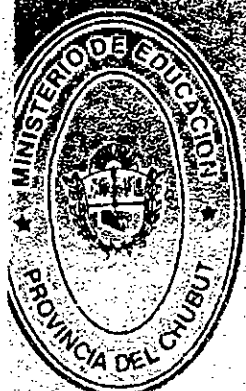


[Handwritten signature]

PRÁCTICAS REFLEXIVAS DEL LENGUAJE			
EN SITUACIONES DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL			
LA ESPECIFICIDAD DEL DISCURSO ORAL			PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
Desempeño en variadas situaciones de comunicación oral de complejidad gradual			
El diálogo y la conversación. Identificación del marco espacio temporal, canal, participantes, intencionalidad y efectos. en eventos reales de comunicación. Las relaciones cronológicas en la narración. Acuerdos cooperativos en la comunicación oral: claridad, cantidad y relevancia. Los elementos lingüísticos y paralingüísticos.	Prácticas del lenguaje oral en contextos habituales presenciales y mediatizados. Reconocimiento de la incidencia del marco, canal, participantes, intencionalidad y efectos en eventos comunicativos, con presencia/ausencia de los interlocutores (conversaciones telefónicas, chat, emisiones radiales y televisivas), en contextos formales e informales. Las relaciones cronológicas y causales en la narración. Sistematización de las condiciones que regulan las intervenciones comunicativas presenciales o mediatizadas: adecuación de los elementos extralingüísticos, tiempos disponibles, turnos de intercambio, fórmulas de apertura y cierre, presupuestos, entre otros.	La conversación, discusión y debate en contextos formales. Reconocimiento de los distintos modos de comunicar visiones de mundo y su significación en diferentes contextos de comunicación. Participación en debates sobre temas habituales y académicos. Relaciones causales, finales, opositivas en la narración y en la argumentación propia del debate. Puesta en práctica de los acuerdos conversacionales. Identificación de supuestos e implicaturas en función de propósitos explícitos e implícitos en los mensajes orales. Reconocimiento de tesis, argumentos, ejemplos como estrategias de los participantes en el debate.	Promover prácticas sostenidas de oralidad en las que desarrolle estrategias de participación y regulación de la interacción oral, desde una actitud reflexiva y crítica de los usos del lenguaje.
La progresión de la construcción del conocimiento estará dada por la complejización de las situaciones de comunicación, los temas, las estrategias de intervención.			



ANEXO I



Chubut

LA ESCUCHA			PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
La escucha atenta y selectiva en diferentes situaciones de comunicación oral de complejidad gradual			
Las situaciones de comunicación oral en contextos habituales: comunicados, noticias, explicaciones, instrucciones, exposiciones sencillas con soportes visuales.	Las situaciones de comunicación oral en conversaciones, explicaciones didácticas, informaciones, construcciones orales de relatos colectivos.	Las situaciones de comunicación oral en distintos espacios institucionales de formalidad gradual.	Brindar espacios de participación a partir de la exploración de experiencias personales, de temas de la cultura, y la vida ciudadana, en las que despliegue estrategias de escucha crítica para la construcción de significado de distintos discursos orales.
Registro de información dictada o expuesta oralmente.	Toma de apuntes a partir de textos orales recuperando información relevante.	Toma de apuntes, registro de información con distintos formatos y soportes.	
Discriminación de tema y problema, hechos y opiniones en sus intervenciones y las de los demás.	Discriminación de tema y problema, hechos, opiniones y argumentos en sus intervenciones y las de los demás.	Discriminación de tema y problema, hechos y opiniones, argumentos válidos y no válidos en sus intervenciones y las de los demás.	

LAS INTERVENCIONES ORALES			PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
La participación de los estudiantes en la construcción de conocimientos			
Los textos orales cotidianos y escolares: conversaciones, descripciones, narraciones, instrucciones, explicaciones, juegos lingüísticos, dramatizaciones. La comunicación oral, respetuosa de la diversidad, adecuada al contexto del aula.	La estructura de sus intervenciones orales: instrucciones, acuerdos de grupos, coordinación de tareas, presentación de acuerdos de trabajo, exposiciones de trabajos con soportes visuales. Expansión de narraciones por inserción de descripciones de lugares, objetos y personas. La comunicación oral, respetuosa de la diversidad, en contextos de participación fuera del espacio del aula.	La progresión temática en sus intervenciones orales: explicaciones, narraciones, descripciones y argumentaciones utilizando variados soportes audiovisuales de la conversación y la discusión. La comunicación oral, respetuosa de la diversidad, en contextos de participación fuera del espacio escolar.	Organizar situaciones de participación que les permitan compartir oralmente sus producciones y relacionarse con diversos circuitos de socialización, reconociendo la diversidad lingüística y cultural en el marco del respeto por la alteridad y las identidades.
Busqueda y selección de información y opiniones provenientes de diversas fuentes como soporte de la conversación.	Selección, confrontación y registro de información y opiniones provenientes de diversas fuentes como soporte de la conversación.	Selección, confrontación, registro, organización y reelaboración de informaciones y opiniones provenientes de diversas fuentes como soporte de la conversación, la discusión y el debate.	



ANEXO I

PRÁCTICAS REFLEXIVAS DEL LENGUAJE

EN SITUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS NO LITERARIOS

EL PLAN PERSONAL DE LECTURA

PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA

PRIMER AÑO

SEGUNDO AÑO

TERCER AÑO

La construcción de un plan personal de lectura de textos no ficcionales de diferentes tramas e intencionalidades

Definición asistida de los propósitos de un plan personal de lectura.

Textos de trama descriptiva y narrativa.

El proceso de interpretación de la información: las relaciones entre el texto y el paratexto.

Relaciones de significado entre las palabras (sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos) para inferir el significado de las palabras desconocidas.

Monitoreo de su proceso de lectura con estrategias específicas.

Textos de trama expositiva-explicativa.

Las relaciones de la información del texto con otros textos.

Relaciones de significado de las palabras desconocidas a través de campo semántico, etimología, acepciones correctas de diccionarios en papel y virtuales.

Autoevaluación de estrategias específicas aplicadas en su proceso de lectura.

Textos de trama argumentativa.

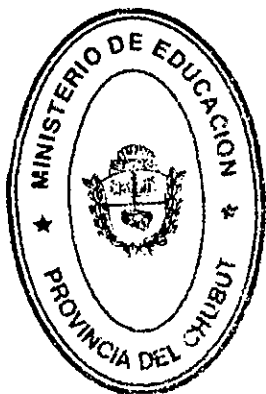
Las relaciones de la información del texto con conocimientos de otras áreas.

Relaciones de significado dentro de un texto identificando procedimientos de cohesión (conectores propios de los textos explicativos y argumentativos), en favor de la economía del lenguaje (sustitución, elipsis, reformulación), de la modalización (modos y tiempos verbales).

Ofrecer situaciones de enseñanza que habiliten la formación de lectores reflexivos y autónomos, capaces de definir itinerarios personales de lectura, incluidos aquellos ofrecidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Leer con propósitos diversos: para buscar y predecir información, para construir opinión, para averiguar, para defender sus derechos, para confrontar puntos de vista.
Leer más para leer mejor: crear itinerarios lectores ampliando el libre acceso a gran variedad de textos de distintos autores y autoras.
Los nuevos modos de leer en el nuevo mundo digital.

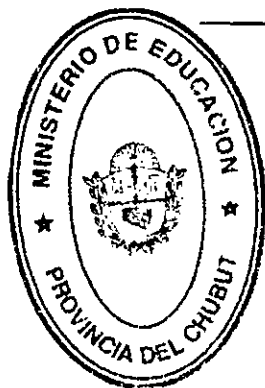
La progresión de la construcción del conocimiento estará dada por la complejización de las situaciones de comunicación y en la intensificación de la participación.



[Handwritten signature]



ANEXO I



LENGUA y LITERATURA

1. Fundamentación.
2. Propósitos de enseñanza.
3. Contenidos.
4. Sugerencias metodológicas de Lengua y Literatura.
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular. *Posible experiencia sobre el plan personal de lectura.*
6. Evaluación en el aprendizaje de Lengua y Literatura.
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el ciclo básico.

1.- Fundamentación

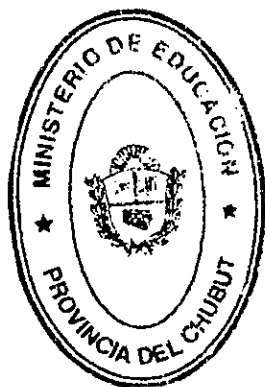
1.1 Enfoque epistemológico y de enseñanza de Lengua y Literatura en la escuela secundaria

El lenguaje es constitutivo de la identidad de las personas como sujetos individuales y sociales. A través del lenguaje "tenemos conciencia de nuestro yo; revisitamos nuestra historia personal, la de nuestro grupo y la de otros en un amplio arco temporal; imaginamos posibles devenires y mundos alternativos. Nuestro conocimiento sobre nosotros mismos y sobre el mundo se enriquece, en gran medida, a partir de las experiencias de pensamiento que se desarrollan al leer, escribir, hablar y escuchar" (Dirección nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación: 2009).

En su dimensión representativa, el lenguaje permite evocar in absentia el mundo circundante, construir/reconstruir contenidos, categorías y conceptos y dimensionarlos en diferentes tiempos y en distintos espacios. Posibilita la planificación de acciones, la organización de ideas, el análisis de los propios procesos de pensamiento, el registro, la fijación y la memoria de los mismos. Por medio del lenguaje, las personas construyen imágenes verosímiles del mundo y se apropian de los saberes socialmente convalidados e históricamente acumulados.

Concebido el lenguaje como instrumento del pensamiento, el hablante es protagonista activo en el desarrollo de capacidades lingüísticas de nivel superior, es usuario activo y transformador del lenguaje, afectado por variables cognitivas, emocionales y psicológicas que definen su producción lingüística y el procesamiento de la información suministrada por los distintos textos que circulan socialmente. El lenguaje toma de esta manera una dimensión social innegable como vehículo de comunicación de la experiencia individual a la colectiva.

La propuesta de enseñanza de este diseño curricular fortalece el acceso de las y los adolescentes y jóvenes a la Lengua y la Literatura como bienes culturales, posibilita la superación de las fronteras de la exclusión fortaleciendo el uso de la palabra y la participación de todos los hablantes en tanto voces de las culturas; brinda igualdad de posibilidades para que tanto los alumnos como las alumnas logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a la información, expresar sus propias vi-



ANEXO I

siones de mundo y participar de los procesos de circulación del conocimiento y el ejercicio de la participación. Se compromete con esta nueva escuela secundaria obligatoria e inclusiva y desde el espacio irremplazable de la institución escolar renueva "el compromiso de las y los docentes y de las alumnas y los alumnos con el conocimiento y con los respectivos deberes y responsabilidades de enseñar y aprender para cumplir con la función de transmisión crítica de la herencia cultural y la recreación de los saberes comunes, en el marco de la construcción de una ciudadanía plena". (Resolución CFE N° 93/09. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2009).

La escuela es un espacio fundamental para la enseñanza de decisiones complejas, por tanto, se considera al lenguaje como un eje vertebrador y a la lectura y la escritura una de sus premisas fundacionales. La enseñanza de la lengua recupera reflexiones teóricas no sólo de la Lingüística sino también de otras disciplinas de referencia o apoyo (la teoría de la Enunciación, la teoría de la Comunicación, la Gramática Textual y la Gramática Oracional, la Pragmática y la Sociolingüística) preocupadas por los procesos de enseñanza, aprendizaje, adquisición y contextualización social (Alisedo, 1994). El sentido de la tarea de la enseñanza de la Lengua y la Literatura supone cuestiones de índole científica y didáctica pero también cultural y política en tanto que acceder a la cultura escrita es clave en los procesos de socialización e inclusión social.

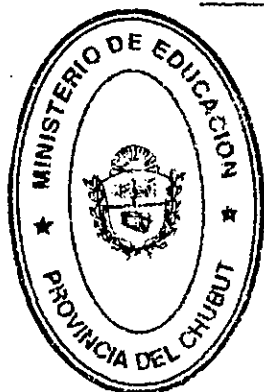
La Lengua por un lado y la Literatura por el otro son las dos caras de una instancia disciplinar ciertamente compleja; cada objeto tiene características específicas y por lo tanto debe ser abordado desde propuestas teóricas, didácticas y metodológicas diferenciadas en las que ambos objetos mantengan y preserven su identidad.

Se comprende a la Lengua como sistema, como instrumento de conocimiento y comunicación cuya enseñanza se enfoca en el reconocimiento de los "textos en situación", es decir, inmersos en distintas situaciones de comunicación en las dimensiones discursiva, textual y lingüística (Marín, M. 1999). Esto significa proponer situaciones de enseñanza en las que la producción de enunciados orales o escritos propios y la interpretación de los enunciados ajenos sustenten la reflexión sobre los recursos que ofrece el lenguaje, de modo que los alumnos encuentren en el uso que hacen de él, una herramienta de identificación, expresión y conocimiento.

La enseñanza de la Lengua en la escuela atiende a la inclusión en tanto propone el desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas a través de prácticas reflexivas que, recuperando las trayectorias particulares de los hablantes, avancen en los saberes específicos necesarios para los procesos comunicativos cada vez más complejos, en prácticas cada vez más comprometidas. Hay una variedad infinita de formas de producir e interpretar textos en un ámbito de uso determinado. En la medida en que se favorezca el encuentro con esas formas que adquieren las prácticas reflexivas del lenguaje de un ámbito social, los hablantes se apropian de un repertorio léxico, estructural, sintáctico, conceptual que a lo largo del tiempo se han vuelto propios de ese ámbito. En la misma medida también se apropiarán de una forma de hablar, de escuchar, de leer, de escribir.⁵²

⁵² Dice Cassany que el aprendizaje de la lengua como objeto de estudio en sí misma supone:

- Adquirir la llave para entrar en los demás ámbitos de la cultura
- Poseer un instrumento con capacidad para ordenar nuestra mente
- Poder ampliar el mundo en que vivimos y participar en él para aumentar la propia seguridad personal, la capacidad de desenvolverse en ámbitos diversos y fomentar la comunicación, la relación y la participación.



ANEXO I

"La literatura es la verdadera vida del pensamiento" ha dicho Julia Kristeva. La enseñanza de la literatura, como una de las prácticas discursivas más significativas de la cultura, pretende promover un espacio en el que se vivencie la lectura y la escritura de modo que tengan lugar las identidades culturales de los alumnos. Al pensar la Didáctica específica de la Lengua y la Literatura Gustavo Bombini (2000) sostiene que es necesario ampliar las fronteras de la escuela y de la propia formación docente en busca de una articulación hacia el campo social y cultural y desde este lugar proponer una didáctica de objeto doble, cada uno de los cuales se construye a partir de desarrollos teóricos, de encuadres epistemológicos y de modos discursivos diferentes que les confieren estatus propio.

La Literatura, como la Lengua, participa de la construcción de realidades instaurando mundos alternativos y otras posibles miradas del mundo. Esto permite ampliar los criterios de percepción y de valoración y la capacidad de mirar y leer otras prácticas simbólicas. Desde esta perspectiva el discurso literario se entiende como generador de sentidos y no como representación o reproducción de una realidad externa independiente. Los discursos sociales tienen una referencialidad literal y su función es comunicar, en tanto que el lenguaje literario con sus símbolos estéticos hace emerger una nueva verdad sostenida en mundos imaginarios.

Esta propuesta de enseñanza de la Lengua y la Literatura dialoga con el Constructivismo, piensa siempre en sujetos y contextos, en particularidades y en construcciones compartidas, en reflexiones desde las prácticas que siguen reconstituyéndose en nuevas interrogaciones.

1.2 El recorte de contenidos

Para la selección de los contenidos se han considerado los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Ciclo Básico como insumo ineludible al momento de definir los saberes indispensables que todas las escuelas secundarias de la jurisdicción deben garantizar a las y los jóvenes estudiantes.

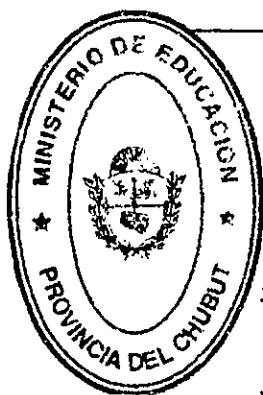
Dicha selección contempla:

- El enfoque de las prácticas reflexivas del lenguaje.

La práctica y la reflexión se expresan como procesos integrados en el desarrollo de los procesos de lectura, oralidad y escritura creando posibilidades de actividad metalingüística.

El juego dialéctico de *uso – reflexión – sistematización* implica un proceso que se desarrolla en el marco de las prácticas reflexivas del lenguaje: las alumnas y los alumnos, mientras realizan los quehaceres propios del escritor, del lector o del hablante ponen en acción y evalúan la eficacia de variadas estrategias discursivas y de los distintos recursos lingüísticos en relación con las múltiples exigencias de las situaciones comunicativas y de los efectos que quieren lograr. De esta manera, la gramática y el léxico se convierten en instrumentos técnicos indispensables para conseguir la adecuación y la corrección en uso.

Las prácticas reflexivas forman parte de la interpretación de la propia realidad, permiten analizarla y emitir juicios de valor en torno a las dificultades encontradas en el



ANEXO I

proceso de aprendizaje; promueven la reflexión sobre los procesos como vías a su comprensión y permiten la construcción de nuevos saberes. La reflexión en la acción y sobre la acción enseña a pensar, a cuestionar, a generar nuevas ideas.

- Núcleos organizadores de contenidos.

La organización de los contenidos en núcleos propicia una programación en espiral y ciclada, que supera la lógica de la secuencialidad unívoca. Desde esta perspectiva es posible interrumpir en cualquier punto y volver a los contenidos desde otro lugar.

Los núcleos favorecen la organización de situaciones de enseñanza variadas y sostenidas en las que los contenidos se retoman y recuperan siempre desde un enfoque que integra las prácticas y la reflexión sobre el lenguaje que se articulan en un proceso ciclado. En la secuencia de complejización se varían las estrategias involucradas, las temáticas y los soportes textuales, los grados de autonomía de trabajo, los saberes implicados y los ámbitos de actuación.

Los núcleos definidos son:

Prácticas reflexivas del lenguaje en situaciones de comprensión y producción oral.

Prácticas reflexivas del lenguaje en situaciones de lectura y escritura de textos no literarios.

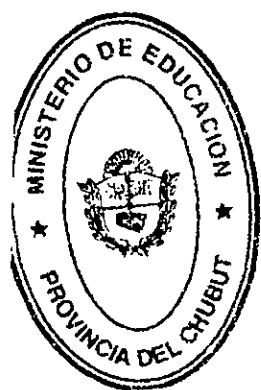
Prácticas reflexivas del lenguaje en experiencias con la literatura.

a) Prácticas reflexivas del lenguaje en situaciones de comprensión y producción oral.

Las tradiciones relegan la oralidad a prácticas de enseñanza ocasionales, asistemáticas y sin consistencia teórica. En cambio, desde esta perspectiva se constituye en objeto de enseñanza sistematizado, didactizado y evaluado. De este modo los alumnos asumen el estudio de la oralidad como la posibilidad de reflexionar sobre prácticas de lenguaje frecuentes y propias desde las cuales construyen una imagen de sí mismos y explicitan sus condiciones de participación. En la oralidad se plantea la necesidad de reflexionar sobre la verdadera dimensión del uso del discurso en el aula, tanto en la escucha activa como en la producción oral adecuada a contextos, a través de la participación intensiva en variadas situaciones de comunicación. La oralidad hace explícitas las condiciones lingüísticas de los hablantes, por eso su enseñanza debe atender tanto al reconocimiento, validación y legitimación de las variaciones lingüísticas como al desarrollo de la lengua estándar para brindar a todos los estudiantes la posibilidad de participar en diferentes escenarios sociales, con igualdad de oportunidades.

b) Prácticas reflexivas del lenguaje en situaciones de lectura y escritura de textos no literarios.

Las experiencias de lectura de textos no literarios desarrollan las capacidades de lectura de los estudiantes y constituyen un reservorio que nutre, desde los textos de otros autores, el propio proceso de composición. La lectura es una actividad transaccional que se relaciona con la posibilidad de construir sentidos a partir de la interacción entre el lector y el texto. La planificación de la lectura en la Escuela Secundaria requiere propuestas de enseñanza que permitan a los jóvenes tener conciencia de los textos que "llevan dentro", activar los esquemas mentales para enriquecerlos, tomar decisiones estratégicas vinculadas con los propósitos de lectura y con los géneros discursivos sobre los que deban operar, construir un modelo personal y social de lectura, orientar y



ANEXO I

monitorear la propia comprensión y proponer una mirada crítica que implique un posicionamiento en relación con la información del texto.

El lector no es un sujeto pasivo que "recibe" información del texto sino un sujeto activo que se acerca al texto desde distintos marcos ideológicos, con distintas intenciones, que aporta sus propios conocimientos, formula hipótesis, hace deducciones, interpreta el sentido global del texto y los sentidos localizados, que permanentemente hace diferentes lecturas de la realidad (dentro de esa forma de lectura están la escucha, la mirada, la exploración con los sentidos, la inmersión afectiva dentro de la propia cultura) y que aborda el texto utilizando estrategias acordes a diferentes géneros discursivos. Según Pereyra y Di Stéfano (2000) los conocimientos previos del sujeto —tanto de índole lingüística como enciclopédica—, son considerados una variable decisiva pero no son suficientes para explicar la selección de operaciones que lleva a cabo el sujeto a la hora de resolver una tarea interpretativa. Por eso es necesario considerar el papel que juegan las representaciones que el sujeto construye del texto y de las distintas instancias de lecturas de las que debe participar. Articular la noción de representación con el proceso de lectura implica contemplar la representación que el lector tiene de la situación comunicativa en la que la lectura se lleva a cabo, sus saberes retóricos en relación con el acto de leer, de su rol como lector y de la finalidad de la lectura. Estas representaciones poseen un doble carácter social porque no son meramente individuales y porque atañen a la situación comunicacional en la que las prácticas se desenvuelven.

Por otra parte la predominancia de la "cultura de la imagen" (Castells, M., 1997), la lectura de los medios de comunicación y la participación frecuente en el espacio virtual van generando nuevos caminos de acceso a la información y al conocimiento. En este nuevo contexto, es necesario enseñar nuevos modos de leer que habiliten una mirada reflexiva desde la que los estudiantes construirán una interpretación del mundo.

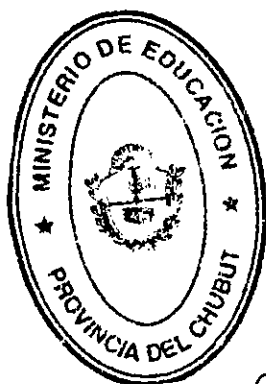
La escritura es una práctica "no natural", una tarea intelectual en la que intervienen el pensamiento lógico y el intuitivo como así también los conocimientos previos temáticos y lingüísticos. La escritura es movimiento, implica siempre un proceso cognitivo que, siguiendo a Flower & Hayes (1980), se concibe en etapas o momentos de realización recursivos, es decir, que se imbrican, se superponen, se repiten y vuelven sobre sí mismos una y otra vez. Esos conocimientos, además, interactúan con los conocimientos y habilidades lingüísticas de aquellos que escriben.

En el proceso de escritura se resignifican los contenidos gramaticales y normativos. Propiciar la reflexión de los hechos del lenguaje a partir de las propias producciones escritas permite pensarlos como contenidos significativos que forman parte de un proceso más amplio que los involucra, los requiere y les da sentido porque la escritura como la lectura dependen del mundo que se haya contemplado y de la forma en que se ha incorporado la experiencia.

Es necesario pensar la enseñanza de la escritura como una práctica que rompa con las rutinas institucionalizadas, fortaleciendo otras que desnaturalicen la relación con el lenguaje y con el mundo y que desarrollen nuevas experiencias de pensamiento, en la escritura de invención, por ejemplo. Asimismo es posible anclar la escritura en prácticas de lenguaje con las que están habitualmente comprometidos las alumnas y los alumnos. La escritura digital impone el manejo de una gramática diferente, más flexi-



ANEXO I



[Handwritten signature]

Educación Secundaria

Área Lenguajes Artísticos



ANEXO I

LENGUAJES ARTISTICOS

1. Fundamentación
2. Propósitos de enseñanza
3. Contenidos
4. Sugerencias Metodológicas
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular: Propuesta para el recorrido escolar de los lenguajes artísticos
6. Evaluación
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el ciclo básico

1.- Fundamentación

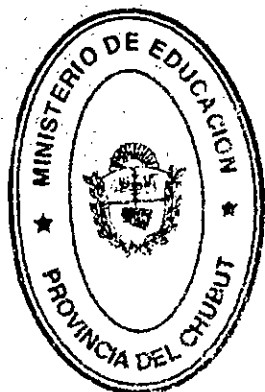
Con el fin de construir una visión compartida y para dar respuesta a los desafíos que plantea la contemporaneidad de la Educación Artística en la provincia del Chubut, se proponen abordar algunas concepciones acerca de la enseñanza de las Artes en la nueva secundaria y su relevancia en el sistema educativo provincial.

La producción artística contemporánea y la nueva concepción del arte en la escuela desafía nuestra práctica docente para profundizar en problemáticas que devienen de los lenguajes artísticos y la utilización de los nuevos medios en los que lo estético y lo artístico se enmarcan en las complejidades de las relaciones sociales que legitiman algunas prácticas sobre otras y que definen las artes en una perspectiva más amplia.

Las artes en la escuela secundaria ocupan un lugar estratégico como experiencia y práctica transformadora; permiten a los jóvenes cambiar el entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas que vinculan lo ético y lo estético. La función contemporánea del arte es integradora y relacional, conectada con todos los sustratos de la realidad que compartimos. En el ámbito educativo, las artes proponen dinámicas para la integración, mediante propuestas relacionadas con las actitudes de tolerancia, solidaridad y convivencia creativa que promueven a su vez la conciencia crítica. Esta perspectiva nos pone frente a la exigencia de imaginar procesos sociales y educativos diferentes, que pueden hacer importantes aportes a todo tipo de contextos humanos, como territorio de intercambio y promoción del otro como portador de saberes, para la innovación, el enriquecimiento y la diversidad.

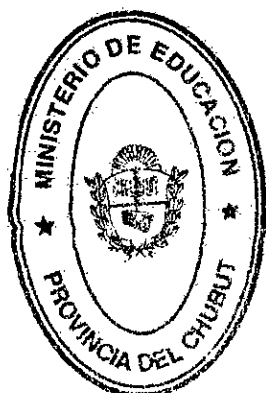
"La función de las artes a través de la historia de la cultura humana ha sido y continúa siendo una tarea de construcción de la realidad. Las diferentes artes constituyen representaciones del mundo [...] que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas para el futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo".⁵³ Es por eso que las artes en la escuela se conciben como un espacio de cuestionamiento y reconocimiento que permitirá situar las experiencias de los jóvenes como objeto de estudio en el marco de este proceso educativo. La enseñanza de

⁵³ EFLAND, Arthur, 2004.



ANEXO I

LA PRODUCCIÓN EN RELACIÓN CON LA LECTURA			PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
Participación en variadas situaciones de lectura de textos informativos y de opinión que divulguen temas específicos del área y de interés cultural.			
Localización de datos por búsqueda en fuentes escritas y en la web para ampliar información.	Localización, selección y jerarquización de datos por búsqueda en la web para ampliar información, resolver problemas, enriquecer el conocimiento de mundo.	Localización, selección y sistematización de datos por búsqueda en la web construir pruebas y ejemplos, resolver problemas, validar fuentes.	
Registro de información relevante y elaboración de resúmenes aplicando procedimientos de supresión y generalización en textos expositivos.	Registro de información relevante y elaboración de síntesis de textos expositivos y de opinión. Reconocimiento de posturas y argumentos centrales en textos argumentativos producidos por periodistas y agentes culturales.	Registro de información relevante y elaboración de paráfrasis aplicando procedimientos de supresión, generalización, construcción y reformulación en textos expositivos. Reconocimiento de posturas, argumentos centrales, contraargumentos y pruebas en textos argumentativos producidos por periodistas, agentes culturales y expertos.	Ofrecer situaciones de enseñanza que habiliten la producción y reflexión progresiva como lectores críticos de textos informativos y argumentativos de diferentes procedencias y en distintos soportes.
Estrategias de lectura: 1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo? 2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos adecuados para el contenido que se trate. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme? 3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental. ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr el objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persiga? 4. Evaluar la consistencia del contenido que expresa el texto. ¿Tiene sentido? ¿Presentan coherencia las ideas que expresa? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea? 5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión, la recapitulación y la autointerrogación. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? 6. Elaborar inferencias, interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones. ¿Qué sugeriría para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser el significado de esta palabra que resulta desconocida? ¿Qué puede ocurrir?			



[Handwritten signature]

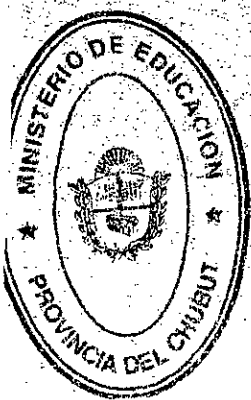
ANEXO I

EL PROCESO DE ESCRITURA

EL PROCESO DE ESCRITURA			PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
La planificación de la escritura de textos para diversos destinatarios y con distintos propósitos comunicativos. Procesos de textualización, revisión, corrección y edición hasta la versión final.			
Elaboración asistida de un plan de escritura en distintas etapas. Explicitación de propósitos y destinatarios del texto. La estructura del texto: introducción, desarrollo, conclusión. Revisión en función de la pertinencia temática, la progresión y organización de la información en el texto y la adecuación al lector y el propósito de escritura. La puntuación y ortografía en favor de la comunicabilidad y aceptabilidad del escrito. Producción de textos narrativos (relatos de experiencias y viajes, anécdotas, autobiografías, noticias,) atendiendo a la caracterización de personajes, la organización (episodios y sucesos, marco espacio temporal; secuencia lógica y cronológica) y los procedimientos (inclusión de descripciones y diálogos).	Aplicación de estrategias para monitorear el proceso de escritura en sus distintas etapas de textualización, revisión, corrección y edición: La coherencia: elección de la información relevante estructurada en forma progresiva atendiendo a las relaciones entre los conceptos desarrollados para hacer actuar al texto como una unidad de sentido. La cohesión: establecimiento de relaciones entre los elementos que constituyen la superficie del texto que sustentan la intención comunicativa. La cohesión confiere unidad formal al texto y conduce obligatoria y necesariamente a la coherencia. La corrección gramatical. Aplicación de reglas y ortográficas, sintácticas y léxicas de la lengua que permitan construir textos aceptables. Producción de textos narrativos (reseñas históricas, acontecimientos socio políticos y culturales, crónicas periodísticas) atendiendo a la elección de la voz narrativa, la caracterización de personajes, épocas y ambientes, la organización (episodios y sucesos, marco espacio temporal; secuencia lógica y cronológica lineal y no lineal) y los procedimientos (inclusión de descripciones, discursos directos e indirectos).	Autoevaluación de las estrategias aplicadas en su proyecto de escritura, como producción Integral y desde la planificación de la escritura, textualización, revisión, corrección y edición. Las relaciones de significado dentro de un texto a través de los procedimientos cohesión (conectores propios de los textos: explicativos y argumentativos), en favor de la economía del lenguaje (sustitución, elipsis, reformulación), de la modalidad (modos y tiempos verbales). La intertextualidad: la interpretación del texto depende de otros a los que evoca necesariamente. Producción de textos de opinión (reseñas críticas sobre textos leídos, películas, espectáculos, carta de lectores, editoriales, artículos de opinión para la revista escolar o barrial), con énfasis en: la elección y presentación del tema/problema; la enunciación de una posición personal; la construcción del cuerpo argumentativo; el empleo de palabras y expresiones que manifiesten valoraciones y utilización de recursos (ejemplos, citas, uso de elocución y modalizadores).	Promover prácticas sostenidas de escritura en virtud del desarrollo progresivo de un proyecto personal de escritura, la aplicación de estrategias lingüísticas y cognitivas de complejidad creciente, evidenciando una actitud reflexiva sobre los usos del lenguaje.

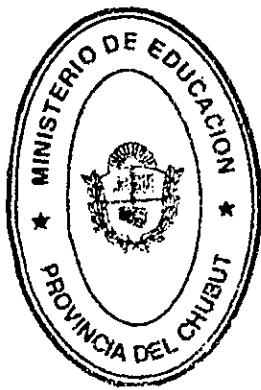


ANEXO I



[Handwritten signature]

Producción de cartas y otros textos del ámbito social más próximo con diferentes propósitos: opinión, reclamo, agradecimiento, atendiendo al uso de un registro más formal y de fórmulas de apertura y cierre adecuadas.	Producción de textos (en soporte papel y digital) del ámbito social extenso con diferentes propósitos: opinión, reclamo, agradecimiento, solicitud, atendiendo al uso de un registro formal y de fórmulas de apertura, cierre y cortesía adecuadas.	Producción de textos formales (en soporte papel y digital) del ámbito social extenso con diferentes propósitos: refutación, descargo, atendiendo al uso de un registro formal y de fórmulas de apertura, cierre y cortesía adecuadas.
Producción de textos digitales breves, sobre temáticas de interés personal y grupal (preferencias musicales, hobbies, deportes, consumos juveniles), para ser difundidos a través de mails, comentarios en blogs, foros.	Producción de textos de opinión (comentarios sobre lecturas personales, películas, críticas de espectáculos, notas periodísticas sobre problemáticas de interés social), con énfasis en la lección del tema/problema; la determinación y enunciación de una posición personal y la propuesta de argumentos que la sostengan.	Producción de textos digitales, sobre temas del área y de interés cultural para ser socializados en diferentes espacios de la vida institucional; sobre temáticas de interés del grupo de pertenencia; la comunidad barrial, local, regional, para ser difundidos a través de mails, comentarios en blogs, foros.
<u>La organización de la tarea lectura y escritura en el aula</u> La organización del aula como un taller de lectura y escritura privilegia el intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos. Se trata de un espacio que habilita la formulación de preguntas por parte de los alumnos y alumnas en relación con lo que comprenden o no comprenden (o creen no comprender) y que ofrece la oportunidad de que pongan en escena sus saberes, que provienen tanto de sus experiencias de vida como de las experiencias de pensamiento que les han proporcionado otras lecturas. Un taller es un ámbito en el que los textos producidos son leídos y comentados por todos y en el que existe un tiempo destinado a la reelaboración, a partir de las sugerencias del grupo y del docente. Este encuadre posibilita que todos los participantes realicen comentarios, formulen preguntas (sobre el texto y el proceso de escritura), soliciten aclaraciones, sugieran posibles reformulaciones. El docente coordina esas intervenciones, realiza comentarios, propone algún tipo de solución para retomar ciertos contenidos de enseñanza vinculados con los problemas que se detectan y señalan, y elabora consignas que orienten a los en la reescritura, y realiza el seguimiento pormenorizado de los procesos particulares que van desarrollando los alumnos hasta llegar al umbral de finalización, y entonces disfrutar del logro del texto propio.		



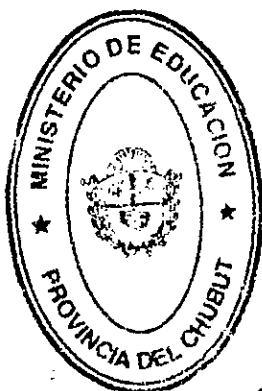
[Firma manuscrita]

ANEXO I

RELEXIONES SOBRE EL LENGUAJE DURANTE EL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA			PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
La reflexión integrada a la práctica para el enriquecimiento de sucesivas prácticas de lectura y escritura.			
Reflexión sistemática sobre relaciones gramaticales en los textos de acuerdo con su trama. Los textos narrativos. Los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones: pretérito perfecto simple (hechos principales) y pretérito imperfecto (acciones secundarias o coadyuvantes), presente y pretérito imperfecto (presentación del marco espacio temporal y descripción de personas u objetos). Conectores temporales y causales. Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos de trama explicativa. El tiempo presente (marca de atemporalidad). Los adjetivos descriptivos (caracterización de objetos). La sintaxis de la frase descriptiva -expositiva. Las variaciones de sentido que producen las reformulaciones (cambio del orden de los elementos, sustitución de palabras o expresiones, eliminación y expansión). Reglas morfosintácticas de orden, concordancia y selección.	Reflexión sistemática sobre relaciones gramaticales en los textos de acuerdo con su trama. Los textos narrativos. Los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones: pretérito perfecto simple (hechos principales) y pretérito imperfecto (acciones secundarias o coadyuvantes), presente y pretérito imperfecto (presentación del marco espacio temporal y descripción de personas u objetos), pretérito pluscuamperfecto (hechos anteriores al tiempo del relato), condicional (para el futuro de los hechos del relato). Conectores temporales, de lugar, adversativos, sumativos, de oposición. Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos de trama explicativa y argumentativa. Uso de estilo directo e indirecto (o referido). Ampliación de repertorio de verbos introductorios. Los adjetivos con matiz valorativo en los textos de opinión. Organizadores textuales y conectores temporales, de lugar, adversativos, sumativos, de oposición.	Reconocimiento y aplicación de los rasgos relativamente constantes y distintivos de los géneros literarios y no literarios (particularmente los lingüístico-textuales propios de cada trama de los contextos de producción y recepción, de soportes y medios). Reflexión sistemática sobre relaciones gramaticales en los textos de acuerdo con su trama. Los textos argumentativos. Correlaciones en el estilo indirecto. Ampliación de repertorio de verbos introductorios. Los adjetivos con matiz valorativo. Organizadores textuales y conectores temporales, de lugar, adversativos, sumativos, de oposición, causales y consecutivos.	Promover prácticas sostenidas de escritura en las que sea posible la exploración de las potencialidades del lenguaje para la producción de sentidos y en las que se reflexione sobre los procesos de conocimiento que se ponen en juego.



ANEXO I



[Firma manuscrita]

El sujeto expreso y el desinencial, y su uso para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo. Las variaciones de sentido que producen las reformulaciones (cambio del orden de los elementos, sustitución de palabras o expresiones, eliminación y expansión) en la oración simple.	Las construcciones sustantivas, adjetivas, adverbiales y verbales y sus posibles combinatorias para la construcción de oraciones simples y compuestas. Las relaciones de coordinación. Disposición de saberes sobre funciones sintácticas básicas y tipos de oraciones (simples y complejas) para la optimización de los procesos de revisión y corrección de textos.	Las construcciones sustantivas, adjetivas, adverbiales y verbales y sus posibles combinatorias para la construcción de oraciones simples y compuestas. Las variaciones de sentido que producen las reformulaciones (cambio del orden de los elementos, sustitución de palabras o expresiones, eliminación y expansión), las relaciones de subordinación.	
Los verbos en uso: formas conjugadas y no conjugadas; formas de verbos regulares e irregulares que ofrecen dificultad.	Los verbos en uso: formas conjugadas y no conjugadas; formas de verbos regulares e irregulares que ofrecen dificultad.	Los verbos en uso: formas conjugadas y no conjugadas; los verbos irregulares. Correlaciones verbales en las construcciones condicionales.	
Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de los signos de puntuación, con énfasis en: comas (para la inclusión de complementos explicativos) paréntesis y guiones; dos puntos para introducir citas y enumeraciones, comillas para las citas en estilo directo; puntos suspensivos (para indicar suspenso, dejar algo incompleto o cambiar de tema).	Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de los signos de puntuación, con énfasis en: coma que separa complementos oracionales y conectores, guión obligatorio en algunas palabras compuestas. Usos convencionales de algunas marcas tipográficas: negrita, cursiva, subrayado y mayúsculas sostenidas.	Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de los signos de puntuación, con énfasis en: coma en la elipsis verbal, punto y coma para separar componentes mayores que incluyen comas y suboraciones en oraciones compuestas; comillas, coma, rayas y paréntesis para introducir incisos. Usos convencionales de algunas marcas tipográficas: negrita, cursiva, subrayado y mayúsculas sostenidas.	
Las relaciones semánticas entre las palabras: sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia para la ampliación del vocabulario, para inferir el significado las palabras desconocidas; como procedimiento de cohesión y como recurso de estilo. Los procedimientos de formación de palabras (sufijación, prefijación, parasíntesis, composición) para la ampliación del vocabulario y para inferir significado o la ortografía de la palabra. Las clases de palabras: sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, adverbios, artículos.			



ANEXO I

PRÁCTICAS REFLEXIVAS DEL LENGUAJE

EN EXPERIENCIAS CON LA LITERATURA

LA LITERATURA: creación estética, construcción artística, humana, social, política, cultural e histórica.

PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA

PRIMER AÑO

SEGUNDO AÑO

TERCER AÑO

La experiencia con la literatura, un acto de conocimiento gozoso y creativo, una ocasión para la construcción de mundos posibles. La sensibilización ante el lenguaje estético en diversos repertorios de lectura, con una amplia variedad de textos literarios representativos de diferentes épocas y culturas (regional, nacional, latinoamericana, europea y de los pueblos originarios) en interrelación con otros discursos y lenguajes artísticos.

Escucha, lectura e interpretación de relatos tradicionales (mitos, leyendas, parábolas, cuentos) y de autores y autoras (realistas, maravillosos, de misterio, policiales), poemas y obras teatrales procedentes de diferentes contextos culturales.

Escucha, lectura, interpretación de cuentos y novelas de autores y autoras (realistas, maravillosos, de misterio, policiales) de poesías y obras de teatro, en diálogo con sus diferentes contextos de producción (regional, nacional, latinoamericano, europeo y de los pueblos originarios).

Escucha, lectura e interpretación de cuentos y novelas de autores y autoras (realistas, maravillosos, de misterio, policiales, fantásticos, históricos, de ciencia ficción) de poesías y obras de teatro, en diálogo con los diferentes contextos de producción (regional, nacional, latinoamericano, europeo y de los pueblos originarios) y de recepción.

Generar situaciones didácticas que motiven en los estudiantes el interés por la literatura, en diálogo con otros lenguajes, en variados contextos culturales, en pos del desarrollo de una mirada estética y crítica de los lenguajes y como ocasión para conocer y comprender mejor el propio mundo e imaginar mundos posibles.

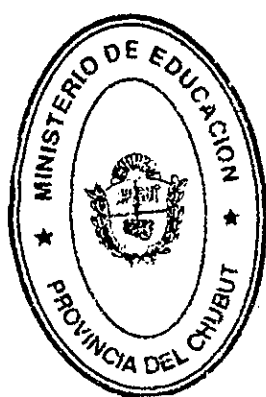
Nociones de la teoría literaria que permiten el abordaje interpretativo de la narración literaria: estructura de la narración (situación inicial, conflicto y resolución); sucesión lógica de las acciones; índices de espacio y tiempo; personajes: atributos y funciones (especialmente las de héroe, ayudante, opoñente en los relatos tradicionales) discurso directo de los personajes.

Nociones de la teoría literaria que permiten el abordaje interpretativo de la narración literaria: personajes típicos y arquetípicos; indicios e informantes temporales; tiempo de la historia y tiempo del relato; punto de vista o perspectiva narrativa.; el narrador como organizador del mundo narrado; voz narrativa (1°, 2° y 3° persona).

Nociones de la teoría literaria que permiten el abordaje interpretativo de la narración literaria: el género como principio de clasificación de los relatos.



ANEXO I



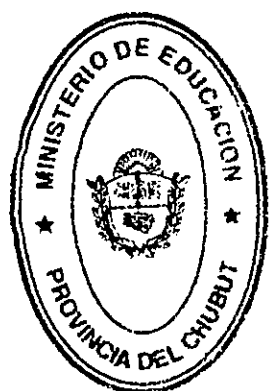
[Handwritten signature]

<i>Reflexión sobre los recursos del lenguaje poético (figuras, juegos sonoros, versificación) y sus efectos en la creación de sentidos.</i> <i>Producción de textos de recomendación fundamentada de lecturas: notas de difusión de obras del arte y la cultura.</i> <i>Actividades de escritura creativa con intención estética, (situadas, sostenidas en el tiempo y asistidas por el docente) que presenten a la literatura como terreno de exploración de las posibilidades del lenguaje con identidad propia.</i>	<i>Apropiación reflexiva de nociones de la teoría literaria que enriquezcan los procesos de interpretación de las obras de género dramático: acción; conflicto; personajes: móviles e interrelaciones; parlamentos y acotaciones.</i> <i>Producción de textos de recomendación fundamentada de lecturas: notas de recomendación, reseñas y biografías de mujeres y varones relevantes de la literatura.</i> <i>Actividades de escritura creativa (situadas, sostenidas en el tiempo y acompañadas por los pares y el docente) que habiliten "repensar la lengua literaria en sus ademanes transgresores, en el uso particularísimo que cada poética supone, en los desafíos de lenguaje que cada texto literario suscita".</i>	<i>Nociones de polifonía, polisemia e intertextualidad a partir de experiencias de interpretación de relaciones entre obras literarias con la música, la plástica, el cine, la televisión.</i> <i>Producción de textos de recomendación fundamentada de lecturas: prólogos de antologías, presentaciones de obras en ferias y tertulias.</i> <i>Actividades de escritura creativa con intención estética, (situadas, sostenidas en el tiempo y acompañadas por los pares y el docente) aplicando estrategias de composición, específicas del discurso literario. El desafío de desentrañar y recrear los sentidos posibles de una metáfora, de descubrir y redefinir el efecto de lectura que provoca un cambio en la posición del narrador como prácticas de escritura posibles.</i>
<i>El aula taller de Literatura es un método propicio para la circulación de la palabra a través del intercambio de experiencias, de la formulación de preguntas en relación con lo que se comprende o no se comprende; de la socialización de interpretaciones. Tiempo-espacio para poner en escena los sentidos, las emociones, las razones y saberes a través del aprendizaje cooperativo y la ejecución de nuevos roles asociados a la coordinación, a nuevos modos de pensar y provocar desafíos en una situación en la que todos se sientan incluidos.</i> <i>La experiencia de escribir literatura es sin duda una posibilidad intransferible en términos del trabajo con la materialidad del lenguaje. Quien escribe ficción toma decisiones en varios niveles que involucran aspectos lingüísticos y culturales, que recuperan lecturas previas y decisiones de escritura tomadas anteriormente. (Bombini, G)</i> <i>La progresión de la construcción del conocimiento se da en la complejización de las situaciones de socialización y discusión de interpretaciones y de juicios de valoración que den cuenta de la apropiación progresiva de saberes sobre el discurso literario; en la variación de las propuestas de escritura de textos narrativos y poéticos y atendiendo a consignas de invención y experimentación.</i>		

4.- Sugerencias metodológicas.

Las propuestas de enseñanza de Lengua y Literatura han de plantearse en términos de frecuentación y asiduidad, pero también de variedad. Se propone diversificar el tiempo didáctico (que debe pensarse como una situación regular y continua no sólo en función de la envergadura de la tarea, sino también de los tiempos personales y ritmos de aprendizaje de los estudiantes), los espacios (la biblioteca escolar, una plaza cercana, el salón de usos múltiples, el patio y si es el aula que se transforme aunque sea un poquito: ubicar los bancos de un modo diferente, sentarse en el suelo) y los agrupamientos (individual, en grupos, grupo áulico total).

El aula de Lengua y Literatura estará organizada como un taller. "En el taller se pueden aplicar criteriosamente diferentes estrategias, técnicas, metodologías, incluida



ANEXO I

la clase magistral. Esto facilita que docente y grupo atraviesen cuatro momentos insoslayables en términos de aprendizaje: vivencia, reflexión, conceptualización y sistematización. No importa en qué orden se desarrollen, estos momentos siempre han de ser vividos y trabajados. Las ventajas del taller están íntimamente relacionadas con su esencia, una instancia ideal para trabajar los vínculos interpersonales, con los conocimientos, las actitudes y las prácticas."(Cuberes, MT).

Se propone trabajar la oralidad, la lectura y la escritura de modo que se genere un espacio propicio para la acción colaborativa y cooperativa, se planteen proyectos específicos de integración entre lenguajes, de profundización temática a partir de situaciones de la realidad, de articulación con otras áreas del conocimiento, en aulas flexibles, abiertas, integradas a la comunidad. Conformar en el aula una comunidad de hablantes, lectores y escritores favorecerá la articulación de las prácticas escolares de oralidad, lectura y escritura y las que se desarrollan en el contexto social; el uso significativo de la palabra y la escucha atenta y respetuosa (a los efectos de la construcción de saberes y no como simples pautas de organización de la clase); el abordaje de los contenidos disciplinares en el marco de proyectos comunicativos que les den sentido y permitan al estudiante apreciar la importancia y necesidad de su apropiación. En esa interacción se garantiza la posibilidad de que los alumnos tomen la palabra y su efectiva participación depende del modo en que el docente coordine estas actividades. En este sentido, la intervención del docente es central en relación con la formulación de consignas y en el acompañamiento pormenorizado de los procesos que van desarrollando los alumnos.

Este diseño curricular pretende recuperar para la Literatura un espacio específico considerado fundamental en el proceso de formación de los estudiantes. En consonancia con los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, los saberes conceptuales del campo de la teoría literaria o de los contextos de producción de las obras serán considerados como aportes que enriquecen la interpretación de los textos y el horizonte cultural de los estudiantes y no como un fin en sí mismo. Se propone desarrollar la identidad personal y social desde un vínculo con la literatura que habilite la imaginación de mundos posibles, que amplíe los universos de significación desde los cuales se lee la propia historia y la que poblaron otros antes y en muy diversos contextos.

Desde una intención renovadora de las prácticas de enseñanza es necesario mostrar un camino de transformación, una nueva actitud en la escuela donde se lea literatura de diversos tipos y registros, un bagaje de lecturas donde circulen lo conocido y lo nuevo, lo previsible y las sorpresas porque se espera un lector intenso, un explorador de textos.

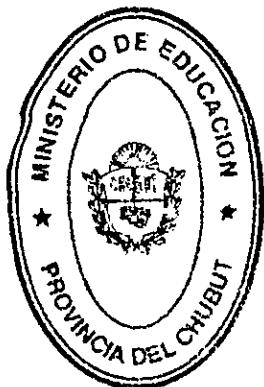
La reflexión sobre la lengua y los textos se trabajará con la colaboración del docente y de los pares, en favor de los procesos interpretativos y de producción de textos tanto escritos como orales y de la apropiación del metalenguaje correspondiente. Los saberes lingüísticos vinculados con el sistema, la norma y el uso cobran sentido en proyectos de oralidad, lectura y escritura situados, con propósitos reales.

La reflexión acerca de los procesos de lectura, escritura y oralidad pondrá en juego estrategias cognitivas y lingüísticas propias de cada dimensión a partir de propuestas contextualizadas y sistematizadas (imprescindibles para asegurar el éxito de la comunicación) que impliquen resolver problemas, explorar posibilidades, confrontar y eva-



ANEXO I

luar modos de decir, formular hipótesis y discutirlos, formular ejemplos y contraejemplos, analizar, comparar, clasificar, generalizar.



En su tarea el docente enseñará a reflexionar a los alumnos ayudando a identificar e interpretar los focos problemáticos y a explorar las posibilidades de resolución: en la apropiación de las reglas ortográficas para que puedan ir resolviendo en forma cada vez más autónoma problemas vinculados con la ortografía; en la reflexión acerca de los usos de los signos de puntuación y de su importancia en la construcción de sentido del texto escrito, de la organización de la información que presenta el texto, del reconocimiento de la intencionalidad de lo que se comunica; en la identificación de los procedimientos que se utilizan en los medios masivos de comunicación para crear el efecto de objetividad; en la búsqueda de las voces que se escuchan en un texto con sus variedades lingüísticas y de las significaciones inscriptas en ella, en la exploración de las particularidades de los modos de hibridación de las formas de oralidad y escritura en los nuevos soportes, medios y lenguajes digitales.

5. Recomendaciones para el desarrollo curricular.

Posible experiencia sobre el plan personal de lectura

¿Qué propósitos orientan esta propuesta?

Desarrollar prácticas sostenidas de lectura en favor de la creación del hábito lector. Ofrecer a los alumnos situaciones de lectura de diferentes temas y situaciones científicas, periodísticas y del mundo de la cultura, que amplíen su interpretación del mundo.

Generar espacios de articulación del proyecto de lectura con otras áreas.

¿Qué situaciones requieren particular atención?

La pérdida paulatina del interés de los lectores, en el paso de la lectura infantil a la lectura juvenil y al lector adulto.

La variedad de las lecturas que se proponen en el aula.

La necesidad de acercar los gustos y preferencias del docente a los de los alumnos.

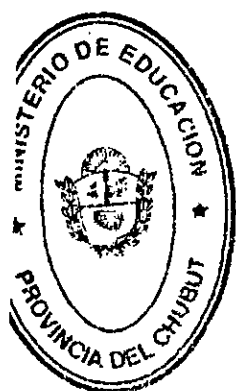
El acompañamiento sostenido y variado que el docente debe dar al alumno a lo largo del complejo proceso de lectura de textos.

¿Qué ideas se ofrecen como posibles caminos a recorrer?

Complejizar el engranaje a medida que lo requiere su propio funcionamiento, brindando la ayuda necesaria en favor de la autonomía creciente del lector.

Dedicar un tiempo diariamente a la lectura, por ejemplo un cuarto de hora cada día de clase.

Seleccionar lecturas basadas en centros de interés de los alumnos: adolescencia, problemáticas sociales, cine, música, historia, ciencia, actualidad, etc. en función de criterios como su dificultad (textos más sencillos en primer año y más complejos en los últimos), su extensión (textos más cortos en primer año y más extensos en los últimos), la opinión de los alumnos en términos de valoración por-



ANEXO I

que esto sirva de un curso para otro (los que menos gustaron descartarlos y mantener los que más hayan gustado).

Proponer nuevos temas que puedan despertar otros intereses en los estudiantes, atendiendo siempre a la alteridad como un eje enriquecedor en la construcción de subjetividades.

En definitiva, se trata de construir una relación amigable con la lectura -amplia y de calidad- a fin de que los alumnos puedan encontrar las múltiples voces que se oyen en los textos y transformarse a través de la lectura.

¿Qué prácticas podrían llevarse a cabo?

Leer en soledad, en parejas, en grupo, en gran grupo.

Primer año:

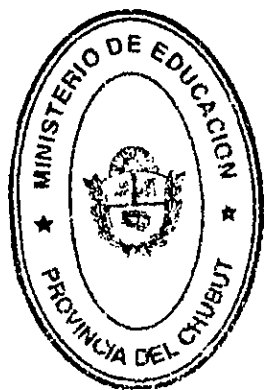
audición de textos leídos por el docente;
propuesta de lecturas de textos con temáticas afines;
uso de diccionarios en soporte impreso o digital para ampliar el vocabulario, para reconocer las variedades lingüísticas y sus usos adecuados a contextos;
desarrollo de proyectos creativos de lectura en la biblioteca escolar;
plan de apoyo para monitorear las tareas que realizan los estudiantes a la hora de leer;
asistencia personal del docente del plan de lectura: compartir los propósitos de la lectura, contextualizar el texto, activar los conocimientos previos de los alumnos, tomar decisiones para responder a la tarea propuesta, identificar ideas, organizar y estructurar la información.

Segundo año:

uso de diccionarios y enciclopedias en soporte impreso y digital, identificación de diccionarios y enciclopedias en el espacio virtual
participación en blogs temáticos, fotologs y páginas web intercambiando lecturas y opiniones
búsqueda, selección y recopilación de textos acordes a un tema, a un autor, a un personaje destacado, a un tiempo y un espacio determinado
anticipar el contenido del texto a partir de la información que brinda y del propio bagaje cultural

Tercer año:

uso de traductores;
foros de debates en torno a las lecturas promoviendo justificaciones y argumentaciones;
referencias a otras lecturas, identificando ejes constantes y transformaciones que operan entre sí;
interpretación del lenguaje audiovisual en diálogo con el lenguaje verbal;



ANEXO I

toma de posición frente al texto leído, desde una actitud comprometida con la alteridad, con la construcción colectiva en democracia.

¿Cuál es la tarea insustituible del docente en las situaciones de lectura?

Crear situaciones significativas de encuentro con los textos.

Pautar y orientar antes, durante y después de la lectura, favoreciendo la creciente autonomía en los alumnos.

Ser modelo lector, mediador entre los textos y los estudiantes, motor generador de interés y apoyo para sostener la dedicación que requiere la lectura.

Promover la libre selección de textos a leer.

Potenciar el desarrollo de los procesos cognitivos y sociales, con la singularidad que presenta cada alumno y con la riqueza que ofrece la diversidad del grupo de aprendizaje.

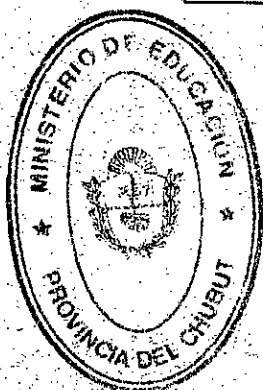
¿Cómo pensar un cierre y la prospectiva a la propuesta didáctica?

Planificar el momento para hacer un diario de aprendizaje (reflexionar sobre el propio aprendizaje)

¿Cómo fue mi inicio? ¿Qué estoy aprendiendo? ¿Qué recursos utilizo? ¿Qué obstáculos se me presentan? ¿Cómo resuelvo los problemas? ¿Quién o qué me puede ayudar? ¿Quién necesita mi ayuda? ¿Qué diferencias reconozco hacia el final del proceso? ¿Hasta dónde me propongo llegar? ¿Qué nuevos intereses empiezan a surgir?



ANEXO I



[Firma manuscrita]

PRIMER AÑO

Obras sugeridas para iniciar el recorrido

Amigos por el viento. Lilliana Bodoc.

Cartas para Julia. María Inés Falconi.

Cuentan en la Patagonia. Nelly Bustamante.

El fantasma de Canterville. Oscar Wilde.

El cultrún de plata. Ariel Puyelli. Sub Secretaría de Cultura de Chubut.

El mapa imposible. Lilliana Bodoc.

El rastro de la canela. Lilliana Bodoc.

La isla de los pájaros, nuevas historias de guardaparques. Ministerio de CyE. de la Nación.

Lo que cuentan los Mapuches. Miguel Ángel Palermo. Ed. Sudamericana.

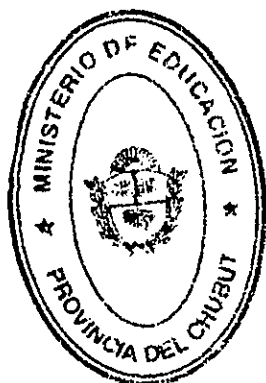
Matilda. Roald Dahl.

Obras para definir con otros mediadores (docentes de Lengua y Literatura de otros años, bibliotecarios, referentes del Programa Provincial de Lectura)

.....
.....
.....



ANEXO I



[Firma manuscrita]

SEGUNDO AÑO

Obras sugeridas para iniciar el recorrido

Cuentos, mitos y leyendas patagónicas. Selección y prólogo de Nahuel Montes. Ediciones Continente.

El diablo en la botella. Robert Stevenson.

El vendedor de epitafios. Guillermo Italia.

Expedición RAI MAPU. Roberto Bupas. Secretaría de Cultura del Chubut.

MI planta de naranja-lima. José Mauro de Vasconcellos.

Rumbo a la Patagonia, reino de lo desconocido. Manuel Llarás Samitler. Plus Ultra.

Cuentos de duendes de la Patagonia y de otros seres mágicos de América. Néstor Barroni. Continente.

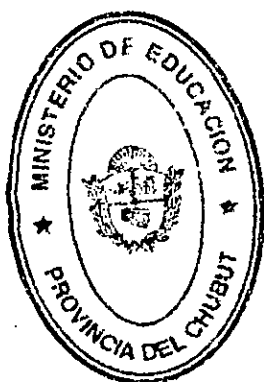
Vecinos y detectives en Belgrano. María Brandán Aráoz.

Obras para definir con otros mediadores (docentes de Lengua y Literatura de otros años, bibliotecarios, referentes del Programa Provincial de Lectura)

.....
.....
.....



ANEXO I



[Firma manuscrita]

TERCER AÑO

Obras sugeridas para iniciar el recorrido

- Diarios de Adán y Eva.* Mark Twain.
- Duya.* Ludmila La Manna. Grupo Amigos del Libro Patagónico.
- El olor de los sentimientos.* Julia Chaktoura.
- El sueño del sabio.* Ariel Puyelli. Grupo Amigos del Libro Patagónico.
- Hacia los Andes.* Eluned Morgan. Ediciones El Regional.
- La leyenda de la diosa-madre.* Geraint Edmundo.
- La leyenda del Guaguerén.* Fernando Nelson.
- La sobrina.* Roy Centeno Humphreys.
- La venganza de la vaca.* Sergio Aguirre.
- Los días del venado.* Liliana Bodoc.
- Los ojos del perro siberiano.* Antonio Santa Ana.
- Soy poesía, búscame en el sur.* María Julia Alemán de Brand. Ed. Asoc. de Escritores del Chubut.
- Territorio WAI MAPU.* Martha Perotto. Grupo Amigos del Libro Patagónico.
- Todos los soles mienten.* Esteban Valentino.

Obras para definir con otros mediadores (docentes de Lengua y Literatura de otros años, bibliotecarios, referentes del Programa Provincial de Lectura)

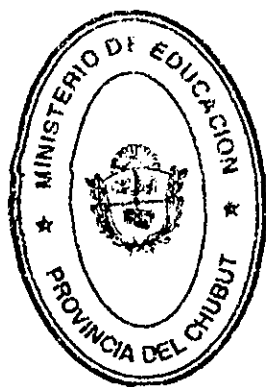
.....

.....

.....

6.- Evaluación en el aprendizaje

La evaluación en el campo del lenguaje se sostiene en la consideración de procesos personales que involucran construcciones complejas asociadas a prácticas sociales y a estados mentales, cognitivos y emocionales. Todas las prácticas de lenguaje suponen la intervención del sujeto en la organización y consolidación de conocimientos que implican vincular el lenguaje como objeto de uso y como objeto de estudio, lo que requiere un nivel de metacognición.



ANEXO I

Desde esta concepción de enseñanza y de aprendizaje se piensa la evaluación como un proceso de mutua construcción, tanto desde la perspectiva del sujeto que aprende como desde la del sujeto que enseña; una instancia de integración, de cierres y de síntesis que permite cuestionar y cuestionarse para redefinir el camino a seguir. La evaluación posibilita una reflexión crítica sobre las propuestas de enseñanza y sobre los logros y dificultades que el estudiante encontró a lo largo del proceso. Tendrá carácter recursivo en tanto el docente propiciará nuevas prácticas reflexivas cuando los alumnos presenten mayores dificultades, de modo tal que puedan continuar el proceso de apropiación de los aprendizajes deseado hacia la finalización del ciclo.

"La evaluación debe tener por objeto descubrir hasta qué punto, las experiencias de aprendizaje tal como se las proyectó, han producido los resultados apetecidos". Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992).

En esta propuesta se concibe la evaluación como continua y en proceso e implica una ruptura con la lógica de la calificación. Corre el foco desde la mera valoración del producto terminado hacia las prácticas que se ponen en juego, dando lugar a que los estudiantes en tanto lectores, escritores y hablantes reflexionen sobre el hacer y sobre las condiciones que lo han hecho posible o lo han obstaculizado.

Para realizar la evaluación de los procesos vinculados con la lectura, la escritura, la oralidad, la reflexión acerca de los hechos del lenguaje y la literatura es necesario definir criterios entendidos como enunciados claros y comunicables, pertinentes y públicos, es decir, conocidos por todos.

En el proceso de evaluación se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

las habilidades para la lectura: análisis e interpretación de textos, relaciones contextuales e intertextuales en función de su universo cultural;

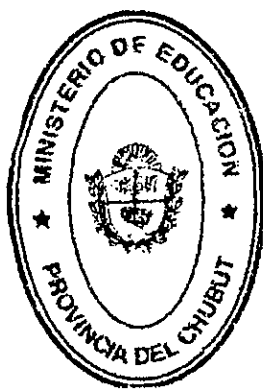
las habilidades para la comunicación oral: intercambios orales atendiendo a la diversidad lingüística y al registro estándar;

las habilidades para la escucha activa: atención, comprensión de enunciados teóricos, de consignas, recepción de los diferentes puntos de vista que comunican los otros interlocutores;

las habilidades para la escritura: producción de textos en función de criterios de pertinencia, orden conceptual, claridad, coherencia, cohesión, adecuación y corrección.

A través de instancias orales individuales, en pequeños grupos o con el grupo clase, se evaluarán las posibilidades de interpretar el texto literario, de transferir conocimientos del contexto, de hipotetizar sobre el avance de la obra, de resolver situaciones problemáticas, de comunicar sus ideas, de escuchar críticas, de defender o modificar posturas a través del diálogo, de interactuar en el grupo.

La producción escrita se evalúa a través del seguimiento personal de cada proyecto de escritura, acompañando al alumno en su proceso desde las decisiones iniciales que incluyen la difícil tarea de recorte temático (fundamental para hacer viable el proyecto) y las distintas etapas de la escritura en las que interjuegan los contenidos aprendidos, la creatividad personal, la constancia, la reflexión sobre el lenguaje, la presentación formal del trabajo y su posterior exposición ante un posible público.



ANEXO I

Es importante reservar momentos para compartir la mirada con otro docente del área, con el profesor tutor y también para la autoevaluación del estudiante a fin de que cada uno pueda objetivar su proceso, tomar conciencia de sus problemáticas, buscar alternativas de solución y asumir un compromiso en consecuencia.

7.- Expectativas de aprendizaje al finalizar el ciclo básico

Al finalizar el ciclo básico es esperable que los alumnos puedan:

Comprender discursos orales y escritos procedentes de distintos ámbitos de uso de la lengua e interpretarlos con actitud crítica para aplicar su comprensión a nuevas situaciones comunicativas.

Expresar e interactuar oralmente y por escrito teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua, para responder eficazmente a diferentes necesidades comunicativas.

Reflexionar sobre el uso de la lengua para adoptar estrategias eficaces que le permitan comunicarse adecuadamente en diferentes contextos sociales y culturales.

Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información en la búsqueda, selección y procesamiento de la información para utilizar la lengua oral y escrita eficazmente en la actividad escolar.

Valorar y disfrutar del patrimonio literario como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales por medio de la lectura y análisis de muestras relevantes de las literaturas del entorno más inmediato y de la literatura universal para construir la propia identidad cultural.

Organizar, relacionar, analizar, sintetizar la información, textos orales y audiovisuales de ámbitos sociales próximos a su experiencia y de la vida académica con especial atención a los narrativos, exposiciones, explicaciones y conversaciones; hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad.

Respetar la diversidad de criterios y posiciones ideológicas, del diálogo, del debate de ideas o del trabajo en equipo: opiniones, turno de palabra, decisiones por mayoría y consenso, valorando la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

Elaborar un plan personal de escritura para la producción de textos descriptivos, narrativos, argumentativos con variadas intencionalidades, ajustando el registro al tipo de texto, al tema y propósito comunicativo, respetando las normas gramaticales y ortográficas según las convenciones de la lengua española.

Producir narraciones y descripciones orales, coherentes y bien estructuradas, sobre situaciones o hechos conocidos y próximos a su experiencia, adecuando el registro a la situación comunicativa y utilizando estrategias adecuadas para suscitar el interés de los oyentes.

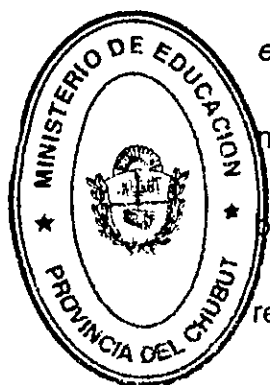
Realizar exposiciones orales sobre temas próximos a su experiencia, o temas académicos, en las que pueda contar con la ayuda de los medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, adaptando su expresión a un registro adecuado y utilizando estrategias para suscitar y mantener el interés de los oyentes.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA Y SUGERIDA

ALISEDO, Graciela; MELGAR, Sara; CHIOCCI, Cristina; WEISSMANN, Hilda. *Didáctica de las ciencias del lenguaje: aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós, 1994



ANEXO I

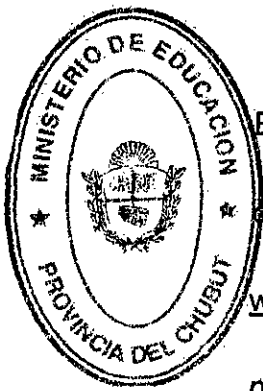


[Handwritten signature]

- ANDRUETTO, María Teresa; LARDONE, Lilia. *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Buenos Aires. Comunicarte, 2011
- ANDRUETTO, María Teresa. *Hacia una literatura sin adjetivos*. Buenos Aires. Comunicarte, 2010
- BAJOUR, Cecilia. La conversación literaria como situación de enseñanza. Disponible en: www.imaginaria.com.ar
- BOMBINI, Gustavo. *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. Libros del zorzal, 2006
- CAMPS, ANNA. *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*
- CASSANY, Daniel. *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires. Paidós, 2004
- Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2009
- CASTELLS, Manuel. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Buenos Aires. Paidós, 1997
- CULLER, J. *Breve introducción a la teoría literaria*. Ed. Crítica
- FAISAL, Alicia. *La literatura: un diálogo con los textos*. Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1998
- FELDMAN, Daniel. *Didáctica general. Aportes para el Desarrollo Curricular*. INFOD. Ministerio de Educación de La Nación.
- FERNANDEZ, Gloria. *¿Dónde está el niño que yo fui?: adolescencia, literatura e inclusión social*. Buenos Aires. Biblos, 2006
- GONZALEZ, Silvia; IZE DE MARENCO, Liliana. *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires. Paidós, 1999
- GONZÁLEZ CUBERES, Ma. Teresa. *El taller de los talleres. Aportes al desarrollo de talleres educativos*. Buenos Aires. Estrada, 1989.
- HUNTER, Mc Ewan y KIERAN Egan. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (selección Sobre el lugar de la narrativa, Philip Jackson)* Buenos Aires. Colección Agenda Educativa, 1998
- LARROSA, Jorge. *Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión*, en Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia. Barcelona. Alertes. 2002
- LERNER, DELIA. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*.
- MARIN, Marta. *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires. Aique, 1999
- MASINE- CORTÉS. *Las netbooks y la enseñanza de la escritura (pdf)* Revista de Ministerio de Educación de la Nación
- MASINE- CORTÉS *¿Qué sabemos del ensayo? (pdf)* Revista Monitor
- MELGAR, Sara. *Pensar la lengua en la escuela* (en Poggi, Margarita comp) en Apuntes y aportes para la gestión curricular. Buenos Aires. Ed Kapelusz, 1995
- MONTES, Graciela. *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.
- MONTES, Graciela-MACHADO, Ana María. *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 2003
- PADOVANI, Ana. *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*. Buenos Aires. Ed Paidós, 2008
- PETIT, Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México. Fondo de Cultura Económica, 2003
- PETIT, Michele. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México. Fondo de Cultura Económica, 2001. Colección Espacios para la Lectura.
- PIZARRO, Cristina. *En la búsqueda del lector infinito. Una nueva estética de la literatura infantil en la formación docente*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2008.



ANEXO I



PUIG, José María. *Aprender a dialogar*. Buenos Aires. EdAique. 1995.

RODARI, Gianni. *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Buenos Aires. Colihue, 1997

SANCHEZ MIGUEL, Emilio. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires. Ed Santillana, 1993

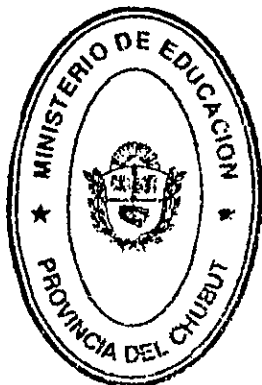
SARAMAGO, José. *Discurso por el premio Nobel de Literatura*. Disponible en: www.ciudadseva.com

SVERDLICK, INGRID. *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. Propuestas y experiencias de auto-evaluación*. Buenos Aires. Noveduc, 2012.

SOLE, Isabel. *De la lectura al aprendizaje*. Ed. Grao. Barcelona 1993

UNICEF. *Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos - El desarrollo de capacidades y las áreas de conocimiento*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2010. (pdf web) Giddens, A. *Sociología*. Madrid. Alianza Ed., 2000.

VAN DIJK, Teun. *Estructura y funciones del discurso*. México. Ed siglo XXI. 1993.



ANEXO I

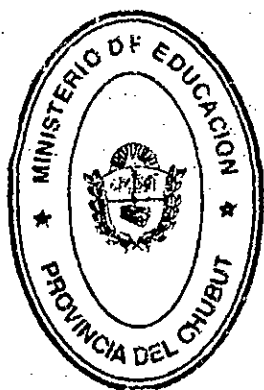
las artes en la escuela secundaria, entonces, no debe ser el lugar sólo para crear, sino también para pensar las relaciones que se gestan en esa experiencia, comprender los significados, integrar la singularidad de todas y cada una de las individualidades para la realización de proyectos artísticos colectivos.

De manera independiente a los contextos escolares, los jóvenes viven en un mundo donde las expresiones artísticas son masivas y populares. Se advierte también que conviven con producciones artísticas tradicionales y con otras que poseen un importante grado de visualidad, tales como televisión, internet, videojuegos, animación, fotografía, arte callejero, entre otros. En ellas aparecen nuevos modos de producción, circulación y consumo. Así se van configurando sus identidades, sus modos de sentir, de pensar, de hacer y de comunicarse. No hay arte por fuera de los sujetos, ni de las condiciones en las que se hace posible. Por eso se define como una práctica social portadora de sentido y no hay realidad sin un sujeto que la piense. Entonces, abordar las artes en la Educación Secundaria significa valorar el espacio como un conocimiento social necesario.

La enseñanza de las artes en la escuela secundaria se propone el desafío de construir una tarea cooperativa con los estudiantes, enriquecer los lazos de las comunicaciones mediante la creación de sistemas simbólicos, en las que los lenguajes artísticos no son sólo un producto exclusivo de artistas, sino un lenguaje social y una herramienta cultural. Los saberes propios de las artes cobran sentido dentro de la escuela cuando aportan conocimientos vinculados al valor de la interacción social, cuando abren oportunidades de pensamiento y acción social, cuando amplían la experiencia de los derechos culturales, la equidad social, la inclusión y la creación de una nueva ciudadanía. Constituye también un espacio en el que se ofrecerá a los jóvenes propuestas de trabajo que respondan a sus intereses y necesidades; es decir, espacios de fecundidad, en lo que respecta al sentido de la escuela y a sus modos de estar, sentir, ser y hacer en ella. Desde este lugar se debe garantizar a los jóvenes, el acceso al lenguaje simbólico, metafórico, ficcional y poético indispensable para transitar críticamente el mundo que los rodea.

En el marco de las resoluciones del CFE N° 84/09 "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación Secundaria Obligatoria", 111/10 "La educación artística en el sistema educativo nacional" y lo acordado en los NAP (rés. CFE 141/11 anexo II) a nivel nacional, los contenidos se organizan en dos ejes, dentro de los cuales se establecen cuatro núcleos de saberes. La selección de contenidos apunta al desarrollo de conocimientos y habilidades que le den al alumno/a herramientas para expresarse a través de las artes, promoviendo la interpretación crítica de los discursos en la contemporaneidad, cuestión primordial para la construcción de la identidad, la inclusión social, la construcción de ciudadanía, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo.

Con el propósito de dar respuestas a las particularidades que se plantean en los diversos entornos escolares de nuestra provincia, con situaciones de enseñanza constituidas en múltiples contextos interrelacionados, la selección de los ejes, núcleos de saberes y contenidos de los lenguajes artísticos, busca la relación de estas particularidades con el Proyecto Educativo que cada institución proponga. Esto contribuirá a proporcionar a los alumnos un conocimiento básico de los lenguajes, de sus características, de su objeto de estudio, de sus métodos y de sus principales enfoques, principios



[Firma manuscrita]

ANEXO I

y conceptos, así como en orientarlos hacia la construcción de una visión integradora, dinámica, humanista y expresiva de las artes.

Dado que en la escuela los tiempos son limitados, la mayor relevancia residirá en el desarrollo de saberes que involucren conceptos, principios, teorías que permitan comprender la mayor cantidad de casos particulares y en los procedimientos que tengan aplicabilidad en situaciones diversas. De esta manera se pone en valor la perspectiva de los alumnos para brindarles conocimientos que les posibiliten comprender y operar sobre su entorno, para resolver los problemas que se les presenten; es decir, los que responden a necesidades presentes o futuras de su vida cotidiana, incluida la de transitar hacia nuevos aprendizajes y que puedan realizar una real aproximación a los contenidos, un aprendizaje significativo en lugar de un aprendizaje memorístico o mecánico.

Los ejes y núcleos de saberes permiten desarrollar un proyecto de trabajo que se adapte al contexto en el cual será realizado, ya sea en escuelas urbanas como rurales, educación especial, modalidad hospitalaria, contextos de encierro. Contemplan las características del grupo de alumnos al que va dirigido, el desarrollo de una nueva sensibilidad, a la vez que se ofrece una fundamentación teórica consistente abordada desde las prácticas artísticas. Los contenidos están abiertos a la discusión y debate crítico y presentan la posibilidad de ampliación por parte de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

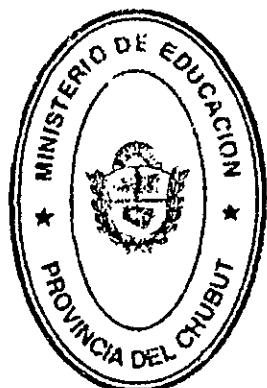
Los corredores⁵⁴ de contenidos podrán visualizarse en la lectura horizontal y vertical del cuadro de contenidos; de esta manera será fácilmente reconocida la secuenciación y gradualidad de los contenidos de cada lenguaje, ya sea por un especialista del lenguaje o por quien lea el presente Diseño.

2.- Propósitos de enseñanza

Durante el transcurso del Ciclo Básico la escuela asume la responsabilidad de:

- Generar propuestas que permitan comprender a las artes como un campo de conocimiento y como un modo particular de entender la realidad y transformarla.
- Brindar posibilidades para utilizar los procedimientos compositivos, dando cuenta del carácter metafórico y polisémico de las Artes.
- Organizar situaciones de enseñanza que les permitan la aplicación en producciones de los componentes básicos de los lenguajes artísticos y sus relaciones estructurales mediante procesos de observación, interpretación, imaginación y análisis crítico-reflexivo.
- Promover el uso de nuevas tecnologías en los procesos de producción y procedimientos compositivos artísticos.
- Planificar actividades colectivas musicales, visuales, teatrales y/o danzas que contribuyan a la conciencia grupal, el respeto del pensamiento del otro y a la resolución de situaciones inherentes a los lenguajes artísticos.

⁵⁴ Ver en el Marco General la definición de "corredores".



ANEXO I

- Propiciar la comprensión y valoración de la producción artística y cultural como un fenómeno situado en un contexto político, económico, social y cultural determinado.
- Diseñar estrategias que posibiliten el reconocimiento y valoración de las matrices histórico-culturales, locales y regionales (pueblos originarios, corrientes migratorias, entre otras) que atraviesan la diversidad de las Artes en la Argentina y Latinoamérica.
- Promover la valoración e interpretación de las prácticas culturales juveniles que favorezcan el fortalecimiento de las identidades.
- Favorecer la reflexión sobre el papel del Arte en el mundo actual y el rol de los medios de comunicación en las representaciones culturales individuales y colectivas.
- Garantizar la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para mujeres y varones, propiciando el respeto por la diversidad y el rechazo a todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles.

3.- Contenidos

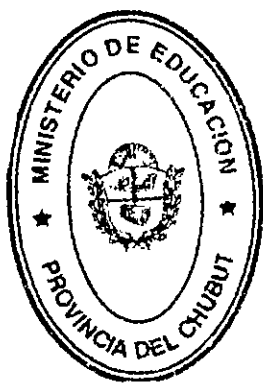
La redacción de los contenidos se realizó en forma de saberes en correspondencia con los acuerdos federales y especialmente con los NAP. Es imprescindible tener en cuenta que los saberes involucran al mismo tiempo conceptos, destrezas o procedimientos y contextos.

Se plantean dos ejes que organizan los núcleos temáticos y los contenidos en cada uno de los cuatro Lenguajes Artísticos. Si bien estos ejes organizan los saberes, deben ser considerados como formas abiertas y flexibles y pueden ser abordados durante el Ciclo Básico de acuerdo a proyectos institucionales y al criterio de transversalidad. Se propone que la lectura de los cuadros correspondientes a los ejes 1 y 2 se realice de manera superpuesta o simultánea, a modo de transparencia, ya que las prácticas de producción artística y la contextualización de las mismas no deberán disociarse.

Los contenidos adoptados comprenden una selección de saberes organizados cuya progresión implica el desarrollo de su complejidad en un recorrido recursivo a lo largo del Ciclo Básico, que permita volver sobre contenidos ya enseñados de forma espiralada, es decir en nuevas versiones más complejas y con mayor profundidad en su tratamiento.

La organización de los contenidos que se propone permitirá a los equipos docentes y a las instituciones escolares, la planificación de diferentes recorridos o secuenciaciones atendiendo a sus propias realidades, proyectos e intencionalidades educativas.

Destacamos que el orden de aparición de los contenidos no representa una secuencia para la enseñanza.



ANEXO I

ble, ágil e inmediata, ajustada a nuevas condiciones de producción y de circulación compartida por usuarios que acceden a ella desde distintos lugares y en tiempos también diferentes.

Durante el proceso de producción de textos en el que se cristaliza la práctica reflexiva del lenguaje escrito, la interacción oral con el docente y el grupo de pares es un factor ineludible y requiere de una variada gama de estrategias que les permita expresar inteligiblemente sus ideas. Al hablar sobre sus escritos los alumnos aprenden a considerarlos objetos de reflexión, hacen preguntas, proponen soluciones.

Cuando se está hablando, leyendo, escribiendo y escuchando surgen dificultades lingüísticas y comunicativas que funcionan como disparadores para orientar la reflexión, el análisis, la sistematización.

c) Prácticas reflexivas del lenguaje en experiencias con la literatura

La literatura se hace con escritores, investigadores, críticos pero sobre todo se hace con lectores que dialogando con las obras ya escritas van construyendo obra hacia el futuro. Se trata de una construcción social que tiene que ver con entender la literatura como la inmensa tarea de una sociedad que escribiendo, estudiando, cuestionando, difundiendo o leyendo lo escrito de diversos tipos y registros va creando la obra de todos. La literatura con su capacidad transformadora se presenta como una ocasión para restablecer el vínculo con el lenguaje estético y con la lectura como campo polisémico de exploración, para crear mundos con contextura propia, para ensanchar horizontes a través de la imaginación.

La lectura literaria en la escuela se acerca a la noción de "leer por placer", si por "placer de leer" entendemos el "acercamiento estético a los textos en el que el sujeto participa del sentido posible de una experiencia" (Bombini, Gustavo: 2006). Sin embargo leer literatura es una tarea compleja; interpela, cuestiona, incomoda. En esta línea, Barthes (1977) distingue dos tipos de textos: "... texto de placer: el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura y está ligado a una práctica confortable de la lectura. Texto de goce: el que pone en estado de pérdida; desacomoda (tal vez hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales y psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje".

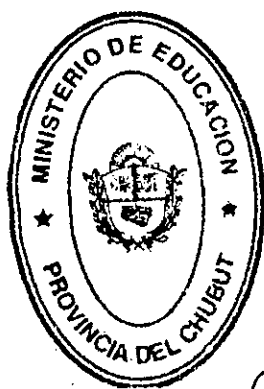
La literatura en la escuela es una "ocasión" (Montes, G., 2002) para explorar diversas formas de manifestación cultural y artística; para enriquecer progresivamente los procesos interpretativos en experiencias de lectura en diversos medios, soportes, escenarios y circuitos; para participar activamente en situaciones de diálogo y discusión de interpretaciones en relación con la lectura; para desarrollar paulatinamente criterios personales de selección de textos literarios, generar y regular un itinerario personal de lectura de textos literarios completos de tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales; para explorar las posibilidades del uso creativo del lenguaje.

Entendida la lectura como práctica social y cultural, la organización de un corpus de lectura propone como criterio integrar las obras que se consideran oficialmente como literatura y que se "sacralizan" a través de la escuela, la universidad y la crítica con aquellas que pertenecen a lo que se llama literatura alternativa; recuperar y ampliar los



ANEXO I

En el "corredor" de Lengua y Literatura que atraviesa todo el ciclo básico, la continuidad está definida por los ejes y núcleos organizadores y la diversidad se expresa en la enunciación de los contenidos conjugados en situaciones de enseñanza, contemplando la complejidad gradual.

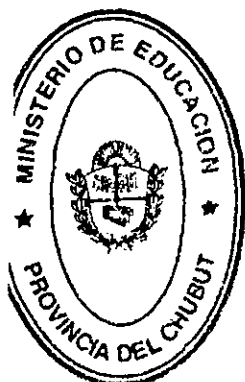


[Handwritten signature]

PRÁCTICAS REFLEXIVAS DEL LENGUAJE			
EN SITUACIONES DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL			
LA ESPECIFICIDAD DEL DISCURSO ORAL			PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
Desempeño en variadas situaciones de comunicación oral de complejidad gradual			
El diálogo y la conversación. Identificación del marco espacio temporal, canal, participantes, intencionalidad y efectos en eventos reales de comunicación. Las relaciones cronológicas en la narración. Acuerdos cooperativos en la comunicación oral: claridad, cantidad y relevancia. Los elementos lingüísticos y paralingüísticos.	Prácticas del lenguaje oral en contextos habituales presenciales y mediatizados. Reconocimiento de la incidencia del marco, canal, participantes, intencionalidad y efectos en eventos comunicativos, con presencia/ausencia de los interlocutores (conversaciones telefónicas, chat, emisiones radiales y televisivas), en contextos formales e informales. Las relaciones cronológicas y causales en la narración. Sistematización de las condiciones que regulan las intervenciones comunicativas presenciales o mediatizadas: adecuación de los elementos extralingüísticos, tiempos disponibles, turnos de intercambio, fórmulas de apertura y cierre, presupuestos, entre otros.	La conversación, discusión y debate en contextos formales. Reconocimiento de los distintos modos de comunicar visiones de mundo y su significación en diferentes contextos de comunicación. Participación en debates sobre temas habituales y académicos. Relaciones causales, finales, opositivas en la narración y en la argumentación propia del debate. Puesta en práctica de los acuerdos conversacionales. Identificación de supuestos e implicaturas en función de propósitos explícitos e implícitos en los mensajes orales. Reconocimiento de tesis, argumentos, ejemplos como estrategias de los participantes en el debate.	Promover prácticas sostenidas de oralidad en las que desarrolle estrategias de participación y regulación de la interacción oral, desde una actitud reflexiva y crítica de los usos del lenguaje.
La progresión de la construcción del conocimiento estará dada por la complejización de las situaciones de comunicación, los temas, las estrategias de intervención.			



ANEXO I



[Handwritten signature]

LA ESCUCHA			PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
La escucha atenta y selectiva en diferentes situaciones de comunicación oral de complejidad gradual.			Brindar espacios de participación a partir de la exploración de experiencias personales, de temas de la cultura, y la vida ciudadana, en las que despliegue estrategias de escucha crítica para la construcción de significado de distintos discursos orales.
Las situaciones de comunicación oral en contextos habituales: comunicados, noticias, explicaciones, instrucciones, exposiciones sencillas con soportes visuales.	Las situaciones de comunicación oral en conversaciones, explicaciones didácticas, informaciones, construcciones orales de relatos colectivos.	Las situaciones de comunicación oral en distintos espacios institucionales de formalidad gradual.	
Registro de información dictada o expuesta oralmente.	Toma de apuntes a partir de textos orales recuperando información relevante.	Toma de apuntes; registro de información con distintos formatos y soportes.	
Discriminación de tema y problema, hechos y opiniones en sus intervenciones y las de los demás.	Discriminación de tema y problema, hechos, opiniones y argumentos en sus intervenciones y las de los demás.	Discriminación de tema y problema, hechos y opiniones, argumentos válidos y no válidos en sus intervenciones y las de los demás.	
La progresión de la construcción del conocimiento estará dada por la complejización de las situaciones de comunicación en los temas, los soportes, las estrategias de intervención.			

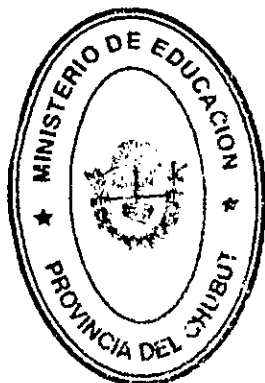
LAS INTERVENCIONES ORALES			PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
La organización de las intervenciones orales en situaciones de comunicación de complejidad gradual.			Organizar situaciones de participación que les permitan compartir oralmente sus producciones y relacionarse con diversos circuitos de socialización, reconociendo la diversidad lingüística y cultural en el marco del respeto por la alteridad y las identidades.
Los textos orales cotidianos y escolares: conversaciones, descripciones, narraciones, instrucciones, explicaciones, juegos lingüísticos, dramatizaciones. La comunicación oral, respetuosa de la diversidad, adecuada al contexto del aula.	La estructura de sus intervenciones orales: instrucciones, acuerdos de grupos, coordinación de tareas, presentación de acuerdos de trabajo, exposiciones de trabajos con soportes visuales. Expansión de narraciones por inserción de descripciones de lugares, objetos y personas. La comunicación oral, respetuosa de la diversidad, en contextos de participación fuera del espacio del aula.	La progresión temática en sus intervenciones orales: explicaciones, narraciones, descripciones y argumentaciones utilizando variados soportes audiovisuales de la conversación y la discusión. La comunicación oral, respetuosa de la diversidad, en contextos de participación fuera del espacio escolar.	
Búsqueda y selección de información y opiniones provenientes de diversas fuentes como soporte de la conversación.	Selección, confrontación y registro de información y opiniones provenientes de diversas fuentes como soporte de la conversación.	Selección, confrontación, registro, organización y reelaboración de informaciones y opiniones provenientes de diversas fuentes como soporte de la conversación, la discusión y el debate.	
La progresión de la construcción del conocimiento estará dada por la complejización de las situaciones de comunicación y en la intensificación de la participación.			



ANEXO I

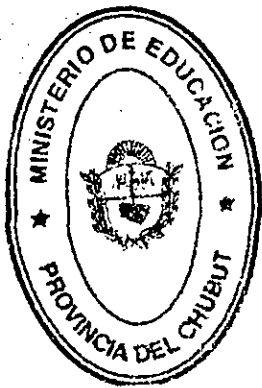
PRÁCTICAS REFLEXIVAS DEL LENGUAJE

EN SITUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS NO LITERARIOS



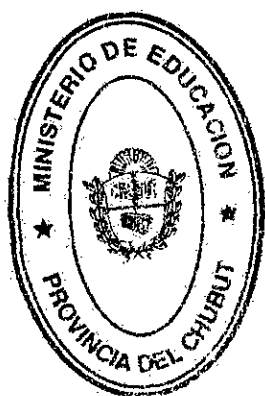
[Handwritten signature]

EL PLAN PERSONAL DE LECTURA			PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
La construcción de un plan personal de lectura de textos no ficcionales de diferentes tramas e intencionalidades			
Definición asistida de los propósitos de un plan personal de lectura.	Monitoreo de su proceso de lectura con estrategias específicas.	Autoevaluación de estrategias específicas aplicadas en su proceso de lectura.	Ofrecer situaciones de enseñanza que habiliten la formación de lectores reflexivos y autónomos, capaces de definir itinerarios personales de lectura, incluidos aquellos ofrecidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
Textos de trama descriptiva y narrativa.	Textos de trama expositiva- explicativa.	Textos de trama argumentativa.	
El proceso de interpretación de la información: las relaciones entre el texto y el paratexto.	Las relaciones de la información del texto con otros textos.	Las relaciones de la información del texto con conocimientos de otras áreas.	
Relaciones de significado entre las palabras (sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos) para inferir el significado de las palabras desconocidas.	Relaciones de significado de las palabras desconocidas a través de campo semántico, etimología, acepciones correctas de diccionarios en papel y virtuales.	Relaciones de significado dentro de un texto identificando procedimientos cohesión (conectores propios de los textos explicativos y argumentativos), en favor de la economía del lenguaje (sustitución, elipsis, reformulación), de la modalización (modos y tiempos verbales).	
Leer con propósitos diversos: para buscar y predecir información, para construir opinión, para averiguar, para defender sus derechos, para confrontar puntos de vista. Leer más para leer mejor: crear itinerarios lectores ampliando el libre acceso a gran variedad de textos de distintos autores y autoras. Los nuevos modos de leer en el nuevo mundo digital.			
La progresión de la construcción del conocimiento estará dada por la complejización de las situaciones de comunicación y en la intensificación de la participación.			



ANEXO I

LA PRODUCCIÓN EN RELACIÓN CON LA LECTURA			PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
Participación en variadas situaciones de lectura de textos informativos y de opinión que abarquen temas específicos del área y de interés cultural.			
Localización de datos por búsqueda en fuentes escritas y en la web para ampliar información.	Localización, selección y jerarquización de datos por búsqueda en la web para ampliar información, resolver problemas, enriquecer el conocimiento de mundo.	Localización, selección y sistematización de datos por búsqueda en la web para construir pruebas y ejemplos, resolver problemas, validar fuentes.	
Registro de información relevante y elaboración de resúmenes aplicando procedimientos de supresión y generalización en textos expositivos.	Registro de información relevante y elaboración de síntesis de textos expositivos y de opinión. Reconocimiento de posturas y argumentos centrales en textos argumentativos producidos por periodistas y agentes culturales.	Registro de información relevante y elaboración de paráfrasis aplicando procedimientos de supresión, generalización, construcción y reformulación en textos expositivos. Reconocimiento de posturas, argumentos centrales, contraargumentos y pruebas en textos argumentativos producidos por periodistas, agentes culturales y expertos.	Ofrecer situaciones de enseñanza que habiliten la producción y reflexión progresiva como lectores críticos de textos informativos y argumentativos de diferentes procedencias y en distintos soportes.
Estrategias de lectura: 1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo? 2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos adecuados para el contenido que se trate. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme? 3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental. ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr el objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persiga? 4. Evaluar la consistencia del contenido que expresa el texto. ¿Tiene sentido? ¿Presentan coherencia las ideas que expresa? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea? 5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión, la recapitulación y la autointerrogación. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? 6. Elaborar inferencias, interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones. ¿Qué sugeriría para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser el significado de esta palabra que resulta desconocida? ¿Qué puede ocurrir?			

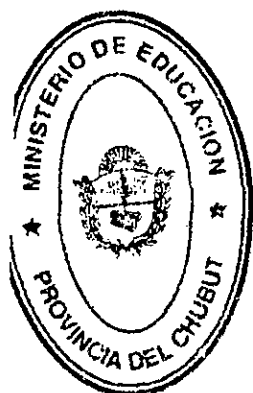


[Firma manuscrita]

ANEXO I

EL PROCESO DE ESCRITURA

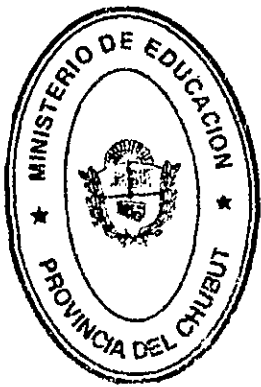
EL PROCESO DE ESCRITURA			PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
La planificación de la escritura de textos para diversos destinatarios y con distintos propósitos comunicativos. Procesos de textualización, revisión, corrección y edición hasta la versión final.			
Elaboración asistida de un plan de escritura en distintas etapas. Explicitación de propósitos y destinatarios del texto. La estructura del texto: introducción, desarrollo, conclusión. Revisión en función de la pertinencia temática, la progresión y organización de la información en el texto y la adecuación al lector y el propósito de escritura. La puntuación y ortografía en favor de la comunicabilidad y aceptabilidad del escrito.	Aplicación de estrategias para monitorear el proceso de escritura en sus distintas etapas de textualización, revisión, corrección y edición: La coherencia: elección de la información relevante estructurada en forma progresiva atendiendo a las relaciones entre los conceptos desarrollados para hacer actuar al texto como una unidad de sentido. La cohesión: establecimiento de relaciones entre los elementos que constituyen la superficie del texto que sustentan la intención comunicativa. La cohesión confiere unidad formal al texto y conduce obligatoria y necesariamente a la coherencia. La corrección gramatical. Aplicación de reglas y ortográficas, sintácticas y léxicas de la lengua que permitan construir textos aceptables.	Autoevaluación de las estrategias aplicadas en su proyecto de escritura, como producción integral y desde la planificación de la escritura, textualización, revisión, corrección y edición. Las relaciones de significado dentro de un texto a través de los procedimientos cohesión (conectores propios de los textos explicativos y argumentativos), en favor de la economía del lenguaje (sustitución, elipsis, reformulación), de la modalización (modos y tiempos verbales). La intertextualidad: la interpretación del texto depende de otros a los que evoca necesariamente.	Promover prácticas sostenidas de escritura en virtud del desarrollo progresivo de un proyecto personal de escritura, la aplicación de estrategias lingüísticas y cognitivas de complejidad creciente, evidenciando una actitud reflexiva sobre los usos del lenguaje.
Producción de textos narrativos (relatos de experiencias y viajes, anécdotas, autobiografías, noticias,) atendiendo a la caracterización de personajes, la organización (episodios y sucesos, marco espacio temporal, secuencia lógica y cronológica) y los procedimientos (inclusión de descripciones y diálogos).	Producción de textos narrativos (reseñas históricas, acontecimientos socio políticos y culturales, crónicas periodísticas) atendiendo a la elección de la voz narrativa, la caracterización de personajes, épocas y ambientes, la organización (episodios y sucesos, marco espacio temporal, secuencia lógica y cronológica lineal y no lineal) y los procedimientos (inclusión de descripciones, discursos directos e indirectos).	Producción de textos de opinión (reseñas críticas sobre textos leídos, películas, espectáculos, carta de lectores, editoriales, artículos de opinión para la revista escolar o barrial), con énfasis en: la elección y presentación del tema/problema; la enunciacón de una posición personal; la construcción del cuerpo argumentativo; el empleo de palabras y expresiones que manifiesten valoraciones y utilización de recursos (ejemplos, citas, uso de elocución y modalizadores).	



[Firma manuscrita]

ANEXO I

<i>Producción de cartas y otros textos del ámbito social más próximo con diferentes propósitos: opinión, reclamo, agradecimiento, atendiendo al uso de un registro más formal y de fórmulas de apertura y cierre adecuadas.</i>	<i>Producción de textos (en soporte papel y digital) del ámbito social extenso con diferentes propósitos: opinión, reclamo, agradecimiento, solicitud, atendiendo al uso de un registro formal y de fórmulas de apertura, cierre y cortesía adecuadas.</i>	<i>Producción de textos formales (en soporte papel y digital) del ámbito social extenso con diferentes propósitos: refutación, descargo atendiendo al uso de un registro formal y de fórmulas de apertura, cierre y cortesía adecuadas.</i>	
<i>Producción de textos digitales breves, sobre temáticas de interés personal y grupal (preferencias musicales, hobbies, deportes, consumos juveniles), para ser difundidos a través de mails, comentarios en blogs, foros.</i>	<i>Producción de textos de opinión (comentarios sobre lecturas personales, películas; críticas de espectáculos, notas periodísticas sobre problemáticas de interés social), con énfasis en la lección del tema/problema; la determinación y enunciación de una posición personal y la propuesta de argumentos que la sostengan.</i>	<i>Producción de textos digitales, sobre temas del área y de interés cultural para ser socializados en diferentes espacios de la vida institucional; sobre temáticas de interés del grupo de pertenencia, la comunidad barrial, local, regional, para ser difundidos a través de mails, comentarios en blogs, foros.</i>	
<u>La organización de la tarea lectura y escritura en el aula</u> <i>La organización del aula como un taller de lectura y escritura privilegia el intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos. Se trata de un espacio que habilita la formulación de preguntas por parte de los alumnos y alumnas en relación con lo que comprenden o no comprenden (o creen no comprender) y que ofrece la oportunidad de que pongan en escena sus saberes, que provienen tanto de sus experiencias de vida como de las experiencias de pensamiento que les han proporcionado otras lecturas.</i> <i>Un taller es un ámbito en el que los textos producidos son leídos y comentados por todos y en el que existe un tiempo destinado a la reelaboración, a partir de las sugerencias del grupo y del docente. Este encuadre posibilita que todos los participantes realicen comentarios, formulen preguntas (sobre el texto y el proceso de escritura), soliciten aclaraciones, sugieran posibles reformulaciones.</i> <i>El docente coordina esas intervenciones, realiza comentarios, propone algún tipo de solución para retomar ciertos contenidos de enseñanza vinculados con los problemas que se detectan y señalan, y elabora consignas que orienten a los en la reescritura. y realiza el seguimiento pormenorizado de los procesos particulares que van desarrollando los alumnos hasta llegar al umbral de finalización, y entonces disfrutar del logro del texto propio.</i>			

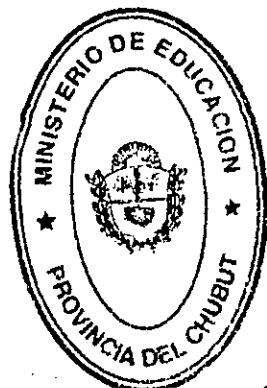


ANEXO I

RELEXIONES SOBRE EL LENGUAJE DURANTE EL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA			PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	
La reflexión integrada a la práctica para el enriquecimiento de sucesivas prácticas de lectura y escritura.			
Reflexión sistemática sobre relaciones gramaticales en los textos de acuerdo con su trama. Los textos narrativos. Los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones: pretérito perfecto simple (hechos principales) y pretérito imperfecto (acciones secundarias o coadyuvantes), presente y pretérito imperfecto (presentación del marco espacio temporal y descripción de personas u objetos). Conectores temporales y causales.	Reflexión sistemática sobre relaciones gramaticales en los textos de acuerdo con su trama. Los textos narrativos. Los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones: pretérito perfecto simple (hechos principales) y pretérito imperfecto (acciones secundarias o coadyuvantes), presente y pretérito imperfecto (presentación del marco espacio temporal y descripción de personas u objetos), pretérito pluscuamperfecto (hechos anteriores al tiempo del relato), condicional (para el futuro de los hechos del relato). Conectores temporales, de lugar, adversativos, sumativos, de oposición.	Reconocimiento y aplicación de los rasgos relativamente constantes y distintivos de los géneros literarios y no literarios (particularmente los lingüístico-textuales propios de cada trama de los contextos de producción y recepción, de soportes y medios).	Promover prácticas sostenidas de escritura en las que sea posible la exploración de las potencialidades del lenguaje para la producción de sentidos y en las que se reflexione sobre los procesos de conocimiento que se ponen en juego.
Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos de trama explicativa. El tiempo presente (marca de atemporalidad). Los adjetivos descriptivos (caracterización de objetos). La sintaxis de la frase descriptiva-expositiva. Las variaciones de sentido que producen las reformulaciones (cambio del orden de los elementos, sustitución de palabras o expresiones, eliminación y expansión). Reglas morfosintácticas de orden, concordancia y selección.	Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos de trama explicativa y argumentativa. Uso de estilo directo e indirecto (o referido). Ampliación de repertorio de verbos introductorios. Los adjetivos con matiz valorativo en los textos de opinión. Organizadores textuales y conectores temporales, de lugar, adversativos, sumativos, de oposición.	Reflexión sistemática sobre relaciones gramaticales en los textos de acuerdo con su trama. Los textos argumentativos. Correlaciones en el estilo indirecto. Ampliación de repertorio de verbos introductorios. Los adjetivos con matiz valorativo. Organizadores textuales y conectores temporales, de lugar, adversativos, sumativos, de oposición, causales y consecutivos.	



ANEXO I



[Handwritten signature]

El sujeto expresa y el desinencial, y su uso para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo. Las variaciones de sentido que producen las reformulaciones (cambio del orden de los elementos, sustitución de palabras o expresiones, eliminación y expansión) en la oración simple.	Las construcciones sustantivas, adjetivas, adverbiales y verbales y sus posibles combinatorias para la construcción de oraciones simples y compuestas. Las relaciones de coordinación. Disposición de saberes sobre funciones sintácticas básicas y tipos de oraciones (simples y complejas) para la optimización de los procesos de revisión y corrección de textos.	Las construcciones sustantivas, adjetivas, adverbiales y verbales y sus posibles combinatorias para la construcción de oraciones simples y compuestas. Las variaciones de sentido que producen las reformulaciones (cambio del orden de los elementos, sustitución de palabras o expresiones, eliminación y expansión), las relaciones de subordinación.
Los verbos en uso: formas conjugadas y no conjugadas; formas de verbos regulares e irregulares que ofrecen dificultad.	Los verbos en uso: formas conjugadas y no conjugadas; formas de verbos regulares e irregulares que ofrecen dificultad.	Los verbos en uso: formas conjugadas y no conjugadas; los verbos irregulares. Correlaciones verbales en las construcciones condicionales.
Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de los signos de puntuación, con énfasis en: comas (para la inclusión de complementos explicativos) paréntesis y guiones; dos puntos para introducir citas y enumeraciones, comillas para las citas en estilo directo; puntos suspensivos (para indicar suspenso, dejar algo incompleto o cambiar de tema).	Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de los signos de puntuación, con énfasis en: coma que separa complementos oracionales y conectores, guión obligatorio en algunas palabras compuestas. Usos convencionales de algunas marcas tipográficas: negrita, cursiva, subrayado y mayúsculas sostenidas.	Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de los signos de puntuación, con énfasis en: coma en la elipsis verbal, punto y coma para separar componentes mayores que incluyen comas y subordinaciones en oraciones compuestas; comillas, coma, rayas y paréntesis para introducir incisos. Usos convencionales de algunas marcas tipográficas: negrita, cursiva, subrayado y mayúsculas sostenidas.
Las relaciones semánticas entre las palabras: sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia para la ampliación del vocabulario, para inferir el significado las palabras desconocidas; como procedimiento de cohesión y como recurso de estilo. Los procedimientos de formación de palabras (sufijación, prefijación, parasíntesis, composición) para la ampliación del vocabulario y para inferir significado o la ortografía de la palabra. Las clases de palabras: sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, adverbios, artículos.		



ANEXO I

PRÁCTICAS REFLEXIVAS DEL LENGUAJE

EN EXPERIENCIAS CON LA LITERATURA

LA LITERATURA: creación estética, construcción artística, humana, social, política, cultural e histórica.

PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA

PRIMER AÑO

SEGUNDO AÑO

TERCER AÑO

La experiencia con la literatura, un acto de conocimiento gozoso y creativo, una ocasión para la construcción de mundos posibles. La sensibilización ante el lenguaje estético en diversos repertorios de lectura, con una amplia variedad de textos literarios representativos de diferentes épocas y culturas (regional, nacional, latinoamericana, europea y de los pueblos originarios) en interrelación con otros discursos y lenguajes artísticos.

Escucha, lectura e interpretación de relatos tradicionales (mitos, leyendas, parábolas, cuentos) y de autores y autoras (realistas, maravillosos, de misterio, policiales), poemas y obras teatrales procedentes de diferentes contextos culturales.

Escucha, lectura, interpretación de cuentos y novelas de autores y autoras (realistas, maravillosos, de misterio, policiales) de poesías y obras de teatro, en diálogo con sus diferentes contextos de producción (regional, nacional, latinoamericano, europeo y de los pueblos originarios).

Escucha, lectura e interpretación de cuentos y novelas de autores y autoras (realistas, maravillosos, de misterio, policiales, fantásticos, históricos, de ciencia ficción) de poesías y obras de teatro, en diálogo con los diferentes contextos de producción (regional, nacional, latinoamericano, europeo y de los pueblos originarios) y de recepción.

Generar situaciones didácticas que motiven en los estudiantes el interés por la literatura, en diálogo con otros lenguajes, en variados contextos culturales, en pos del desarrollo de una mirada estética y crítica de los lenguajes y como ocasión para conocer y comprender mejor el propio mundo e imaginar mundos posibles.

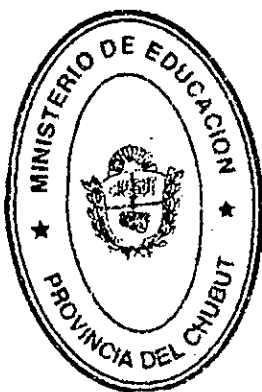
Nociones de la teoría literaria que permiten el abordaje interpretativo de la narración literaria: estructura de la narración (situación inicial, conflicto y resolución); sucesión lógica de las acciones; índices de espacio y tiempo; personajes: atributos y funciones (especialmente las de héroe, ayudante, oponente en los relatos tradicionales) discurso directo de los personajes.

Nociones de la teoría literaria que permiten el abordaje interpretativo de la narración literaria: personajes típicos y arquetípicos; indicios e informantes temporales; tiempo de la historia y tiempo del relato; punto de vista o perspectiva narrativa.; el narrador como organizador del mundo narrado; voz narrativa (1ª, 2ª y 3ª persona).

Nociones de la teoría literaria que permiten el abordaje interpretativo de la narración literaria: el género como principio de clasificación de los relatos



ANEXO I



Reflexión sobre los recursos del lenguaje poético (figuras, juegos sonoros, versificación) y sus efectos en la creación de sentidos.

Producción de textos de recomendación fundamentada de lecturas: notas de difusión de obras del arte y la cultura.

Actividades de escritura creativa con intención estética, (situadas, sostenidas en el tiempo y asistidas por el docente) que presenten a la literatura como terreno de exploración de las posibilidades del lenguaje con identidad propia.

Apropiación reflexiva de nociones de la teoría literaria que enriquezcan los procesos de interpretación de las obras de género dramático: acción; conflicto; personajes; móviles e interrelaciones; parlamentos y acotaciones.

Producción de textos de recomendación fundamentada de lecturas: notas de recomendación, reseñas y biografías de mujeres y varones relevantes de la literatura.

Actividades de escritura creativa (situadas, sostenidas en el tiempo y acompañadas por los pares y el docente) que habiliten "repensar la lengua literaria en sus ademanes transgresores, en el uso particularísimo que cada poética supone, en los desafíos de lenguaje que cada texto literario suscita".

Nociones de polifonía, polisemia e intertextualidad a partir de experiencias de interpretación de relaciones entre obras literarias con la música, la plástica, el cine, la televisión.

Producción de textos de recomendación fundamentada de lecturas: prólogos de antologías, presentaciones de obras en ferias y tertulias.

Actividades de escritura creativa con intención estética, (situadas, sostenidas en el tiempo y acompañadas por los pares y el docente) aplicando estrategias de composición específicas del discurso literario. El desafío de desentrañar y recrear los sentidos posibles de una metáfora, de descubrir y redifinir el efecto de lectura que provoca un cambio en la posición del narrador como prácticas de escritura posibles.

El aula taller de Literatura es un método propicio para la circulación de la palabra a través del intercambio de experiencias, de la formulación de preguntas en relación con lo que se comprende o no se comprende; de la socialización de interpretaciones. Tiempo-espacio para poner en escena los sentidos, las emociones, las razones y saberes a través del aprendizaje cooperativo y la ejecución de nuevos roles asociados a la coordinación, a nuevos modos de pensar y provocar desafíos en una situación en la que todos se sientan incluidos.

La experiencia de escribir literatura es sin duda una posibilidad intransferible en términos del trabajo con la materialidad del lenguaje. Quien escribe ficción toma decisiones en varios niveles que involucran aspectos lingüísticos y culturales, que recuperan lecturas previas y decisiones de escritura tomadas anteriormente. (Bombini, G)

La progresión de la construcción del conocimiento se da en la complejización de las situaciones de socialización y discusión de interpretaciones y de juicios de valoración que den cuenta de la apropiación progresiva de saberes sobre el discurso literario; en la variación de las propuestas de escritura de textos narrativos y poéticos y atendiendo a consignas de invención y experimentación.

4.- Sugerencias metodológicas.

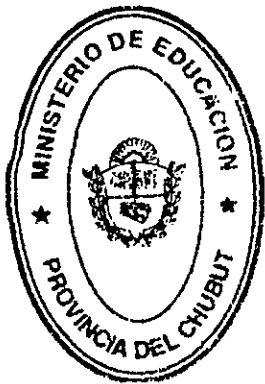
Las propuestas de enseñanza de Lengua y Literatura han de plantearse en términos de frecuentación y asiduidad, pero también de variedad. Se propone diversificar el tiempo didáctico (que debe pensarse como una situación regular y continua no sólo en función de la envergadura de la tarea, sino también de los tiempos personales y ritmos de aprendizaje de los estudiantes), los espacios (la biblioteca escolar, una plaza cercana, el salón de usos múltiples, el patio y si es el aula que se transforme aunque sea un poquito: ubicar los bancos de un modo diferente, sentarse en el suelo) y los agrupamientos (individual, en grupos, grupo áulico total).

El aula de Lengua y Literatura estará organizada como un taller. "En el taller se pueden aplicar criteriosamente diferentes estrategias, técnicas, metodologías, incluida



ANEXO I

la clase magistral. Esto facilita que docente y grupo atraviesen cuatro momentos insoslayables en términos de aprendizaje: vivencia, reflexión, conceptualización y sistematización. No importa en qué orden se desarrollen, estos momentos siempre han de ser vividos y trabajados. Las ventajas del taller están íntimamente relacionadas con su esencia, una instancia ideal para trabajar los vínculos interpersonales, con los conocimientos, las actitudes y las prácticas."(Cuberes, MT).



Se propone trabajar la oralidad, la lectura y la escritura de modo que se genere un espacio propicio para la acción colaborativa y cooperativa, se planteen proyectos específicos de integración entre lenguajes, de profundización temática a partir de situaciones de la realidad, de articulación con otras áreas del conocimiento, en aulas flexibles, abiertas, integradas a la comunidad. Conformar en el aula una comunidad de hablantes, lectores y escritores favorecerá la articulación de las prácticas escolares de oralidad, lectura y escritura y las que se desarrollan en el contexto social; el uso significativo de la palabra y la escucha atenta y respetuosa (a los efectos de la construcción de saberes y no como simples pautas de organización de la clase); el abordaje de los contenidos disciplinares en el marco de proyectos comunicativos que les den sentido y permitan al estudiante apreciar la importancia y necesidad de su apropiación. En esa interacción se garantiza la posibilidad de que los alumnos tomen la palabra y su efectiva participación depende del modo en que el docente coordine estas actividades. En este sentido, la intervención del docente es central en relación con la formulación de consignas y en el acompañamiento pormenorizado de los procesos que van desarrollando los alumnos.

Este diseño curricular pretende recuperar para la Literatura un espacio específico considerado fundamental en el proceso de formación de los estudiantes. En consonancia con los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, los saberes conceptuales del campo de la teoría literaria o de los contextos de producción de las obras serán considerados como aportes que enriquecen la interpretación de los textos y el horizonte cultural de los estudiantes y no como un fin en sí mismo. Se propone desarrollar la identidad personal y social desde un vínculo con la literatura que habilite la imaginación de mundos posibles, que amplíe los universos de significación desde los cuales se lee la propia historia y la que poblaron otros antes y en muy diversos contextos.

Desde una intención renovadora de las prácticas de enseñanza es necesario mostrar un camino de transformación, una nueva actitud en la escuela donde se lea literatura de diversos tipos y registros, un bagaje de lecturas donde circulen lo conocido y lo nuevo, lo previsible y las sorpresas porque se espera un lector intenso, un explorador de textos.

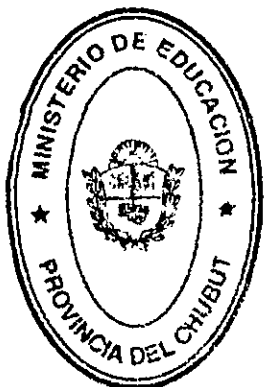
La reflexión sobre la lengua y los textos se trabajará con la colaboración del docente y de los pares, en favor de los procesos interpretativos y de producción de textos tanto escritos como orales y de la apropiación del metalenguaje correspondiente. Los saberes lingüísticos vinculados con el sistema, la norma y el uso cobran sentido en proyectos de oralidad, lectura y escritura situados, con propósitos reales.

La reflexión acerca de los procesos de lectura, escritura y oralidad pondrá en juego estrategias cognitivas y lingüísticas propias de cada dimensión a partir de propuestas contextualizadas y sistematizadas (imprescindibles para asegurar el éxito de la comunicación) que impliquen resolver problemas, explorar posibilidades, confrontar y eva-



ANEXO I

luar modos de decir, formular hipótesis y discutirlos, formular ejemplos y contraejemplos, analizar, comparar, clasificar, generalizar.



En su tarea el docente enseñará a reflexionar a los alumnos ayudando a identificar e interpretar los focos problemáticos y a explorar las posibilidades de resolución; en la apropiación de las reglas ortográficas para que puedan ir resolviendo en forma cada vez más autónoma problemas vinculados con la ortografía; en la reflexión acerca de los usos de los signos de puntuación y de su importancia en la construcción de sentido del texto escrito, de la organización de la información que presenta el texto, del reconocimiento de la intencionalidad de lo que se comunica; en la identificación de los procedimientos que se utilizan en los medios masivos de comunicación para crear el efecto de objetividad; en la búsqueda de las voces que se escuchan en un texto con sus variedades lingüísticas y de las significaciones inscriptas en ella, en la exploración de las particularidades de los modos de hibridación de las formas de oralidad y escritura en los nuevos soportes, medios y lenguajes digitales.

5. Recomendaciones para el desarrollo curricular.

Posible experiencia sobre el plan personal de lectura

¿Qué propósitos orientan esta propuesta?

Desarrollar prácticas sostenidas de lectura en favor de la creación del hábito lector.
Ofrecer a los alumnos situaciones de lectura de diferentes temas y situaciones científicas, periodísticas y del mundo de la cultura, que amplíen su interpretación del mundo.

Generar espacios de articulación del proyecto de lectura con otras áreas.

¿Qué situaciones requieren particular atención?

La pérdida paulatina del interés de los lectores, en el paso de la lectura infantil a la lectura juvenil y al lector adulto.

La variedad de las lecturas que se proponen en el aula.

La necesidad de acercar los gustos y preferencias del docente a los de los alumnos.

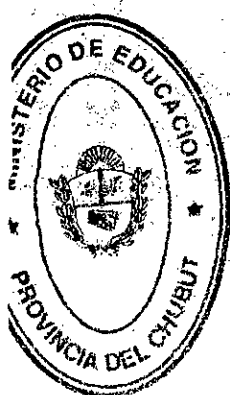
El acompañamiento sostenido y variado que el docente debe dar al alumno a lo largo del complejo proceso de lectura de textos.

¿Qué ideas se ofrecen como posibles caminos a recorrer?

Complejizar el engranaje a medida que lo requiere su propio funcionamiento, brindando la ayuda necesaria en favor de la autonomía creciente del lector.

Dedicar un tiempo diariamente a la lectura, por ejemplo un cuarto de hora cada día de clase.

Seleccionar lecturas basadas en centros de interés de los alumnos: adolescencia, problemáticas sociales, cine, música, historia, ciencia, actualidad, etc. en función de criterios como su dificultad (textos más sencillos en primer año y más complejos en los últimos), su extensión (textos más cortos en primer año y más extensos en los últimos), la opinión de los alumnos en términos de valoración por-



ANEXO I

que esto sirve de un curso para otro (los que menos gustaron descartarlos y mantener los que más hayan gustado).

Proponer nuevos temas que puedan despertar otros intereses en los estudiantes, atendiendo siempre a la alteridad como un eje enriquecedor en la construcción de subjetividades.

En definitiva, se trata de construir una relación amigable con la lectura -amplia y de calidad- a fin de que los alumnos puedan encontrar las múltiples voces que se oyen en los textos y transformarse a través de la lectura.

¿Qué prácticas podrían llevarse a cabo?

Leer en soledad, en parejas, en grupo, en gran grupo.

Primer año:

audición de textos leídos por el docente;
propuesta de lecturas de textos con temáticas afines;
uso de diccionarios en soporte impreso o digital para ampliar el vocabulario, para reconocer las variedades lingüísticas y sus usos adecuados a contextos;
desarrollo de proyectos creativos de lectura en la biblioteca escolar;
plan de apoyo para monitorear las tareas que realizan los estudiantes a la hora de leer;

asistencia personal del docente del plan de lectura: compartir los propósitos de la lectura, contextualizar el texto, activar los conocimientos previos de los alumnos, tomar decisiones para responder a la tarea propuesta, identificar ideas, organizar y estructurar la información.

Segundo año:

uso de diccionarios y enciclopedias en soporte impreso y digital, identificación de diccionarios y enciclopedias en el espacio virtual

participación en blogs temáticos, fotologs y páginas web intercambiando lecturas y opiniones

búsqueda, selección y recopilación de textos acordes a un tema, a un autor, a un personaje destacado, a un tiempo y un espacio determinado

anticipar el contenido del texto a partir de la información que brinda y del propio bagaje cultural

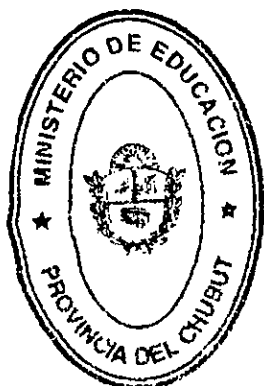
Tercer año:

uso de traductores;

foros de debates en torno a las lecturas promoviendo justificaciones y argumentaciones;

referencias a otras lecturas, identificando ejes constantes y transformaciones que operan entre sí;

interpretación del lenguaje audiovisual en diálogo con el lenguaje verbal;



ANEXO I

toma de posición frente al texto leído, desde una actitud comprometida con la alteridad, con la construcción colectiva en democracia.

¿Cuál es la tarea insustituible del docente en las situaciones de lectura?

Crear situaciones significativas de encuentro con los textos.

Pautar y orientar antes, durante y después de la lectura, favoreciendo la creciente autonomía en los alumnos.

Ser modelo lector, mediador entre los textos y los estudiantes, motor generador de interés y apoyo para sostener la dedicación que requiere la lectura.

Promover la libre selección de textos a leer.

Potenciar el desarrollo de los procesos cognitivos y sociales, con la singularidad que presenta cada alumno y con la riqueza que ofrece la diversidad del grupo de aprendizaje.

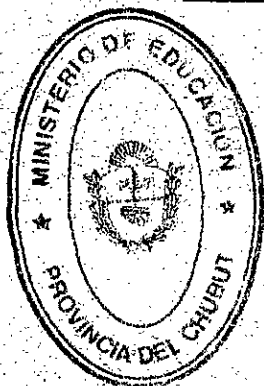
¿Cómo pensar un cierre y la prospectiva a la propuesta didáctica?

Planificar el momento para hacer un diario de aprendizaje (reflexionar sobre el propio aprendizaje)

¿Cómo fue mi inicio? ¿Qué estoy aprendiendo? ¿Qué recursos utilizo? ¿Qué obstáculos se me presentan? ¿Cómo resuelvo los problemas? ¿Quién o qué me puede ayudar? ¿Quién necesita mi ayuda? ¿Qué diferencias reconozco hacia el final del proceso? ¿Hasta dónde me propongo llegar? ¿Qué nuevos intereses empiezan a surgir?



ANEXO I



PRIMER AÑO

Obras sugeridas para iniciar el recorrido

Amigos por el viento. Lilliana Bodoc.

Cartas para Julia. María Inés Falconi.

Cuentan en la Patagonia. Nélvv Bustamante.

El fantasma de Canterville. Oscar Wilde.

El cultrún de plata. Ariel Puyelli. Sub-Secretaría de Cultura de Chubut.

El mapa imposible. Lilliana Bodoc.

El rastro de la canela. Lilliana Bodoc.

La Isla de los pájaros, nuevas historias de guardaparques. Ministerio de CyE. de la Nación.

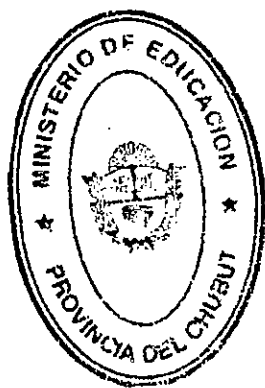
Lo que cuentan los Mapuches. Miguel Ángel Palermo. Ed. Sudamericana.

Matilda. Roald Dahl.

Obras para definir con otros mediadores (docentes de Lengua y Literatura de otros años, bibliotecarios, referentes del Programa Provincial de Lectura)



ANEXO I



[Firma manuscrita]

SEGUNDO AÑO

Obras sugeridas para iniciar el recorrido

Cuentos, mitos y leyendas patagónicos. Selección y prólogo de Nahuel Montes. Ediciones Continente.

El diablo en la botella. Robert Stevenson.

El vendedor de epitafios. Guillermo Italia.

Expedición RAI MAPU. Roberto Bupas. Secretaría de Cultura del Chubut.

Mi planta de naranja-lima. José Mauro de Vasconcellos.

Rumbo a la Patagonia, reino de lo desconocido. Manuel Llarás Samitier. Plus Ultra.

Cuentos de duendes de la Patagonia y de otros seres mágicos de América. Néstor Barroni. Continente.

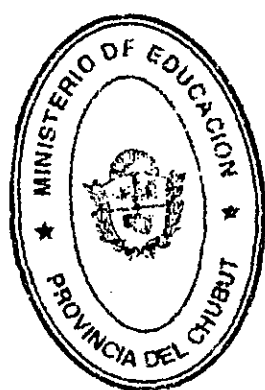
Vecinos y detectives en Belgrano. María Brandán Aráoz.

Obras para definir con otros mediadores (docentes de Lengua y Literatura de otros años, bibliotecarios, referentes del Programa Provincial de Lectura)

.....
.....
.....



ANEXO I



TERCER AÑO

Obras sugeridas para iniciar el recorrido

Diarios de Adán y Eva. Mark Twain.

Duya. Ludmila La Manna. Grupo Amigos del Libro Patagónico.

El olor de los sentimientos. Julia Chaktoura.

El sueño del sabio. Ariel Puyelli. Grupo Amigos del Libro Patagónico.

Hacia los Andes. Eluned Morgan. Ediciones El Regional.

La leyenda de la diosa-madre. Geraint Edmundo.

La leyenda del Guaguerén. Fernando Nelson.

La sobrina. Roy Centeno Humphreys.

La venganza de la vaca. Sergio Aguirre.

Los días del venado. Liliana Bodoc.

Los ojos del perro siberiano. Antonio Santa Ana.

Soy poesía, búscame en el sur. María Julia Alemán de Brand. Ed. Asoc. de Escritores del Chubut.

Territorio WAJ MAPU. Martha Perotto. Grupo Amigos del Libro Patagónico.

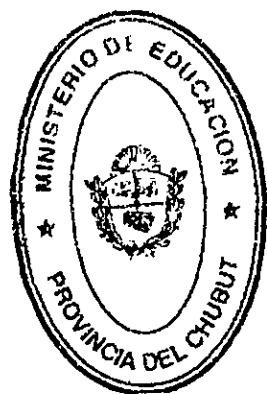
Todos los soles mienten. Esteban Valentino.

Obras para definir con otros mediadores (docentes de Lengua y Literatura de otros años, bibliotecarios, referentes del Programa Provincial de Lectura)

.....
.....
.....

6.- Evaluación en el aprendizaje

La evaluación en el campo del lenguaje se sostiene en la consideración de procesos personales que involucran construcciones complejas asociadas a prácticas sociales y a estados mentales, cognitivos y emocionales. Todas las prácticas de lenguaje suponen la intervención del sujeto en la organización y consolidación de conocimientos que implican vincular el lenguaje como objeto de uso y como objeto de estudio, lo que requiere un nivel de metacognición.



ANEXO I

Desde esta concepción de enseñanza y de aprendizaje se piensa la evaluación como un proceso de mutua construcción, tanto desde la perspectiva del sujeto que aprende como desde la del sujeto que enseña; una instancia de integración, de cierres y de síntesis que permite cuestionar y cuestionarse para redefinir el camino a seguir. La evaluación posibilita una reflexión crítica sobre las propuestas de enseñanza y sobre los logros y dificultades que el estudiante encontró a lo largo del proceso. Tendrá carácter recursivo en tanto el docente propiciará nuevas prácticas reflexivas cuando los alumnos presenten mayores dificultades, de modo tal que puedan continuar el proceso de apropiación de los aprendizajes deseado hacia la finalización del ciclo.

"La evaluación debe tener por objeto descubrir hasta qué punto, las experiencias de aprendizaje tal como se las proyectó, han producido los resultados apetecidos". Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992).

En esta propuesta se concibe la evaluación como continua y en proceso e implica una ruptura con la lógica de la calificación. Corre el foco desde la mera valoración del producto terminado hacia las prácticas que se ponen en juego, dando lugar a que los estudiantes en tanto lectores, escritores y hablantes reflexionen sobre el hacer y sobre las condiciones que lo han hecho posible o lo han obstaculizado.

Para realizar la evaluación de los procesos vinculados con la lectura, la escritura, la oralidad, la reflexión acerca de los hechos del lenguaje y la literatura es necesario definir criterios entendidos como enunciados claros y comunicables, pertinentes y públicos, es decir, conocidos por todos.

En el proceso de evaluación se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

las habilidades para la lectura: análisis e interpretación de textos, relaciones contextuales e intertextuales en función de su universo cultural;

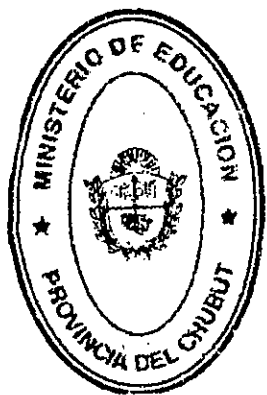
las habilidades para la comunicación oral: intercambios orales atendiendo a la diversidad lingüística y al registro estándar;

las habilidades para la escucha activa: atención, comprensión de enunciados teóricos, de consignas, recepción de los diferentes puntos de vista que comunican los otros interlocutores;

las habilidades para la escritura: producción de textos en función de criterios de pertinencia, orden conceptual, claridad, coherencia, cohesión, adecuación y corrección.

A través de instancias orales individuales, en pequeños grupos o con el grupo clase, se evaluarán las posibilidades de interpretar el texto literario, de transferir conocimientos del contexto, de hipotetizar sobre el avance de la obra, de resolver situaciones problemáticas, de comunicar sus ideas, de escuchar críticas, de defender o modificar posturas a través del diálogo, de interactuar en el grupo.

La producción escrita se evalúa a través del seguimiento personal de cada proyecto de escritura, acompañando al alumno en su proceso desde las decisiones iniciales que incluyen la difícil tarea de recorte temático (fundamental para hacer viable el proyecto) y las distintas etapas de la escritura en las que interjuegan los contenidos aprendidos, la creatividad personal, la constancia, la reflexión sobre el lenguaje, la presentación formal del trabajo y su posterior exposición ante un posible público.



ANEXO I

Es importante reservar momentos para compartir la mirada con otro docente del área, con el profesor tutor y también para la autoevaluación del estudiante a fin de que cada uno pueda objetivar su proceso, tomar conciencia de sus problemáticas, buscar alternativas de solución y asumir un compromiso en consecuencia.

7.- Expectativas de aprendizaje al finalizar el ciclo básico

Al finalizar el ciclo básico es esperable que los alumnos puedan:

Comprender discursos orales y escritos procedentes de distintos ámbitos de uso de la lengua e interpretarlos con actitud crítica para aplicar su comprensión a nuevas situaciones comunicativas.

Expresar e interactuar oralmente y por escrito teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua, para responder eficazmente a diferentes necesidades comunicativas.

Reflexionar sobre el uso de la lengua para adoptar estrategias eficaces que le permitan comunicarse adecuadamente en diferentes contextos sociales y culturales.

Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información en la búsqueda, selección y procesamiento de la información para utilizar la lengua oral y escrita eficazmente en la actividad escolar.

Valorar y disfrutar del patrimonio literario como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales por medio de la lectura y análisis de muestras relevantes de las literaturas del entorno más inmediato y de la literatura universal para construir la propia identidad cultural.

Organizar, relacionar, analizar, sintetizar la información, textos orales y audiovisuales de ámbitos sociales próximos a su experiencia y de la vida académica con especial atención a los narrativos, exposiciones, explicaciones y conversaciones; hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad.

Respetar la diversidad de criterios y posiciones ideológicas, del diálogo, del debate de ideas o del trabajo en equipo: opiniones, turno de palabra, decisiones por mayoría y consenso, valorando la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

Elaborar un plan personal de escritura para la producción de textos descriptivos, narrativos, argumentativos con variadas intencionalidades, ajustando el registro al tipo de texto, al tema y propósito comunicativo, respetando las normas gramaticales y ortográficas según las convenciones de la lengua española.

Producir narraciones y descripciones orales, coherentes y bien estructuradas, sobre situaciones o hechos conocidos y próximos a su experiencia, adecuando el registro a la situación comunicativa y utilizando estrategias adecuadas para suscitar el interés de los oyentes.

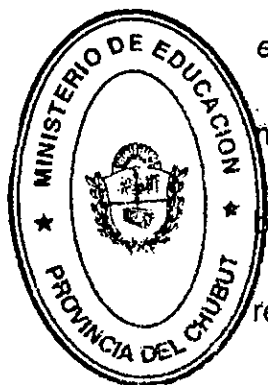
Realizar exposiciones orales sobre temas próximos a su experiencia, o temas académicos, en las que pueda contar con la ayuda de los medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, adaptando su expresión a un registro adecuado y utilizando estrategias para suscitar y mantener el interés de los oyentes.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA Y SUGERIDA

ALISEDO, Graciela; MELGAR, Sara; CHIOCCI, Cristina; WEISSMANN, Hilda. *Didáctica de las ciencias del lenguaje: aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós, 1994



ANEXO I



[Firma manuscrita]

ANDRUETTO, María Teresa; LARDONE, Lilia. *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Buenos Aires. Comunicarte, 2011

ANDRUETTO, María Teresa. *Hacia una literatura sin adjetivos*. Buenos Aires. Comunicarte, 2010

BAJOUR, Cecilia. La conversación literaria como situación de enseñanza. Disponible en: www.imaginaria.com.ar

BOMBINI, Gustavo. *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. Libros del zorzal, 2006

CAMPS, ANNA. *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*

CASSANY, Daniel. *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires. Paidós, 2004

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2009

CASTELLS, Manuel. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Buenos Aires. Paidós, 1997

CULLER, J. *Breve introducción a la teoría literaria*. Ed. Crítica

FAISAL, Alicia. *La literatura: un diálogo con los textos*. Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1998

FELDMAN, Daniel. *Didáctica general. Aportes para el Desarrollo Curricular*. INFOD. Ministerio de Educación de La Nación.

FERNANDEZ, Gloria. *¿Dónde está el niño que yo fui?: adolescencia, literatura e inclusión social*. Buenos Aires. Biblos, 2006

GONZALEZ, Silvia; IZE DE MARENCO, Liliana. *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires. Paidós, 1999

GONZÁLEZ CUBERES, Ma. Teresa. *El taller de los talleres. Aportes al desarrollo de talleres educativos*. Buenos Aires. Estrada, 1989.

HUNTER, Mc Ewan y KIERAN Egan. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (selección Sobre el lugar de la narrativa, Philip Jackson)* Buenos Aires. Colección Agenda Educativa, 1998

LARROSA, Jorge. *Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión*, en Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia. Barcelona. Alertes. 2002

LERNER, DELIA. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*.

MARIN, Marta. *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires. Aique, 1999

MASINE- CORTÉS. *Las netbooks y la enseñanza de la escritura (pdf)* Revista de Ministerio de Educación de la Nación

MASINE- CORTÉS *¿Qué sabemos del ensayo? (pdf)* Revista Monitor

MELGAR, Sara. *Pensar la lengua en la escuela* (en Poggi, Margarita comp) en Apuntes y aportes para la gestión curricular. Buenos Aires. Ed Kapelusz, 1995

MONTES, Graciela. *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

MONTES, Graciela-MACHADO, Ana María. *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 2003

PADOVANI, Ana. *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*. Buenos Aires. Ed Paidós, 2008

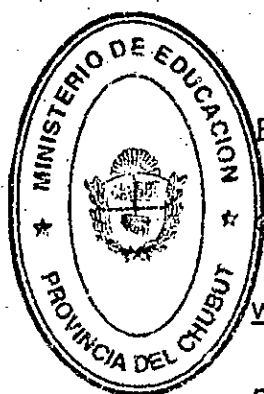
PETIT, Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México. Fondo de Cultura Económica, 2003

PETIT, Michele. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México. Fondo de Cultura Económica, 2001. Colección Espacios para la Lectura.

PIZARRO, Cristina. *En la búsqueda del lector infinito. Una nueva estética de la literatura infantil en la formación docente*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2008.



ANEXO I

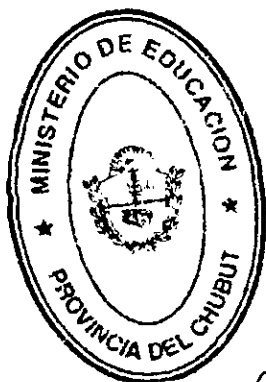


- PUIG, José María. *Aprender a dialogar*. Buenos Aires. EdAique. 1995.
- RODARI, Gianni. *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Buenos Aires. Colihue, 1997
- SANCHEZ MIGUEL, Emilio. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires. Ed Santillana, 1993
- SARAMAGO, José. *Discurso por el premio Nobel de Literatura*. Disponible en: www.ciudadseva.com
- SVERDLICK, INGRID. *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. Propuestas y experiencias de auto-evaluación*. Buenos Aires. Noveduc, 2012.
- SOLE, Isabel. *De la lectura al aprendizaje*. Ed. Grao. Barcelona 1993
- UNICEF. *Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos - El desarrollo de capacidades y las áreas de conocimiento*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2010. (pdf web)
- Giddens, A. *Sociología*. Madrid. Alianza Ed., 2000.
- VAN DIJK, Teun. *Estructura y funciones del discurso*. México. Ed siglo XXI. 1993.

[Firma manuscrita]



ANEXO I



Curricular

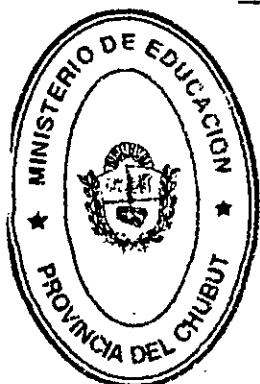
[Handwritten signature]

Educación Secundaria

Área Lenguajes Artísticos



ANEXO I



LENGUAJES ARTISTICOS

1. Fundamentación
2. Propósitos de enseñanza
3. Contenidos
4. Sugerencias Metodológicas
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular: Propuesta para el recorrido escolar de los lenguajes artísticos
6. Evaluación
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el ciclo básico

1.- Fundamentación

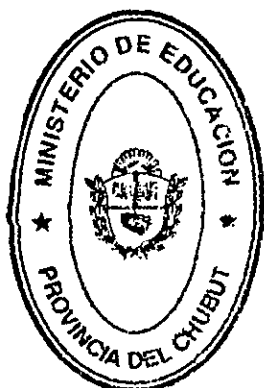
Con el fin de construir una visión compartida y para dar respuesta a los desafíos que plantea la contemporaneidad de la Educación Artística en la provincia del Chubut, se proponen abordar algunas concepciones acerca de la enseñanza de las Artes en la nueva secundaria y su relevancia en el sistema educativo provincial.

La producción artística contemporánea y la nueva concepción del arte en la escuela desafía nuestra práctica docente para profundizar en problemáticas que devienen de los lenguajes artísticos y la utilización de los nuevos medios en los que lo estético y lo artístico se enmarcan en las complejidades de las relaciones sociales que legitiman algunas prácticas sobre otras y que definen las artes en una perspectiva más amplia.

Las artes en la escuela secundaria ocupan un lugar estratégico como experiencia y práctica transformadora; permiten a los jóvenes cambiar el entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas que vinculan lo ético y lo estético. La función contemporánea del arte es integradora y relacional, conectada con todos los sustratos de la realidad que compartimos. En el ámbito educativo, las artes proponen dinámicas para la integración, mediante propuestas relacionadas con las actitudes de tolerancia, solidaridad y convivencia creativa que promueven a su vez la conciencia crítica. Esta perspectiva nos pone frente a la exigencia de imaginar procesos sociales y educativos diferentes, que pueden hacer importantes aportes a todo tipo de contextos humanos, como territorio de intercambio y promoción del otro como portador de saberes, para la innovación, el enriquecimiento y la diversidad.

"La función de las artes a través de la historia de la cultura humana ha sido y continúa siendo una tarea de construcción de la realidad. Las diferentes artes constituyen representaciones del mundo [...] que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas para el futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo".⁵³ Es por eso que las artes en la escuela se conciben como un espacio de cuestionamiento y reconocimiento que permitirá situar las experiencias de los jóvenes como objeto de estudio en el marco de este proceso educativo. La enseñanza de

⁵³ EFLAND, Arthur. 2004.



ANEXO I

las artes en la escuela secundaria, entonces, no debe ser el lugar sólo para crear, sino también para pensar las relaciones que se gestan en esa experiencia, comprender los significados, integrar la singularidad de todas y cada una de las individualidades para la realización de proyectos artísticos colectivos.

De manera independiente a los contextos escolares, los jóvenes viven en un mundo donde las expresiones artísticas son masivas y populares. Se advierte también que conviven con producciones artísticas tradicionales y con otras que poseen un importante grado de visualidad, tales como televisión, internet, videojuegos, animación, fotografía, arte callejero, entre otros. En ellas aparecen nuevos modos de producción, circulación y consumo. Así se van configurando sus identidades, sus modos de sentir, de pensar, de hacer y de comunicarse. No hay arte por fuera de los sujetos, ni de las condiciones en las que se hace posible. Por eso se define como una práctica social portadora de sentido y no hay realidad sin un sujeto que la piense. Entonces, abordar las artes en la Educación Secundaria significa valorar el espacio como un conocimiento social necesario.

La enseñanza de las artes en la escuela secundaria se propone el desafío de construir una tarea cooperativa con los estudiantes, enriquecer los lazos de las comunicaciones mediante la creación de sistemas simbólicos, en las que los lenguajes artísticos no son sólo un producto exclusivo de artistas, sino un lenguaje social y una herramienta cultural. Los saberes propios de las artes cobran sentido dentro de la escuela cuando aportan conocimientos vinculados al valor de la interacción social, cuando abren oportunidades de pensamiento y acción social, cuando amplían la experiencia de los derechos culturales, la equidad social, la inclusión y la creación de una nueva ciudadanía. Constituye también un espacio en el que se ofrecerá a los jóvenes propuestas de trabajo que respondan a sus intereses y necesidades; es decir, espacios de fecundidad, en lo que respecta al sentido de la escuela y a sus modos de estar, sentir, ser y hacer en ella. Desde este lugar se debe garantizar a los jóvenes, el acceso al lenguaje simbólico, metafórico, ficcional y poético indispensable para transitar críticamente el mundo que los rodea.

En el marco de las resoluciones del CFE N° 84/09 "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación Secundaria Obligatoria", 111/10 "La educación artística en el sistema educativo nacional" y lo acordado en los NAP (rés. CFE 141/11 anexo II) a nivel nacional, los contenidos se organizan en dos ejes, dentro de los cuales se establecen cuatro núcleos de saberes. La selección de contenidos apunta al desarrollo de conocimientos y habilidades que le den al alumno/a herramientas para expresarse a través de las artes, promoviendo la interpretación crítica de los discursos en la contemporaneidad, cuestión primordial para la construcción de la identidad, la inclusión social, la construcción de ciudadanía, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo.

Con el propósito de dar respuestas a las particularidades que se plantean en los diversos entornos escolares de nuestra provincia, con situaciones de enseñanza constituidas en múltiples contextos interrelacionados, la selección de los ejes, núcleos de saberes y contenidos de los lenguajes artísticos, busca la relación de estas particularidades con el Proyecto Educativo que cada institución proponga. Esto contribuirá a proporcionar a los alumnos un conocimiento básico de los lenguajes, de sus características, de su objeto de estudio, de sus métodos y de sus principales enfoques, principios



ANEXO I

y conceptos, así como en orientarlos hacia la construcción de una visión integradora, dinámica, humanista y expresiva de las artes.

Dado que en la escuela los tiempos son limitados, la mayor relevancia residirá en el desarrollo de saberes que involucren conceptos, principios, teorías que permitan comprender la mayor cantidad de casos particulares y en los procedimientos que tengan aplicabilidad en situaciones diversas. De esta manera se pone en valor la perspectiva de los alumnos para brindarles conocimientos que les posibiliten comprender y operar sobre su entorno, para resolver los problemas que se les presenten; es decir, los que responden a necesidades presentes o futuras de su vida cotidiana, incluida la de transitar hacia nuevos aprendizajes y que puedan realizar una real aproximación a los contenidos, un aprendizaje significativo en lugar de un aprendizaje memorístico o mecánico.

Los ejes y núcleos de saberes permiten desarrollar un proyecto de trabajo que se adapte al contexto en el cual será realizado, ya sea en escuelas urbanas como rurales, educación especial, modalidad hospitalaria, contextos de encierro. Contemplan las características del grupo de alumnos al que va dirigido, el desarrollo de una nueva sensibilidad, a la vez que se ofrece una fundamentación teórica consistente abordada desde las prácticas artísticas. Los contenidos están abiertos a la discusión y debate crítico y presentan la posibilidad de ampliación por parte de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los corredores⁵⁴ de contenidos podrán visualizarse en la lectura horizontal y vertical del cuadro de contenidos; de esta manera será fácilmente reconocida la secuenciación y gradualidad de los contenidos de cada lenguaje, ya sea por un especialista del lenguaje o por quien lea el presente Diseño.

2.- Propósitos de enseñanza

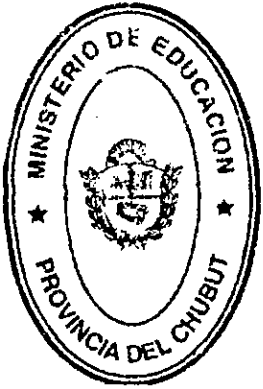
Durante el transcurso del Ciclo Básico la escuela asume la responsabilidad de:

- Generar propuestas que permitan comprender a las artes como un campo de conocimiento y como un modo particular de entender la realidad y transformarla.
- Brindar posibilidades para utilizar los procedimientos compositivos, dando cuenta del carácter metafórico y polisémico de las Artes.
- Organizar situaciones de enseñanza que les permitan la aplicación en producciones de los componentes básicos de los lenguajes artísticos y sus relaciones estructurales mediante procesos de observación, interpretación, imaginación y análisis crítico-reflexivo.
- Promover el uso de nuevas tecnologías en los procesos de producción y procedimientos compositivos artísticos.
- Planificar actividades colectivas musicales, visuales, teatrales y/o danzas que contribuyan a la conciencia grupal, el respeto del pensamiento del otro y a la resolución de situaciones inherentes a los lenguajes artísticos.

⁵⁴ Ver en el Marco General la definición de "corredores".



ANEXO I



[Firma manuscrita]

- Propiciar la comprensión y valoración de la producción artística y cultural como un fenómeno situado en un contexto político, económico, social y cultural determinado.
- Diseñar estrategias que posibiliten el reconocimiento y valoración de las matrices histórico-culturales, locales y regionales (pueblos originarios, corrientes migratorias, entre otras) que atraviesan la diversidad de las Artes en la Argentina y Latinoamérica.
- Promover la valoración e interpretación de las prácticas culturales juveniles que favorezcan el fortalecimiento de las identidades.
- Favorecer la reflexión sobre el papel del Arte en el mundo actual y el rol de los medios de comunicación en las representaciones culturales individuales y colectivas.
- Garantizar la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para mujeres y varones, propiciando el respeto por la diversidad y el rechazo a todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles.

3.- Contenidos

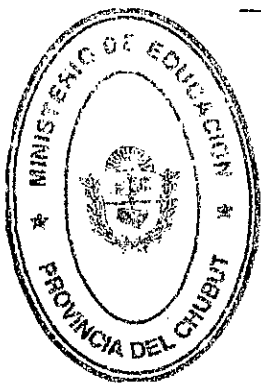
La redacción de los contenidos se realizó en forma de saberes en correspondencia con los acuerdos federales y especialmente con los NAP. Es imprescindible tener en cuenta que los saberes involucran al mismo tiempo conceptos, destrezas o procedimientos y contextos.

Se plantean dos ejes que organizan los núcleos temáticos y los contenidos en cada uno de los cuatro Lenguajes Artísticos. Si bien estos ejes organizan los saberes, deben ser considerados como formas abiertas y flexibles y pueden ser abordados durante el Ciclo Básico de acuerdo a proyectos institucionales y al criterio de transversalidad. Se propone que la lectura de los cuadros correspondientes a los ejes 1 y 2 se realice de manera superpuesta o simultánea, a modo de transparencia, ya que las prácticas de producción artística y la contextualización de las mismas no deberán disociarse.

Los contenidos adoptados comprenden una selección de saberes organizados cuya progresión implica el desarrollo de su complejidad en un recorrido recursivo a lo largo del Ciclo Básico, que permita volver sobre contenidos ya enseñados de forma espiralada, es decir en nuevas versiones más complejas y con mayor profundidad en su tratamiento.

La organización de los contenidos que se propone permitirá a los equipos docentes y a las instituciones escolares, la planificación de diferentes recorridos o secuenciaciones atendiendo a sus propias realidades, proyectos e intencionalidades educativas.

Destacamos que el orden de aparición de los contenidos no representa una secuencia para la enseñanza.



ANEXO I

La estructura de organización de los contenidos para la enseñanza comprende:

EJE 1: En relación con las prácticas y su CONTEXTO.

Se relaciona con la percepción, la recepción, el análisis y los contextos de producción de las manifestaciones artísticas. Hará hincapié en el patrimonio cultural con sentido regional, nacional y latinoamericano, interpretando la producción artística como identitaria en el contexto contemporáneo. Rescata las prácticas juveniles artísticas como forma de construcción cultural y participación ciudadana.

EJE 2: En relación con las prácticas de PRODUCCIÓN

Identificación y apropiación de los códigos de los lenguajes artísticos, su utilización en producciones. Los modos de producción y representación, las técnicas, las herramientas, la elaboración de estrategias de selección para la realización de proyectos artísticos. Alternativas de producción y propuestas de praxis artísticas que puedan vincularse con otras áreas y espacios y proyectarse hacia la comunidad.

Núcleos temáticos

Los siguientes núcleos temáticos están presentes en los cuatro lenguajes artísticos y recorrerán a modo de "corredores"⁵⁵ todo el ciclo:

Componentes del lenguaje

Códigos, semántica del lenguaje, técnicas, herramientas y todos aquellos elementos conceptuales que permiten analizar y producir una obra artística.

El cuerpo en el arte

Funciones, modos de representación simbólica y utilización del cuerpo como generador de sentido a través de la percepción.

Cultura e identidad

Producciones y manifestaciones artísticas que definen al individuo en los diversos contextos sociales, históricos y políticos

Construcción colectiva

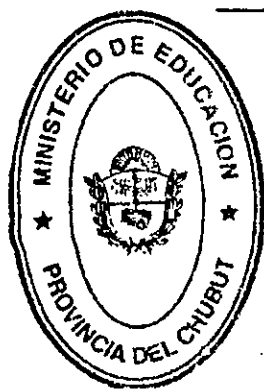
Modos de producción, proyectos y métodos que permitan desarrollar experiencias de trabajo grupal.

Cada uno de los Núcleos Temáticos puede desarrollarse secuencialmente a lo largo de tres unidades o Niveles. Esta organización permitirá dar continuidad a una práctica determinada y variar los saberes propuestos complejizando las habilidades o contenidos que se trabajarán. La secuenciación de contenidos en los Niveles, está dada por el siguiente criterio:

NIVEL 1: Corresponde a la iniciación en el tema. Se abordan los contenidos de forma global y polivalente.

NIVEL 2: Corresponde a la progresión recursiva o espiralada de los saberes adquiridos en el nivel anterior. La secuenciación se focaliza en la complejización de los sa-

⁵⁵ La idea de una enseñanza ciclada y el concepto de "corredor" se encuentran definidos en el Marco General de este Diseño Curricular



ANEXO I

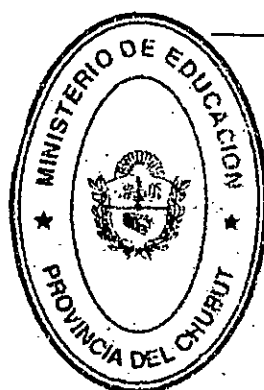
beres. Predomina el abordaje global y polivalente, pero pueden aparecer formas específicas como técnicas o habilidades.

NIVEL 3: Corresponde a la especialización en determinados saberes. Los núcleos temáticos proponen una mayor complejidad. Aparecen técnicas o habilidades más específicas, pero nunca se pierde la perspectiva escolarizada del contenido. La propuesta para un tercer nivel de contenidos no implica asumir una enseñanza mecanicista de técnicas. Se incorporan saberes relacionados con la autogestión y la autonomía en la realización de prácticas artísticas.

Los niveles propuestos para cada núcleo son tres pero no se corresponden directamente ni con los tres años del Ciclo Básico ni con los tres trimestres de un año escolar.

En función de la planificación institucional anual y del ciclo, los estudiantes podrán participar de los tres niveles de una secuencia propuesta para un núcleo, o bien, de uno o dos niveles de distintos núcleos.

A continuación se presentan los cuadros de contenidos de cada Lenguaje Artístico en donde se visualizan los saberes organizados en niveles a partir de los núcleos temáticos, acompañados de los propósitos de enseñanza prioritarios para ese núcleo.



ANEXO I

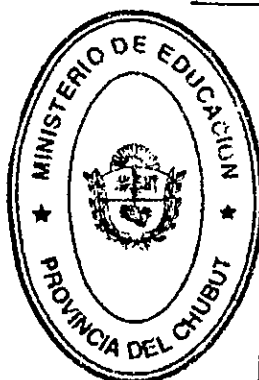
MÚSICA

Eje 1: En relación con las prácticas musicales y su contexto.

NÚCLEO TEMÁTICO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	PROPOSITOS DE ENSEÑANZA
Componentes del lenguaje	Conocimiento de las características musicales que determinan géneros y estilos en relación con el contexto cultural local-regional	Conocimiento de las características de la música Folklórica tradicional y de proyección popular del pasado y el presente	Conocimiento de las características de la música tradicional popular de diferentes regiones de Latinoamérica Conocer las características de la música en diferentes formatos: audiovisuales - Cine - Radio La evolución de soportes utilizados para el registro musical a través del tiempo: • Formatos digitales • CD • Cinta (casete-magazine) • Disco (vinilo-pasta)	Generar propuestas que permitan comprender a las Artes como un campo de conocimiento y como un modo particular de entender la realidad y transformarla. Favorecer la reflexión sobre el papel del Arte en el mundo actual y el rol de los medios de comunicación en las representaciones culturales individuales y colectivas.
El cuerpo en el arte	Reconocer la importancia de la contaminación sonora como práctica para la salud, prácticas para disminuirla	Identificación de las características distintivas de las músicas propias de la cultura adolescente	Identificación de las características distintivas de las músicas propias de otras culturas de Latinoamérica.	Garantizar la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para mujeres y varones, propiciando el respeto por la diversidad y el rechazo a todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles.
Cultura e Identidad	Conocimiento y puesta en valor del entorno sonoro musical: del barrio; de la ciudad; de la región. La producción musical en diferentes contextos históricos, políticos, sociales: músicas populares de difusión local; rock nacional.	Investigación y conocimiento de las características de la expresión musical en relación con su cultura de origen. De pueblos originarios - De pueblos inmigrantes - De consumo popular local/regional: Música en Argentina.	Conocimiento de las características y avances de la producción musical a través del tiempo: de la actualidad al pasado y su relación con el contexto histórico-social.	Diseñar estrategias que posibiliten el reconocimiento y valoración de las matrices histórico-culturales, locales y regionales (pueblos originarios, corrientes migratorias, entre otras) que atraviesan la diversidad de las Artes en la Argentina y Latinoamérica. Promover la valoración e interpretación de las prácticas culturales juveniles que favorezcan el fortalecimiento de las identidades
Construcción colectiva	Conocimiento y reconocimiento de propuestas musicales propias; de músicos locales y regionales; recitales, conciertos, festivales, etc. del entorno local, regional.	Conocimiento y análisis de los USOS Y FUNCIONES de la música en la actualidad propia de los adolescentes-jóvenes, las tendencias actuales locales y nacionales. Conocimiento y análisis de las características y funciones de la música en los medios masivos de comunicación. Conocimiento y análisis de los modos y medios de circulación de la música a nivel local y regional.	Conocimiento y debate sobre las características e importancia de la construcción colectiva como medio de expresión socio-cultural.	Planificar actividades colectivas musicales, visuales, teatrales y/o danzas que contribuyan a la conciencia grupal, el respeto del pensamiento del otro y a la resolución de situaciones inherentes a los lenguajes artísticos.



ANEXO I



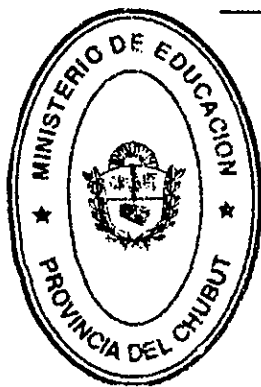
MÚSICA

Eje 2: En relación con las prácticas de producción de la música

NÚCLEO TEMÁTICO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
Componentes del lenguaje	Audición, análisis y producción de las cualidades del sonido, su representación gráfica convencional y Analógica. Reconocimiento de la construcción interna; motivos o frases dentro de un contexto tonal de una melodía dada. Reconocimiento y producción de ritmos con métrica regular e irregular. Conocimiento de los modos de composición y elementos que definen la forma musical.	Construcción de melodías que atiendan a la estructura formal: repetición - cambio - reaparición. Uso de Tecnologías aplicadas en la composición musical. Conocimiento y uso de programas de edición y escritura musical. Identificación y producción de relaciones armónicas (tensión-distensión) y de las texturas: monodia- polifonía (ostinatos, canon, quodlibet).	Utilización de la escritura musical, lectura, interpretación y registro de su propia producción. Uso de Tecnologías aplicadas a la producción y composición musical. Identificación y producción de relaciones armónicas I - IV - V - I; acordes con séptima; escala mayor - menor - cromática; Frase melódica.	Brindar posibilidades para utilizar los procedimientos compositivos, dando cuenta del carácter metafórico y polisémico de las Artes. Organizar situaciones de enseñanza que les permitan la aplicación en producciones de los componentes básicos de los lenguajes artísticos y sus relaciones estructurales mediante procesos de observación, interpretación, imaginación y análisis crítico-reflexivo. Promover el uso de nuevas tecnologías en los procesos de producción y procedimientos compositivos artísticos.
El cuerpo en el arte	Reconocimiento de la importancia del buen uso de la voz: hablada, cantada, susurrada, etc. en estéticas y repertorios diversos. Manejo y puesta en práctica de las Técnicas (vocal y/o instrumental): individuales y grupales atendiendo a las características de la obra abordada. Utilización de diferentes fuentes sonoras convencionales no convencionales y digitales en la producción musical.	Ejecución - Interpretación de músicas propias de la cultura adolescente. Ejecución - Interpretación de músicas de diferentes culturas.	Utilización de la voz: canto y acompañamiento (rítmico / armónico) individual - grupal.	Garantizar la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para mujeres y varones, propiciando el respeto por la diversidad y el rechazo a todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles.
Cultura e identidad	Conocimiento y puesta en valor del entorno sonoro musical: del barrio; de la ciudad; de la región. La producción musical en diferentes contextos históricos, políticos, sociales: músicas populares de difusión local; rock nacional.	Interpretación vocal/instrumental del cancionero patrio, Popular y académico.	Interpretación vocal/instrumental del repertorio de culturas juveniles actuales; de compositores argentinos, latinoamericanos y mundiales en diferentes idiomas.	Propiciar la comprensión y valoración de la producción artística y cultural como un fenómeno situado en un contexto político, económico, social y cultural determinado.
Construcción colectiva	Utilización de diferentes modos de producción (instrumental-vocal combinada) Sonorización de imágenes. Conocimiento de la influencia de las tecnologías aplicadas al quehacer musical.	Utilización de diferentes modos de producción (instrumental-vocal combinada) Sonorización de relatos atendiendo a la dinámica del discurso musical. Conocer y realizar arreglos instrumentales y/o vocales de obras seleccionadas por alumnos y/o docentes.	EJECUCIÓN (individual y/o grupal). Montaje sonoro. Arreglos de repertorio propuesto por el docente y/o los alumnos.	Planificar actividades colectivas musicales, visuales, teatrales y/o danzas que contribuyan a la conciencia grupal, el respeto del pensamiento del otro y a la resolución de situaciones inherentes a los lenguajes artísticos.



ANEXO I



[Handwritten signature]

DANZA

Eje 1: En relación con las prácticas de la Danza y su contexto.

NÚCLEO TEMÁTICO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
Componentes del lenguaje	Reconocimiento del lenguaje corporal. Extremidades. Columna vertebral. Posibilidades de Movimiento. Exploración de articulaciones. Los apoyos del cuerpo. Tono muscular.	Interpretación y elaboración. Procesos de producción: improvisación, producción, reproducción e interpretación. Intención comunicativa. La danza como lenguaje no verbal.	Entrenamiento corporal Registro corporal: total y segmentado. Desarrollo de aspectos técnicos del movimiento relacionados con la ejecución de diferentes Danzas. Movimiento en vinculación con los ritmos populares y folklóricos.	Generar propuestas que permitan comprender a las Artes como un campo de conocimiento y como un modo particular de entender la realidad y transformarla. Favorecer la reflexión sobre el papel del Arte en el mundo actual y el rol de los medios de comunicación en las representaciones culturales individuales y colectivas.
El cuerpo en el arte	Cuerpo, tiempo, espacio, dinámica y comunicación. Líneas, trayectoria y diseños espaciales. Calidad de movimientos: pares-opuestos; fuerte-suave; rápido-lento; pesado-liviano.	Cuerpo, tiempo, espacio, dinámica y comunicación. Líneas, trayectoria y diseños espaciales. Calidad de movimientos: pares-opuestos; fuerte-suave; rápido-lento; pesado-liviano. Discurso corporal.	Exploración hacia la articulación de los elementos del lenguaje corporal en elaboración.	Garantizar la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para mujeres y varones, propiciando el respeto por la diversidad y el rechazo a todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles.
Cultura e Identidad	Danzas regionales y latinoamericanas vigentes, no vigentes. Folklore actual y folklore popular.	Contexto sociales y culturales Espacio de formación profesional, actuales e inserción laboral. Producción y circulación.	Contexto sociales y culturales Espacio de formación profesional, actuales e inserción laboral. Producción y circulación.	Diseñar estrategias que posibiliten el reconocimiento y valoración de las matrices histórico-culturales, locales y regionales (pueblos originarios, corrientes migratorias, entre otras) que atraviesan la diversidad de las Artes en la Argentina y Latinoamérica. Promover la valoración e interpretación de las prácticas culturales juveniles que favorezcan el fortalecimiento de las identidades
Construcción colectiva	Dinámicas propias de diferentes danzas, análisis, registro y aplicación.	Origen folklórico nacional y latinoamericano. Expresiones de danzas callejeras. Folklore actual, popular y vigente. Código específico de las diferentes manifestaciones dancísticas.	La tecnología como medio de creación y comunicación. Adaptaciones de composiciones coreográficas y proyectos escénicos	Planificar actividades colectivas musicales, visuales, teatrales y/o danzas que contribuyan a la conciencia grupal, el respeto del pensamiento del otro y a la resolución de situaciones inherentes a los lenguajes artísticos.



ANEXO I

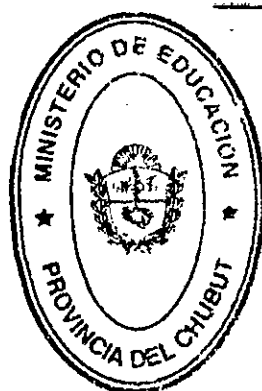
DANZA

Eje 2: En relación con las prácticas de producción de la danza.

NÚCLEO TEMÁTICO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
Componentes del lenguaje	Diseño espacial. Espacio interno y externo. Noción espacial de ubicación y dirección. Espacio total y espacio parcial. Diseño en movimiento.	La estimulación mediante elementos: imágenes, textos etc.	La estimulación mediante elementos: imágenes, textos etc. Diseño en movimiento. Espacio total y espacio parcial. Diseño espacial.	Brindar posibilidades para utilizar los procedimientos compositivos, dando cuenta del carácter metafórico y polisémico de las Artes. Organizar situaciones de enseñanza que les permitan la aplicación en producciones de los componentes básicos de los lenguajes artísticos y sus relaciones estructurales mediante procesos de observación, interpretación, imaginación y análisis crítico-reflexivo. Promover el uso de nuevas tecnologías en los procesos de producción y procedimientos compositivos artísticos.
El cuerpo en el arte	Locomoción, pasos y posturas de diferentes estilos de danzas y propias de las danzas folklóricas y populares.	Roles: Intérprete, creador, público Exploración hacia la articulación de los elementos del lenguaje corporal en elaboración	Adaptaciones de composiciones coreográficas y proyectos escénicos Discurso coreográfico. Forma de abordaje y aprendizaje preestablecidos.	Garantizar la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para mujeres y varones, propiciando el respeto por la diversidad y el rechazo a todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles.
Cultura e identidad	Identidad cultural Contexto histórico. Danzas folklóricas argentinas, danzas de parejas individuales y danzas folklóricas populares.	Origen folklórico nacional y latinoamericano. Expresiones de danzas callejeras. Folklore actual, popular y vigente. Código específico de las diferentes manifestaciones dancísticas.	Exploración hacia la articulación de los elementos del lenguaje corporal en elaboración. Discurso coreográfico. Forma de abordaje y aprendizaje preestablecidos. La comunicación. Producción.	Propiciar la comprensión y valoración de la producción artística y cultural como un fenómeno situado en un contexto político, económico, social y cultural determinado.
Construcción colectiva	Producción, conceptualización y contextualización.	Elaboración e interpretación. Producción.	Consideración de rasgos comunes y elementos diferentes. Producción y recepción.	Planificar actividades colectivas musicales, visuales, teatrales y/o danzas que contribuyan a la conciencia grupal, el respeto del pensamiento del otro y a la resolución de situaciones inherentes a los lenguajes artísticos.



ANEXO I



ARTES VISUALES

Eje 1: En relación con las prácticas de las Artes Visuales y su contexto.

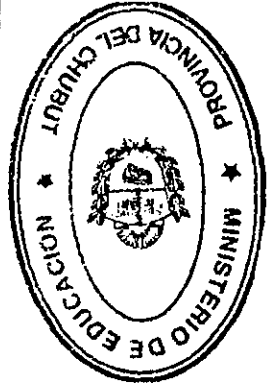
NÚCLEO TEMÁTICO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
Componentes del Lenguaje	Reconocimiento de la significación de los elementos visuales en variados contextos, relacionándolos con las expresiones locales.	Interpretación de la incidencia de los elementos visuales según distintos contextos sociales y culturales de Argentina y Latinoamérica.	Análisis de la influencia de los mismos elementos visuales en expresiones de contextos disímiles a nivel mundial. Relación del espacio compositivo, el vínculo con el espectador y su desplazamiento en los diversos contextos.	Generar propuestas que permitan comprender a las Artes como un campo de conocimiento y como un modo particular de entender la realidad y transformarla. Favorecer la reflexión sobre el papel del Arte en el mundo actual y el rol de los medios de comunicación en las representaciones culturales individuales y colectivas.
El cuerpo en el Arte	Interpretación de la representación del cuerpo en las diversas manifestaciones visuales.	Reflexión sobre las características simbólicas del tratamiento del cuerpo en las manifestaciones visuales y los medios de comunicación.	Indagación y análisis crítico del cuerpo como soporte de intervenciones estéticas.	Garantizar la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para mujeres y varones, propiciando el respeto por la diversidad y el rechazo a todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles.
Cultura e Identidad.	Reconocimiento de las Artes Visuales como proceso situado en un contexto cultural determinado. Identificación y revalorización del patrimonio visual local, regional, nacional y latinoamericano. Identificación de los modos de percibir y representar en contextos históricos y sociales diversos.	Comparación de las manifestaciones visuales contemporáneas en los diferentes ámbitos sociales y culturales. Indagación de las ideas que sustentan y superan los convencionalismos estéticos y visuales. Interpretación de la construcción de la mirada y en particular las que conllevan a utilización de nuevas tecnologías.	Análisis de las corrientes estéticas centradas en las nociones de tiempo y espacios. Análisis crítico de los circuitos de circulación y consumo de las Artes Visuales (museos, galerías, centros culturales, medios de comunicación y otros). Reflexión y comparación de las corrientes estéticas que refieren a cambios y mixturas temporales.	Diseñar estrategias que posibiliten el reconocimiento y valoración de las matrices histórico-culturales, locales y regionales (pueblos originarios, corrientes migratorias, entre otras) que atraviesan la diversidad de las Artes en la Argentina y Latinoamérica. Promover la valoración e interpretación de las prácticas culturales juveniles que favorezcan el fortalecimiento de las identidades.
Construcción Colectiva	Caracterización de las producciones colectivas en las artes visuales.	Indagación y reflexión sobre las producciones colectivas en las artes visuales.	Análisis y contextualización de las producciones colectivas en las artes visuales.	Planificar actividades colectivas musicales, visuales, teatrales y/o danzas que contribuyan a la conciencia grupal, el respeto del pensamiento del otro y a la resolución de situaciones inherentes a los lenguajes artísticos.



ANEXO I

ARTES VISUALES

Eje 2: En relación con las prácticas de producción de las Artes Visuales.

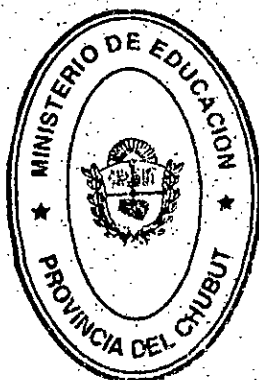


[Handwritten signature]

NÚCLEO TEMÁTICO		Lenguaje		Arte		Cultura e Identidad		Colectiva			
Exploración de la organización de los elementos visuales en el campo compositivo.	Sensibilización y experimentación de las formas y de los contrastes en el campo visual.	Reconocimiento de los materiales, herramientas y diversos soportes para la producción en las artes visuales.	Exploración del color y el valor, identificación de sus características e investigando sus posibilidades compositivas.	Indagación de los procedimientos en el plano y en volumen.	Experimentación a partir del punto como unidad modular visual y de la línea como organizadora espacial.	Intervención digital de imágenes fijas.	Experimentación del espacio visual artificial y natural.	Análisis de las distintas representaciones del cuerpo humano en manifestaciones visuales.	Reflexión acerca de la representación del cuerpo en diversas obras.	Apropiación de las manifestaciones visuales del entorno local contemporáneo.	Realización de producciones individuales componiendo el sentido de la obra visual resultante.
Exploración de la relación entre el plano, el volumen, el espacio y los puntos de vista del observador.	Utilización de la línea con sentido estético en el plano y en el volumen.	Exploración y comparación de las posibilidades del tratamiento de la materia como expresión.	Empleo del color, el valor y la textura utilizando sus características e investigando sus posibilidades compositivas.	Experimentación y comparación de las modificaciones de las superficies del plano al volumen.	Identificación de los encuadres, variaciones de equilibrio y otros elementos en la composición.	Composición de imágenes fijas y en movimiento a partir del uso de las nuevas tecnologías.	Realización de propuestas visuales conjugando distintas posibilidades de intervención estética.	Producción de propuestas de representación del cuerpo humano como protagonista de la imagen visual.	Abordaje de las distintas representaciones del cuerpo en el arte local, regional, argentino y latinoamericano.	Utilización del espacio visual como elemento simbólico de resignificación.	Elaboración y desarrollo de propuestas visuales colectivas en función a las propuestas.
Análisis y experimentación de la representación del tiempo y el espacio en la imagen fija y en movimiento.	Reflexión y análisis sobre las relaciones de tamaño, posición y dirección de las líneas y formas en el campo visual.	Investigación visual en relación a la interacción de elementos visuales, diversos soportes y materiales.	Exploración de la luz, el color y el valor en variables de tiempo y espacio, con diversos soportes.	Intervención en diversos espacios compositivos.	Reflexión y experimentación del espacio compositivo físico y virtual.	Selección y utilización de variadas herramientas tecnológicas para la elaboración de imágenes en función a proyectos visuales y audiovisuales.	Elaboración de proyectos visuales que intervengan e interactúen en los diversos espacios compositivos conjugando, materiales, herramientas y métodos.	Valoración de las posibilidades visuales del cuerpo en tanto elemento de expresión y percepción en las artes contemporáneas.	Exploración de propuestas donde el cuerpo intervienga como soporte.	Indagación de la vinculación entre las Artes Visuales y otros campos de conocimiento.	Planificación y desarrollo de proyectos visuales colectivos, con proyección hacia la comunidad. Documentación y evaluación integral del proceso.
Brindar posibilidades para utilizar los procedimientos compositivos, dando cuenta del carácter metafórico y polisémico de las Artes.	Organizar situaciones de enseñanza que les permitan la aplicación en producciones de los componentes básicos de los lenguajes artísticos y sus relaciones estructurales mediante procesos de observación, interpretación, imaginación y análisis crítico-reflexivo.	Promover el uso de nuevas tecnologías en los procesos de producción y procedimientos compositivos artísticos.	Reflexión y experimentación del espacio compositivo físico y virtual.	Elaboración de proyectos visuales que intervengan e interactúen en los diversos espacios compositivos conjugando, materiales, herramientas y métodos.	Garantizar la igualdad de oportunidades para mujeres y varones, apropiando el respeto por la diversidad y el rechazo a todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles.	Propiciar la comprensión y valoración de la producción artística y cultural como un fenómeno situado en un contexto político, económico, social y cultural determinado.	Planificar actividades de proyectos visuales colectivos, colectivos musicales, danzas que contribuyan a la conciencia grupal, el respeto del pensamiento del otro y a la resolución de situaciones inherentes a los lenguajes artísticos.				
PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA											



ANEXO I



TEATRO

Eje 1: En relación con las prácticas teatrales y su contexto.

NUCLEO TEMÁTICO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
Componentes del lenguaje	Reconocimiento del esquema comunicacional del Teatro. Reconocimiento de la estructura y los elementos del texto dramático.	Reconocimiento de las diferentes formas de organización del lenguaje teatral. Identificación de los géneros teatrales en producciones teatrales.	Reflexión sobre las características y análisis de las posibilidades que rigen la escena según diversos teóricos y directores teatrales. Análisis de la problemática específica del actor en escena.	Generar propuestas que permitan comprender a las Artes como un campo de conocimiento y como un modo particular de entender la realidad y transformarla. Favorecer la reflexión sobre el papel del Arte en el mundo actual y el rol de los medios de comunicación en las representaciones culturales individuales y colectivas.
El cuerpo en el Arte	Interpretación de la representación del cuerpo en el espacio.	Reflexión sobre las características simbólicas del cuerpo en el teatro (niveles, líneas, calidad de movimientos, voz, comentarios gestuales).	Indagación y análisis crítico del cuerpo como soporte estético en la representación.	Garantizar la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para mujeres y varones, propiciando el respeto por la diversidad y el rechazo a todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles.
Cultura e Identidad	Valoración de las manifestaciones teatrales locales y regionales y los ámbitos de circulación y difusión de la actividad teatral.	Investigación y valoración las manifestaciones teatrales en el país. Autores, grupos teatrales, contextos histórico-socio-culturales en los que surgieron.	Conocimiento de los orígenes del teatro occidental. Análisis los contextos de producción de distintas manifestaciones teatrales. Reconocimiento de los ámbitos de circulación, fomento y difusión de la actividad teatral en ámbitos locales y regionales.	Diseñar estrategias que posibiliten el reconocimiento y valoración de las matrices histórico-culturales, locales y regionales (pueblos originarios, corrientes migratorias, entre otras) que atraviesan la diversidad de las Artes en la Argentina y Latinoamérica. Promover la valoración e interpretación de las prácticas culturales juveniles que favorezcan el fortalecimiento de las identidades.
Construcción colectiva	Caracterización de las producciones colectivas teatrales. Fomento del acceso a producciones teatrales locales y nacionales en vivo u otros formatos tecnológicos.	Indagación y reflexión sobre las producciones colectivas teatrales.	Análisis y contextualización de las producciones colectivas teatrales.	Planificar actividades colectivas musicales, visuales, teatrales y/o danzas que contribuyan a la conciencia grupal, el respeto del pensamiento del otro y a la resolución de situaciones inherentes a los lenguajes artísticos.

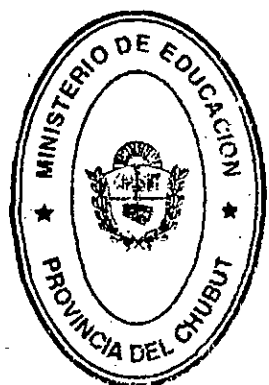


ANEXO I

TEATRO

Eje 2: En relación con las prácticas de producción del teatro

NUCLEO TEMÁTICO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
Componentes del lenguaje	Identificación de los tipos de objetos en la escena (real e imaginario) e integración en ejercitaciones y juegos escénicos. Utilización de la Improvisación como forma de exploración y construcción de situaciones dramáticas. Reconocimiento de los elementos de la estructura dramática como forma de organización para la aproximación a la escena. (Sujeto, acción, conflicto, entorno, texto).	Creación de situaciones imaginarias organizándolas a partir de los elementos de la estructura dramática. Reconocimiento y diferenciación del espacio escénico y el espacio dramático en situaciones ficcionales. Trabajo en escena atendiendo al concepto de acción dramática. Construcción de un personaje teniendo en cuenta las características físicas, psicológicas y sociales. Conocimiento y aplicación de los recursos técnicos y tecnológicos en la construcción de escenas.	Identificación y utilización de los conceptos de "sí mágico" en "circunstancias dadas" y en improvisaciones y/o trabajos con escenas. Desarrollo de la conducta orgánica, desinhibida y creativa en escena.	Brindar posibilidades para utilizar los procedimientos compositivos, dando cuenta del carácter metafórico y polisémico de las Artes. Organizar situaciones de enseñanza que les permitan la aplicación en producciones de los componentes básicos de los lenguajes artísticos y sus relaciones estructurales mediante procesos de observación, interpretación, imaginación y análisis crítico-reflexivo. Promover el uso de nuevas tecnologías en los procesos de producción y procedimientos compositivos artísticos.
El cuerpo en el arte	Ejercitación de formas de caldeoamiento corporal y vocal. Experimentación de tipos y forma de desplazamientos. Reconocimiento de los distintos puntos de apoyo que se pueden utilizar. Incorporación de códigos de control corporal como el Stop. Realización de juegos de integración, adaptación, atención y concentración para ejercitar este tipo de aptitudes.	Experimentación con el ritmo y la energía corporal para su uso en la escena teatral.	Ejercitación de formas de entrenamiento actoral. Realización de juegos y ejercicios que permitan desarrollar las aptitudes necesarias para la escena (atención, imaginación, organicidad, etc.)	Garantizar la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para mujeres y varones, propiciando el respeto por la diversidad y el rechazo a todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles.
Cultura e identidad	Análisis del contexto histórico social de las manifestaciones teatrales universales.	Realización de producciones que respondan a las características de distintas formas de representación: mimo, clown, títeres, danza teatro, pantomima, etc.	Participación activa en actividades de promoción y difusión del teatro.	Propiciar la comprensión y valoración de la producción artística y cultural como un fenómeno situado en un contexto político, económico, social y cultural determinado.
Construcción colectiva	Ejercitación mediante juegos teatrales e improvisación la conducta escénica.	Realización de juegos dramáticos que permitan poner en práctica los recursos expresivos.	Valoración del proceso de ensayo y puesta en escena del texto dramático como un proceso de producción. Participación con producciones teatrales propias de la vida institucional de la escuela.	Planificar actividades colectivas musicales, visuales, teatrales y/o danzas que contribuyan a la conciencia grupal, el respeto del pensamiento del otro y a la resolución de situaciones inherentes a los lenguajes artísticos.



ANEXO I

4.- Sugerencias metodológicas.

MÚSICA

Durante el transcurso del Ciclo Básico se tendrá especial atención en generar experiencias prácticas donde los alumnos necesariamente deban intervenir desde el hacer.

Paralelamente al estudio de los elementos gráficos y conceptuales de la música, durante toda la etapa escolar, se propone continuar con la experimentación de la música de forma práctica, con actividades de movimiento, de improvisación, de canto imitativo, etc. Es justamente esta experimentación la que da sentido al aprendizaje del código gráfico porque a partir de lo que se vive, se interioriza y se expresa, se comprende mejor su conceptualización y plasmación gráfica.

Para construir un aprendizaje funcional y significativo, se debe partir de la experiencia que poseen los alumnos/as, para lo cual es conveniente realizar experiencias para el rescate de conocimientos previos que nos informen sobre sus saberes. Es fundamental que el docente indague en las experiencias estéticas de los alumnos, las preferencias y los códigos juveniles a fin de problematizar los contextos y la interpretación musical en la actualidad.

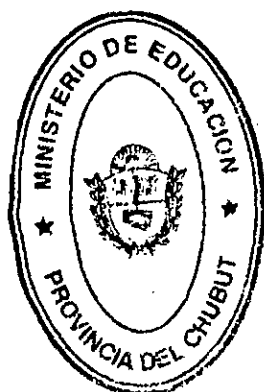
La comprensión de las relaciones entre las músicas y los contextos de producción y de escucha intervienen en la construcción social y cultural de los significados. Para esto, se deberá seleccionar los materiales que permitan abordar el análisis y la reflexión de la música desde aspectos sociales, culturales, políticos, estéticos, económicos que influyen en la divulgación de obras, la socialización y el reconocimiento de las mismas. Asimismo, se deberá mostrar a los alumnos las distintas situaciones interpretativas vinculadas con la producción, la ejecución y la escucha musical y los aspectos tecnológicos implicados en la creación y difusión de la música.

Las diferentes propuestas de enseñanza deberán incluir aspectos que contemplen, la recepción, el análisis y la percepción global de la obra como primera aproximación, para pasar luego hacia un análisis más puntual, que focalice la atención en determinados elementos y/o en alguna organización particular del lenguaje, sin olvidar que la obra musical es una unidad donde confluyen distintos elementos.

DANZA

Durante el transcurso del ciclo los alumnos/as no solamente conocerán y bailarán las danzas folklóricas argentinas, sino también las de otros países de Latinoamérica o de otras partes del mundo. Que se reconozcan, consideren y aprovechen en las clases el material de movimiento de las danzas pertenecientes a los contextos juveniles, que puedan elaborar sus propias producciones de movimiento y que en todos los casos esté presente la reflexión en torno a los elementos de cada danza así como las formas y contextos de producción.

En primera instancia, la enseñanza se focaliza en los aspectos vinculados al reconocimiento del lenguaje corporal con el criterio de establecer una aproximación básica a los elementos constitutivos de la danza, respeto y cuidado de sus cuerpos como herramienta esencial para el trabajo.



ANEXO I

Estos elementos (el cuerpo, el tiempo, el espacio, la dinámica y la comunicación) resultan inseparables cuando el movimiento sucede, pero en función de su estudio y comprensión se los identifica y se los desglosa, incorporando en cada año, nuevos aspectos de los mismos y otros niveles de profundización. El conocimiento del código específico tratado desde aspectos productivos, conceptuales, analíticos y contextuales permitirá abrir otras vías de acceso para abordar las danzas del entorno, las propias y las de los otros.

Luego la enseñanza se orientará a explorar y desarrollar diferentes procedimientos y procesos de interpretación y elaboración en el campo del movimiento, en los que los alumnos/as puedan ubicarse en diferentes roles: como intérprete, como creador, como público. Finalmente, se profundizará sobre las vinculaciones entre la producción en el campo del movimiento y los contextos sociales y culturales de procedencia, en función de la consideración de estos aspectos como marcos que otorgan sentido a la danza y colaboran en la comprensión de las motivaciones de cada discurso coreográfico.

En la enseñanza de las danzas folclóricas u otras coreografías preestablecidas (entre las que también podrán incluirse aquellas danzas que los adolescentes bailan habitualmente fuera de la escuela y que forman parte de sus códigos de movimiento) se utilizan los mismos procedimientos de análisis; la comprensión de la manera en que los distintos elementos de una danza son utilizados ayuda a una interpretación más significativa de las mismas. Aquí aparecen otros aspectos a tener en cuenta: los roles, los elementos del vestuario, el argumento, los espacios donde esas danzas se bailan, son signos que también definen la configuración de cada coreografía y que precisan ser considerados. Se debe remarcar que el trabajo con y desde el cuerpo debe entenderse como un buceo y despliegue permanente de las capacidades perceptivas, el registro consciente y la exploración sensible del movimiento, que permitirán una apropiación más significativa de los elementos que conforman una danza tanto desde la ejecución como desde la apreciación de la misma.

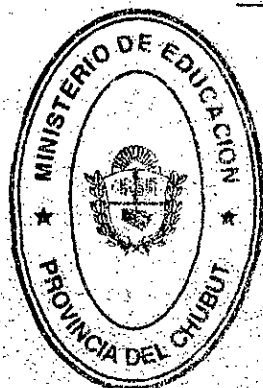
Este enfoque sobre la enseñanza de la danza no solamente implica el acceso a nuevos saberes específicos, sino que permite también establecer una relación más estrecha entre la apropiación de estos nuevos saberes y los intereses y necesidades de los alumnos/as. Comunicar sus ideas y ser escuchados, tomar decisiones sobre qué quieren decir y cómo quieren decirlo desde el lenguaje del movimiento.

ARTES VISUALES

Las siguientes consideraciones tratan un conjunto de ideas que pueden organizar la acción pedagógica.

Las Artes Visuales construyen, en sentido epistemológico, un campo de conocimiento propio de acuerdo a un sistema de códigos, que se utiliza para pensar e interpretar al mundo. Este campo de conocimiento se constituye en una herramienta válida para el desarrollo personal e interpersonal promoviendo la participación responsable en los contextos en el que se desenvuelven los jóvenes de la provincia del Chubut porque aporta elementos para comprender su diversidad y su riqueza simbólica.

Es importante señalar que no se espera generar un modelo didáctico de aplicación general, sino contribuir a la construcción de una base de conocimientos que posibilite



ANEXO I

el punto de partida de acciones didácticas particulares, adecuadas a cada grupo y que mantengan la dialéctica entre teoría y práctica, es decir la praxis artística.

Para esto se necesitan abordajes que vinculen la expresión de lo subjetivo, su calidad como recurso y la mirada del patrimonio, tanto en la percepción como en la producción de las artes visuales; mayor presencia y enlace con la realidad circundante, mayor proximidad al arte contemporáneo con énfasis en lo nacional y latinoamericano; prácticas que contengan puntos de interés para nuestros jóvenes y den la posibilidad de una nueva construcción de sentido.

El aporte de las nuevas tecnologías como herramientas ya legitimizadas en los procesos compositivos de las artes visuales hace que se vuelva fundamental que en este ciclo de la enseñanza obligatoria se incorporen en los tres años, conjugadas con las artes audiovisuales e interrelacionadas con las herramientas tradicionales.

Para promover el intercambio de ideas y la construcción de reflexiones propias, es necesario incorporar a las actividades de producción individual, las de producción colectiva con diversos grados de complejidad y profundización.

Se sugiere trabajar seleccionando materiales, formatos y soportes de modo de establecer vinculación con los contextos inmediatos, recursos y particularidades de cada comarca de la provincia. Procurar variar los formatos y trabajar también a partir del planteo de actividades que conlleven a obras efímeras, registrando los procesos y resultados para su posterior análisis y consecución en otras actividades.

La exploración, la experimentación, la investigación visual son componentes básicos para el abordaje de los contenidos. Por ello se otorga relevancia al registro de los procesos en cada etapa de las diversas actividades, concibiendo a la obra visual como el mero resultado de ese proceso.

Partir de los conocimientos previos y recuperar los construidos en los trayectos educativos anteriores acerca de las Artes Visuales, posibilitará la puesta en marcha del proceso gradual de profundización, en lo que se refiere a la calidad de los saberes del lenguaje y descubrir, desde la praxis, los diferentes criterios visuales compositivos y estéticos que implican la construcción de sentido, poético, ficcional y metafórico.

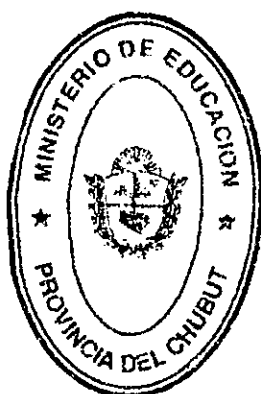
TEATRO

A través de ejercicios de dinámica grupal, improvisaciones y dramatizaciones se propone el trabajo en equipo y la toma de conciencia de actitudes y valores que hacen posible la creación dramática colectiva.

El eje en relación con las prácticas de producción del teatro busca comprender el cuerpo como una oportunidad de autoconocimiento del principal recurso teatral: la corporalidad. A través de actividades que involucren la corporalidad y la voz se pretende ir descubriendo los elementos y códigos presentes en la tarea del teatro. En este eje se tratara de vincular las prácticas con producciones teatrales que puedan ser llevadas a cabo por los alumnos en el ámbito escolar, ya sea a través de improvisaciones o puesta en escena de textos dramáticos.



ANEXO I



El eje en relación con las prácticas del teatro y su contexto permite comprender el teatro como una manifestación que posibilita la orientación de pensamientos en un sentido determinado, que moviliza prácticas y acciones, como también organiza y utiliza espacios para crear el sentido de teatralidad. En este punto es deseable la educación del espectador mediante la participación de los alumnos como público en obras de teatro producidas por otros alumnos o elencos profesionales.

La representación predispone a acordar, aceptar y respetar reglas establecidas, plantea desafíos que involucran todos los aspectos del conocimiento, ejercita la imaginación, la memoria, el pensamiento divergente, la curiosidad, la socialización y la comunicación, cooperando a la formación de jóvenes atentos a los cambios de la realidad.

5.- Recomendaciones para el desarrollo curricular:

Propuesta para el recorrido escolar de los lenguajes artísticos

El Art. 41 de la LEN 26.206 establece que en el transcurso de su escolaridad obligatoria los alumnos tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en al menos dos (2) disciplinas artísticas. Se reconocen como disciplinas artísticas a la Música, la Danza, las Artes Visuales, el Teatro y otras que pudieran conformarse.

El recorrido de los alumnos/as en los lenguajes artísticos en la ESB se organizará de la siguiente manera:

- en primer año transitarán por dos lenguajes,
- en segundo y tercer año se abordará un lenguaje por año.

Además en segundo y tercer año los estudiantes participarán del EIS (Espacio de Integración de Saberes) con una propuesta que integre el campo de conocimiento de las Artes con otros campos de conocimiento.

Con este nuevo formato cada institución deberá garantizar al menos dos lenguajes artísticos tendiendo a ampliar la oferta en concordancia con los recursos docentes con los que cuente la región.

Por las características de nuestra provincia en cuanto a titulación docente se priorizarán los lenguajes Música y Artes Visuales, pudiéndose incorporar docentes titulados en Teatro y Danza de acuerdo al proyecto educativo de cada institución.

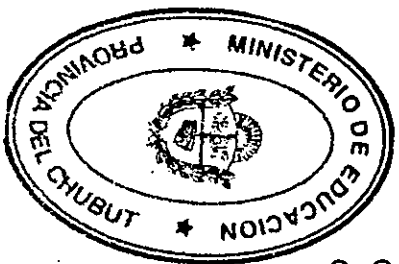
Esta organización dará lugar a la presentación de diferentes recorridos en relación a los Lenguajes Artísticos en las escuelas de nuestra provincia, por ello es importante destacar que son los Núcleos Temáticos los que conforman y organizan el "corredor" de Lenguajes Artísticos que transitarán los estudiantes en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Los proyectos anuales deben dar cuenta del desarrollo de los cuatro Núcleos, evidenciando así el corredor de saberes que ha sido definido, de esta manera se busca el logro de los propósitos de enseñanza independientemente del lenguaje desde el cual se los aborde.

A continuación se presentan, a modo de ejemplo, dos núcleos temáticos que permiten ver esta organización en "corredores de contenidos" ya que para los mismos nú-



ANEXO I

Se propone el desarrollo de diversos saberes para los distintos lenguajes que conforman el Área y en correspondencia con los mismos propósitos de enseñanza.

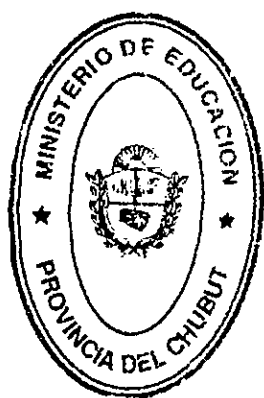


[Handwritten signature]

NÚCLEO TEMÁTICO	MÚSICA	DANZA	ARTES VISUALES	TEATRO	PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA
Cultura e Identidad	Conocimiento y puesta en valor del entorno sonoro musical: del barrio; de la ciudad; de la región.	Folklore actual y folklore popular.	Apropiación de las manifestaciones visuales del entorno local contemporáneo.	Valoración de las manifestaciones teatrales locales y regionales y los ámbitos de circulación y difusión de la actividad teatral	Diseñar estrategias que posibiliten el reconocimiento y valoración de las matrices histórico-culturales, locales y regionales (pueblos originarios, corrientes migratorias, entre otras) que atraviesan la diversidad de las Artes en la Argentina y Latinoamérica. Promover la valoración e interpretación de las prácticas culturales juveniles que favorezcan el fortalecimiento de las identidades. Propiciar la comprensión y valoración de la producción artística y cultural como un fenómeno situado en un contexto político, económico, social y cultural determinado.
NÚCLEO TEMÁTICO	MÚSICA	DANZA	ARTES VISUALES	TEATRO	PROPÓSITO DE ENSEÑANZA
El Cuerpo en el Arte	Ejecución – interpretación de músicas propias de la cultura adolescente. Ejecución – interpretación de músicas de diferentes culturas	Cuerpo, tiempo, espacio, dinámica y comunicación Discurso corporal.	Producción de propuestas de representación del cuerpo humano como protagonista de la imagen visual.	Experimentación con el ritmo y la energía corporal para su uso en la escena teatral.	Garantizar la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para mujeres y varones, propiciando el respeto por la diversidad y el rechazo a todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles.

6.- Evaluación

En un compromiso con la educación democrática e inclusiva es necesario que la evaluación sea participativa, que contribuya a la construcción de autonomía del estudiante, que dé importancia a la trayectoria personal y al resultado cualitativo.



ANEXO I

Evaluar también es una reflexión sobre las estrategias que usa el profesor para enseñar. Los posicionamientos actuales sobre la evaluación en la educación artística han planteado la necesidad de entenderla no sólo como una fase de la enseñanza, sino como una ampliación de la misma que permite la crítica sobre las prácticas.

Para evaluar los aprendizajes de las artes, como criterio general, se deberá considerar la modalidad de trabajo de las clases regulares a fin de que las instancias de evaluación sean coherentes con dichas propuestas. Consideramos que la evaluación es un proceso a través del cual se relevan datos e información sobre los aprendizajes y que a su vez brindan elementos para analizar las estrategias y toma de decisiones y en consecuencia poder re-elaborarlas.

La evaluación forma parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cada tipo de actividad que se desarrolle requerirá de estrategias de evaluación específicas.

En el caso de las producciones que realicen los alumnos se evaluará la aplicación de los conceptos abordados, la pertinencia en la elección de materiales y/o herramientas, la utilización de técnicas apropiadas en concordancia con las teorías que sustentan dicha producción y los avances que cada alumno logre en el proceso de elaboración.

7.- Expectativas de aprendizaje

En relación a los Componentes del Lenguaje:

Conocer los elementos constitutivos de al menos dos lenguajes artísticos.

Indagar desde la praxis artística, las relaciones y transiciones entre los múltiples elementos que componen los Lenguajes de las Artes.

Reconocer y desarrollar las posibilidades expresivas y comunicativas de las artes, diferenciando los recursos utilizados y sus significados en diversas situaciones de representación.

Utilizar las nuevas tecnologías en los procesos de producción artística.

En relación a El cuerpo en el Arte:

Valorar el cuerpo humano como instrumento de expresión en la realización de producciones grupales o individuales con intención estética y comunicativa.

En relación a Cultura e Identidad:

Comprender las manifestaciones artísticas contemporáneas, reflexionar sobre su significación y la forma en que emergen y conviven en los ámbitos socio-culturales.

Interpretar y valorar las prácticas culturales juveniles como fortalecimiento de su identidad.

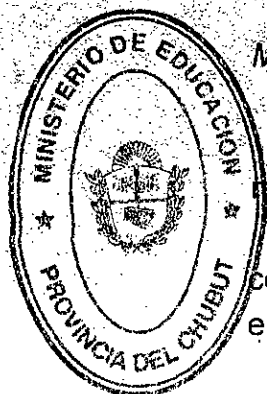
Conocer los ámbitos de circulación y difusión de las actividades artísticas.

En relación a Construcción Colectiva:

Participar responsable y cooperativamente, en producciones artísticas, valorando sus posibilidades creativas personales y las de sus pares, desarrollando autonomía en distintos roles de la praxis artística.



ANEXO I



MÚSICA

Conocer los elementos constitutivos del lenguaje musical.

Comprender los modos de producción musical en Argentina y Latinoamérica, de músicas provenientes tanto de la industria cultural como de diversos circuitos.

Conocer las formas de circulación y difusión de la música en los medios masivos de comunicación a partir de diferentes enfoques: ideológico, económico, cultural, social, entre otros.

Reflexionar críticamente sobre los usos y funciones de las producciones musicales:

- del contexto local, nacional y regional,
- del ámbito popular y académico,
- del presente y del pasado.

Analizar producciones musicales abordadas en relación con sus culturas de pertenencia.

Advertir los usos y consumos culturales que los jóvenes hacen de la música en la actualidad.

Conocer los modos de producción y funciones, actuales e históricos, de la música en relación con el cine, la radio, la TV y los nuevos formatos audiovisuales.

Comprender los procesos sociales y culturales, en términos de continuidad y ruptura relativos a las prácticas musicales del pasado reciente y de la actualidad.

Participar activamente, a nivel grupal, en la realización de arreglos de músicas seleccionadas por los pares o por el docente.

Improvisar (componer en tiempo real) usando como soporte la voz y otras fuentes sonoras (en todas sus posibilidades tímbricas) en contexto definido y secciones acotadas.

Cantar y acompañarse, ya sea con el uso de claves rítmicas y/o bases armónicas donde el nivel de dificultad no obstaculice la continuidad.

Poner en práctica estrategias en la ejecución musical de producciones propias y de otros tales como:

- la escucha atenta y silenciosa;
- la anticipación a la acción;
- la coordinación grupal e individual al cantar y acompañarse;
- la interpretación de códigos escritos (tradicional, proporcional y/o analógico).

Ejecutar músicas cercanas a los consumos culturales juveniles y de sus lugares de procedencia atendiendo a la coordinación grupal y la ampliación de técnicas de ejecución instrumental (con fuentes sonoras convencionales y no convencionales).

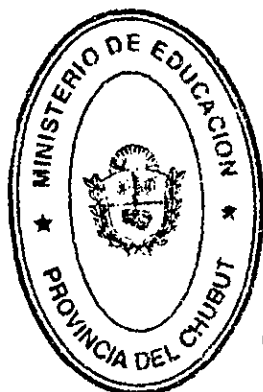
Usar medios digitales en la composición musical y adecuar las estrategias compositivas al medio.

Dominar estrategias compositivas en producciones propias y ajenas que impliquen el uso de la repetición, la reaparición, la variación y el cambio en torno a sus relaciones y búsquedas de sentido estético.

DANZA

Conocer los elementos constitutivos del lenguaje corporal: cuerpo, tiempo, espacio, calidades del movimiento e intención comunicativa, desde su identificación conceptual en términos globales y desde la utilización en la interpretación y elaboración de discursos corporales.

Desarrollar la capacidad para abordar distintos procesos de producción específicos del lenguaje corporal: procedimientos de exploración, improvisación, producción, reproducción e interpretación en el campo del movimiento tanto en contextos individuales como grupales.



ANEXO I

Valorar el patrimonio cultural, regional.

Realizar lectura de las producciones coreográficas propias, del grupo de pares y del entorno, centrándose en descripciones globales de las mismas, con identificación de los materiales utilizados y registro de las diferentes formas en que se vinculan.

Analizar rasgos generales de diferentes manifestaciones de danza con una mirada particular en torno a las producciones de origen folclórico que se aborden, tanto nacionales como de otros orígenes.

ARTES VISUALES

Comprender las manifestaciones visuales contemporáneas, reflexionar sobre su significación y la forma en que emergen y conviven en los ámbitos socio-culturales.

Indagar desde la praxis artística, las relaciones y transiciones entre los múltiples elementos que componen el Lenguaje de las Artes visuales, incluyendo

Producir trabajos con énfasis en los procesos exploratorios y compositivos personales y de construcción colectiva, en la bi y la tridimensión.

Reconocer las dimensiones espaciales como elementos primordiales donde significar y-resignificar simbólicamente los componentes del lenguaje.

Relacionar las manifestaciones visuales con otros lenguajes artísticos y otros campos de conocimiento, en sus diversos modos de incidencia y participación.

Interpretar la representación del cuerpo a través de las Artes Visuales, reconociéndolo como elemento en sus múltiples manifestaciones.

Seleccionar procedimientos y herramientas en función de la organización en el espacio bi y tridimensional y del tratamiento de la materia.

Incorporar las nuevas tecnologías en la construcción de los procesos de producción de las manifestaciones visuales.

Realizar exposiciones de las producciones creadas atendiendo a las distintas etapas del proceso de montaje y exhibición.

TEATRO

Conocer y apreciar las manifestaciones culturales de su entorno identificando diversos referentes.

Reconocer y valorar el patrimonio natural y cultural material e inmaterial, indagando en las prácticas artísticas y otros fenómenos culturales que contribuyan a la construcción de las identidades.

Valorar las diversas producciones escénicas de las distintas culturas superando prejuicios, estereotipos y discriminaciones.

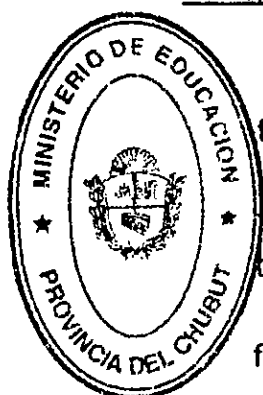
Construir grupal e individualmente criterios de apreciación para emitir opinión sobre producciones escénicas teniendo en cuenta factores históricos y socioculturales.

Reconocer los componentes comunicacionales y estéticos (formales y simbólicos) en las diversas producciones teatrales.

Desarrollar las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo y la voz, diferenciando los recursos utilizados y sus significados en diversas situaciones de representación.

Identificar la acción como generadora del espacio, el tiempo, los personajes y las situaciones teatrales en la improvisación de secuencias dramáticas, en creaciones colectivas y en el abordaje de diferentes textos.

Organizar los elementos de la estructura dramática en la producción de creaciones colectivas y/o de autor con intencionalidad estética, teniendo en cuenta actitudes y comportamientos que favorezcan el trabajo en equipo y la comunicación grupal.



ANEXO I

Producir grupalmente con intención comunicativa revisando y reformulando los sentidos elaborados, mediante el ensayo.

Elaborar el discurso metafórico, seleccionando y aplicando elementos de la construcción escénica y sus posibilidades de representación simbólica, en producciones teatrales.

Comprender el texto dramático-escénico como un texto de síntesis en el que confluyen el lenguaje visual, verbal, sonoro y cinético.

Participar responsable y cooperativamente, en igualdad de oportunidades para todos y todas, valorando sus posibilidades creativas y las de sus pares, desarrollando autonomía en distintos roles de la producción teatral.

Identificar similitudes y diferencias en la forma de organización del discurso teatral con otros lenguajes artísticos.

Conocer los diversos ámbitos de circulación, difusión, mediación y fomento de la actividad teatral.

Gestionar la producción teatral avanzando hacia su proyección comunitaria.

Identificar y organizar las formas simbólicas del discurso teatral con criterio autónomo, desarrollando su propio proceso creativo.

Producir grupalmente con intención estética y comunicativa, revisando y reformulando los sentidos elaborados mediante el ensayo.

Participar cooperativa y solidariamente en proyectos grupales, institucionales y comunitarios, aplicando las herramientas teatrales adquiridas.

BIBLIOGRAFÍA

General

Resolución 84/09 del CFE.

Resolución 102/09 del CFE.

Resolución N° 111/09. Consejo Federal de Educación.

Marcos de referencia. Acuerdos federales.

Resolución 141-11 NAP artística secundaria básica. Consejo Federal de Educación.

EFLAND, A. Una historia de la educación del arte. Paidós. 2002.

PÉREZ, Jorge Manuel. Criterios para seleccionar contenidos.

VÁZQUEZ, Stella Maris. Fundamentos filosóficos y antropológicos de la sección curricular.

Ministerio de Cultura y Educación. Curso para supervisores y directores de instituciones educativas. 1998.

Diseño curricular para la educación secundaria. - Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires.

Música

TRALLERO FLIX, Conxa. Orientaciones didácticas para la enseñanza de la lectura y escritura de la música. Barcelona, 2008.

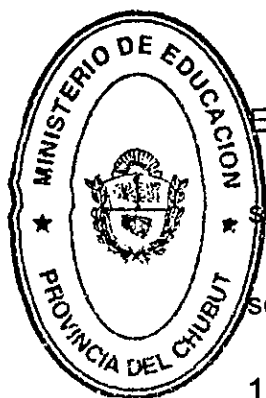
PÉREZ PRIETO, Mariano. Orientaciones didácticas para la apreciación de los instrumentos musicales como elemento de la obra. Salamanca: Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal, Universidad de Salamanca.

Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. Diseño Curricular para la EGB.

AGUILAR, María del Carmen. Aprender a escuchar música. 2002.



ANEXO I



ZUKER, Daniel. Develando Lo secretos de la música. Buenos Aires. La Crujía – Editorial Stella- 2001.-

AKOSCHKY, Judith, "Tradición e innovación en Educación Musical" – 3er. Congreso Provincial de Educación – Trelew. Julio 2007.

PASCUAL MEJÍA, Pilar. "Didáctica de la música para adolescentes". Madrid. Pearson Educación. 2002.

Cuadernillo de Planificación, fascículo de la revista de la Educación Secundaria, Nº 111, Argentina. Febrero de 2009.

WILLEMS, EDGAR: "Las bases psicológicas de la educación musical "- Ed. Universitaria de Bs. As. 1976.

GAINZA, VIOLETA: "Nuevas perspectivas de la Educación Musical". Ed. Guadalupe. Bs. As. 1990.

MALBRÁN, Silvia; Martínez, Chabela; Segalerba, Guadalupe. AUDIO LIBRO.

BASSO, Gustavo; Di Liscia, Oscar Pablo; Pampin, Juan (comp.) Música y espacio: ciencia, tecnología y estética. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes. 2009.

Artes Visuales

AKOSCHKY, J.; Brandt, E.; Spravkin, M. y otros. Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística. Paidós. 1998.

ARNHEIM, R. Arte y percepción visual. Alianza. 1993.

AUMONT, J. La imagen fija. Paidós. 1992.

DUSSEI, I. y Gutiérrez, D. (comp.). Educar la mirada. Manantial. 2006.

EISNER, E. Educar la visión artística. Paidós.

DONDIS. La sintaxis de la imagen. Edi. GG. (Gustavo Gili).

BERGER, J. Modos de ver. Ed. GG. 2000.

MIRZOEFF, N. Una introducción a la cultura visual. Paidós. 2003.

AUGUSTOWSKY, G. El Arte en la enseñanza. Paidós.

Teatro

AA. VV. Antología teatral para niños y adolescentes. Inteatro ediciones.

GONZALES de Díaz, G. y otros. El teatro en la escuela. Estrategias de enseñanza. Aique.

MARTELLI, Gastón. Hacia el teatro. Taller de ejercicios para docentes y grupos. El Hacedor ediciones.

TELLO, N. y Ravassi, A. Historia del teatro para principiantes. Editorial Sol naciente.

HOLOVATUCK, J. y Astrosky, D. Manual de juegos y ejercicios teatrales. Inteatro editorial. Serie estudios teatrales.

AA. VV. Palabrabierta. Antología literaria. Aique.

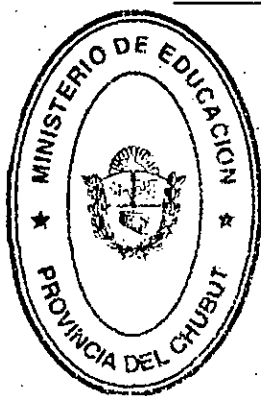
AA. VV. Teatro breve contemporáneo argentino. Vol. I y II. Antología. Colihue. Colección literaria.

ELOLA, H. Teatro para maestros. El juego dramático para la expresión creadora. Marymar.

AA. VV. Teatro por la identidad. Eudeba y Madres de Plaza de Mayo.



ANEXO I



Diseño

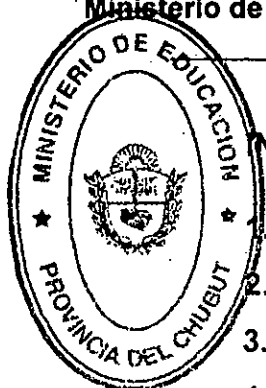
[Handwritten signature]

Educación
Secundaria

Área Lenguas Extranjeras



ANEXO I



INGLÉS/LENGUA EXTRANJERA

1. Fundamentación.
2. Propósitos de enseñanza.
3. Contenidos.
4. Sugerencias metodológicas.
5. Recomendaciones para el desarrollo Curricular
6. Evaluación.
7. Expectativas de aprendizaje

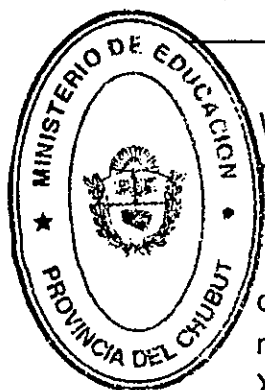
1- Fundamentación

El presente documento se concibe como un aporte para la enseñanza del Inglés en la provincia del Chubut. Desde esta propuesta curricular se promueve el acompañamiento a las trayectorias escolares, a los docentes y a los directivos para hacer posible una nueva escuela secundaria.

En clave de construir ciudadanía, el aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela favorece la posibilidad de ampliar la propia visión del mundo, mejorando las posibilidades de pensar y pensarse en ese mundo, de expresar esos pensamientos, de comunicarse, no sólo en la lengua extranjera abordada sino desde la propia lengua. La práctica del diálogo como camino de acercamiento entre culturas y la toma de la palabra, resulta relevante para favorecer la participación y la convivencia respetuosa en la práctica ciudadana. Siendo Inglés la única lengua extranjera que se ofrece al momento en el Diseño Curricular, resulta importante trascender posturas que intenten sostener un bilingüismo hegemónico, a partir del Inglés como lengua de globalización y reconocer lo valioso de un abordaje desde el plurilingüismo como necesario para la comunicación internacional y la construcción de la paz. El plurilingüismo se refiere al pluriculturalismo como un hecho enriquecedor, que nutre la interculturalidad en la educación y en la comunidad.

Estos conceptos se fortalecen en las ideas de Armendáriz y Ruiz Montani: "Manejar dos sistemas lingüísticos le otorga al individuo dos medios para desarrollarse, para acercarse a otros conocimientos, para construir una visión más amplia del mundo. Logra una plasticidad mental que se manifiesta, por ejemplo, en su temprana conciencia metalingüística y su capacidad de análisis. Le permite comprender mejor un mundo multicultural". (Armendariz y Ruiz Montani, 2005).

La elección del Inglés como lengua de aprendizaje es un aporte a la diversidad lingüística, a la contribución que una política de lenguas en plural en la escuela secundaria hará respecto a la validación del conocimiento y la riqueza cultural universal. Tal como plantea Graddol (2006) la enseñanza del Inglés como lengua extranjera se justifica por su rol como lengua de comunicación en el contexto internacional y su presencia ineludible en los diferentes ámbitos económicos, comunicacionales, académico-científicos y turísticos, entre otros. Los nuevos modos de producción de conocimiento del siglo XXI, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la World Wide



ANEXO I

Web, requieren y a su vez motivan el aprendizaje de la Lengua Extranjera Inglés en medios juveniles.

Se ofrece así la posibilidad de generar un espacio enriquecedor de participación y diálogo entre sujetos sociales de diferentes culturas, propiciando el reconocimiento y el respeto de los diversos "modos culturales", integrantes de un mismo mundo: un siglo XXI, con enormes zonas de contactos, donde la ubicuidad, la movilidad y la interactividad se constituyen en rasgos permanentes.

Es este escenario de cambio cultural a una escala vertiginosa el que nos interpela: ¿qué proponemos a los jóvenes del siglo XXI? ¿Cómo provocamos el deseo de aprender? ¿Cómo resignificamos el trabajo escolar desde el aula de lengua extranjera? ¿Cómo nutrimos las posibilidades del aprendizaje a lo largo de la vida, del trabajo autónomo? Tal como lo expresa Flavia Terigi ⁵⁶ "hablamos de un trabajo autónomo cuando a los alumnos se los forma para tener crecientes capacidades para gestionar la actividad del aprendizaje y crecientes capacidades para mirar su propio aprendizaje así como para poder requerir ayuda del docente". Estos desafíos, que constituyen la cotidianidad en nuestras escuelas, motivan nuestra tarea pedagógica y reivindican nuestra responsabilidad como educadores.

En este sentido, y en las mismas líneas que propone William Littlewood⁵⁷ "la enseñanza de idiomas se ha de ocupar de la realidad: de la realidad de la comunicación tal como tiene lugar fuera del aula y de la realidad de los estudiantes tal como son fuera y dentro del aula", incorporamos las nuevas tendencias en la enseñanza y aprendizaje del inglés que a su vez son revisadas críticamente para su adopción en nuestro contexto particular.

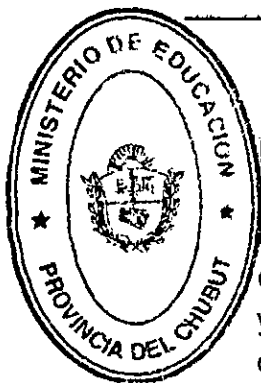
Se propone el enfoque comunicativo que incluye: una versión débil PPP (Ellis, 2003), una versión fuerte -Task-Based Learning-TBL (Aprendizaje Basado en Tareas/Actividades de Resolución de problemas) (Nunan, 2004) y una versión de integración en el currículo de la lengua inglesa, Content and Language Integrated Learning, CLIL (AICLE en español Aprendizaje de Inglés Integrado a Contenidos) (Coyle et al., 2010)⁵⁸.

Explorar los marcos teóricos de estos enfoques posibilita al docente tomar decisiones respecto a la selección de estrategias, la exploración de materiales de trabajo, la reflexión sobre la lengua de escolarización, normas y usos; el análisis del lugar del error, la estimulación de la toma de conciencia de la identidad cultural de los estudiantes, el favorecimiento de la construcción de competencias interculturales, el diseño de programas y proyectos según intereses y estilos de aprendizaje de su contexto educativo.

⁵⁶ TERIGI, Flavia. "Las cronologías de aprendizaje: un concepto a pensar". Pensar la escuela 2. Ministerio de Educación de la Nación. 2011.

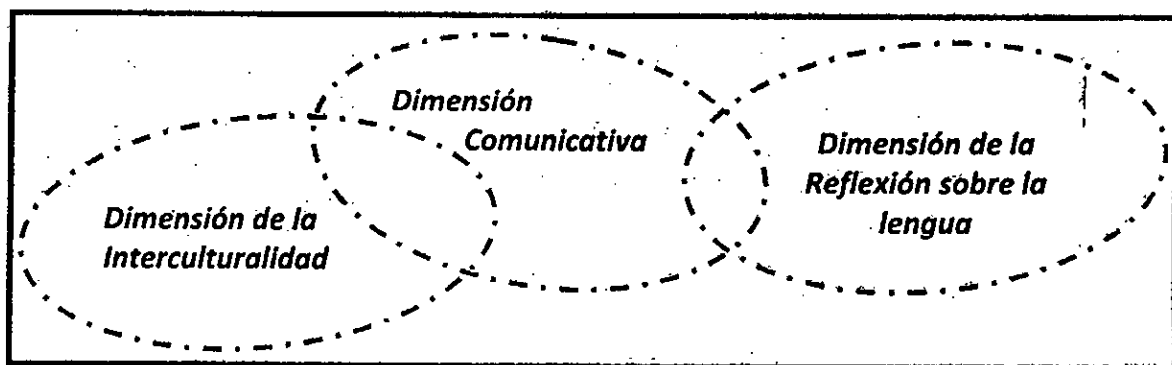
⁵⁷ LITTLEWOOD, William. La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo, Cambridge, CUP; 1996. (p. 91)

⁵⁸ Para ampliar la consulta de los métodos de enseñanza del inglés se sugiere la lectura de: J. Richards & T. Rogers, Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge, CUP, new edition 2001; P. Mesito, D. Marsh & M. J. Frigols, Uncovering CLIL, Macmillan, 2008.



ANEXO I

Estos conceptos, reflexiones y desafíos, que sustentan esta fundamentación, se plasman en la propuesta para todo el Ciclo Básico. Configuran tres dimensiones que se enlazan, entretajan, articulan y circulan con flexibilidad en un trayecto de corredor, a lo largo de todo el ciclo y de cada año en particular, con la intención de ofrecer prácticas comunicativas en contexto de reflexión. Se trata de una propuesta pedagógica cuya unidad y coherencia a lo largo de los tres años del Ciclo promueve y concreta la construcción de los saberes propuestos y despliega la posibilidad de "aprender a aprender" a partir del trabajo del equipo docente que acuerda, proyecta y gestiona todo el trayecto anual y del ciclo.



Dimensión Comunicativa.

Se pone en juego en prácticas contextualizadas en las que se desarrollan las otras dos dimensiones. Se concibe la integración de las cuatro macrohabilidades (oralidad, comprensión auditiva, lectocomprensión y escritura), como condición necesaria para desarrollar prácticas comunicativas, sin que esto implique ignorar la construcción de la competencia gramatical (reglas y regularidades del sistema lingüístico). En esta integración, los contenidos del discurso textual (gramaticales, lexicales y fonológicos) se integran y complejizan progresivamente con una finalidad comunicativa.

Dimensión de la Interculturalidad:

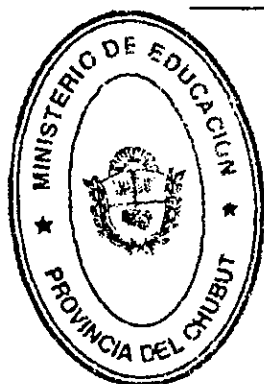
Propone la identificación, observación y la interacción con pautas culturales, a partir de la toma de conciencia de las distintas visiones del mundo. Trabaja hacia una actitud de empatía, apertura, curiosidad y respeto hacia diversos productos y prácticas culturales. A partir de temas desarrollados en la dimensión comunicativa, ofrece la posibilidad de trabajo con las condiciones socioculturales del uso de la lengua, así como con el mundo de la literatura y el arte.

Dimensión de la Reflexión sobre la lengua:

Propone a partir de contenidos desarrollados en la Dimensión Comunicativa, generar instancias de reflexión sobre distintos aspectos del lenguaje, de la lógica de la lengua, para favorecer procesos metacognitivos (¿cómo aprendo una lengua extranjera?) metalingüísticos (reflexiones sobre los sistemas de las lenguas) y lo intercultural (reflexión sobre el aspecto socio comunicativo).

Así se concibe la presente propuesta desde:

- prácticas comunicativas que se constituyen en un abordaje intercultural y no exclusivamente lingüístico, que al mismo tiempo propicia un espacio para reflexionar favoreciendo y sustentando instancias metalingüísticas, metacognitivas y metaculturales;
- espacios de enseñanza en los que se vinculan el aprendizaje del Inglés con los de otras áreas curriculares. Así la escuela se constituye como una comunidad de



ANEXO I

aprendizaje donde profesores y alumnos se implican en sus prácticas mediante proyectos colaborativos;

- contextualización del conocimiento, teniendo en cuenta la estructura cognitiva previa de los alumnos, quienes le dan significación y organización a la nueva información para luego incorporarla e integrarla a su estructura. Dado que para comprender es necesario contextualizar el conocimiento, los contenidos seleccionados para el Ciclo Básico deberán incluirse en un contexto que se refiera a aquellos temas que se vinculan con los intereses y preocupaciones propias de los grupos y culturas juveniles y atendiendo a los propósitos formativos de la ESI- exploración crítica de estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones, sentimientos que genera la discriminación, respeto por las diversas identidades sexuales, entre otros;
- la concepción del Ciclo Básico como una unidad, en la que el objeto de enseñanza se aborda como una construcción y no como producto terminado. Esta construcción implica una secuencia integrada por una variedad de estrategias de enseñanza y de actividades de aprendizaje que propone la práctica educativa y cuya complejización está dada por: variedad de géneros y soportes textuales, crecientes grados de autonomía de trabajo de las alumnas y los alumnos, los diversos saberes implicados y los distintos ámbitos de actuación.

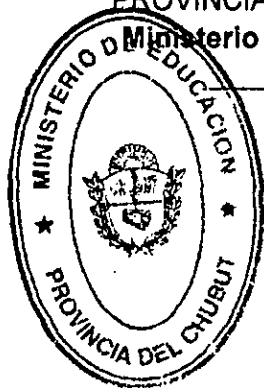
2.- Propósitos de enseñanza

Los propósitos generales del aprendizaje del Inglés para el Ciclo Básico son:

- desarrollar las capacidades lingüísticas y comunicativas de las y los adolescentes y jóvenes en el uso de la lengua extranjera a través de una variedad de situaciones auténticas con la intencionalidad de ampliar y enriquecer sus experiencias interpersonales y ejercer su ciudadanía; propiciar espacios formativos para explorar y entender la particularidad de las culturas de pueblos de habla inglesa así como de otros pueblos y su interpretación y experiencia en el mundo;
- diseñar entornos de aprendizaje flexibles que posibiliten a los estudiantes reducir filtros afectivos inhibitorios y generar una actitud de confianza respecto a posibilidades de interacción con/en una lengua extranjera;
- integrar las TIC a las propuestas de enseñanza como nuevas formas de producir cultura, desarrollando habilidades necesarias para interactuar con ellas; acceder y buscar datos, ampliar la capacidad de interpretar la realidad e interactuar con otros en el aula, en red, globalmente
- promover múltiples y diversas situaciones de prácticas contextualizadas de comprensión y producción, mediante canciones, juegos, poesías y espacios multimediales en inglés;
- desarrollar tanto la actuación lingüística como la comprensión del sistema lingüístico (descartando la práctica mecánica y el uso de frases descontextualizadas);
- constituir comunidades de aprendizaje generadoras de propuestas pedagógicas que den cuenta de las necesidades y dinámicas que adopta el enseñar y aprender en el escenario del siglo XXI.

Los propósitos de la Dimensión Comunicativa, para el Ciclo Básico son:

Para la oralidad y la escucha comprensiva:



ANEXO I

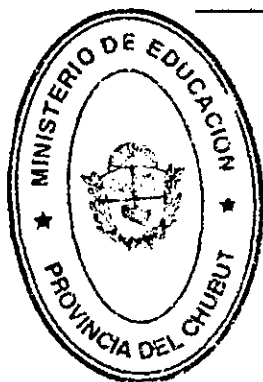
- posibilitar intercambios culturalmente significativos y auténticos, sobre temas que resultan familiares, experienciales y de interés juvenil con distintos interlocutores - docente/estudiante, estudiante/estudiante(s), con/sin soporte visual;
- orientar la construcción de un vocabulario amplio para posibilitar discursos fluidos a partir de conocimientos previos, asociaciones con palabras conocidas mediante articulación con nuevas tecnologías, búsqueda lexical en textos, diccionario visual e intervención docente;
- estimular el placer de la escucha (una canción, poesía, trabalenguas, "chants") y la musicalidad del Inglés;
- proveer frecuentes oportunidades de escucha comprensiva —a partir del habla del docente y de material adicional al libro de texto que posibilite reconocimiento de rasgos culturales propios o de otras culturas;
- proponer material auténtico, graduado en complejidad, en distintos formatos, soportes y géneros, focalizando en distintos aspectos —culturales y lingüísticos;
- ofrecer instancias significativas de comprensión auditiva focalizando en la entonación y pronunciación, en la reflexión sobre la lengua extranjera y en comparaciones con la propia lengua;
- organizar prácticas grupales (conversaciones, dramatización, juegos, relatos) que favorezcan la construcción de la autonomía con apoyo del docente cuando sea necesario;
- generar instancias de interacción, priorizando al inicio del aprendizaje la fluidez y postergando la preocupación sobre precisión gramatical para prácticas posteriores.

Para la lectura y la escritura:

- iniciar a los estudiantes en la lectura comprensiva: leer consignas escritas e iniciar la lectura completa del texto antes de iniciar la resolución de la tarea;
- incrementar gradualmente la lectura comprensiva, tanto intensa como extensa, que posibilite el reconocimiento de rasgos culturales propios o de otras culturas, a partir de diferentes formatos, soportes y géneros textuales ("readers" en soporte papel, material digitalizado, hipertextos, imágenes);
- brindar oportunidades para leer, para revisar, reformular, autocorregirse;
- socializar proyectos de lectura interdisciplinarios con posibilidad de recurrir a la lengua de escolarización cuando sea necesario;
- proponer distintos tipos de escritura: para recordar, para tomar notas, para fijar conocimiento; para realizar descripciones, narraciones y comentarios sencillos y breves vinculados a previas prácticas orales.
- proponer diferentes estrategias de escritura individual y grupal (releer, autocorregirse / corregir borradores con ayuda del grupo);
- proponer proyectos de lecto-escritura para la comprensión de material auténtico (artículos sencillos, posters, fragmentos de películas) en inglés, vinculadas a diferentes espacios curriculares;
- desarrollar la comprensión, producción e intercambio de textos apropiados al nivel mediante el uso significativo de las TICs.

324

Los propósitos de la Dimensión de la Interculturalidad (en cuanto a las condiciones socioculturales del uso de la lengua y al mundo de la literatura y el arte) para el Ciclo Básico son:



[Firma manuscrita]

ANEXO I

- estimular la reflexión sobre la cultura propia, iniciando la identificación y observación de pautas culturales que hacen a la identidad, evitando preconcepciones y generalizaciones;
- generar experiencias de interacción e integración con otras culturas mediante el acceso a material auténtico, portador de otros modos culturales, graduado en complejidad y de interés juvenil;
- orientar y facilitar la identificación de pautas culturales diversas, a partir de la toma de conciencia de las diferentes visiones del mundo de otros sujetos y sus modos culturales;
- focalizar en el desarrollo de una actitud de empatía, apertura, curiosidad y respeto hacia otras culturas, sus productos y sus prácticas;
- favorecer el desarrollo de una actitud crítica como forma de superación de estereotipos u otras formas de prejuicio;
- valorar positivamente la instancia de diálogo respetuoso como la posibilidad de construir conocimiento en la diversidad.
- generar instancias de contacto e interacción con expresiones artísticas en la lengua extranjera mediante la lectura y escucha de producciones graduadas en complejidad;
- favorecer y estimular la iniciación de la práctica de la lectura de manera autónoma, por el placer de leer a través del acceso al mundo de la imaginación;
- brindar oportunidades, y orientar la iniciación en la creación de expresiones artísticas en lengua extranjera.

Los propósitos de la Dimensión de la Reflexión sobre la lengua son:

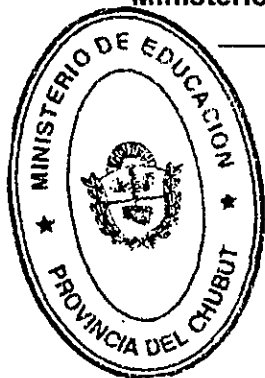
- generar experiencias que favorezcan la reflexión sobre los diferentes aspectos del lenguaje de manera tal de iniciarse en lógicas de razonamiento que favorezcan y nutran lo metacognitivo, metalingüístico e intercultural;
- estimular y orientar la exploración de distintos procedimientos y actividades que favorezcan la construcción de autonomía en el aprendizaje de la lengua extranjera.

3.- Contenidos

A continuación se presenta la organización prevista para abordar el trabajo a partir de tres Dimensiones: Dimensión Comunicativa, Dimensión de la Interculturalidad y Dimensión de la Reflexión sobre la lengua.

El Ciclo Básico se constituye en un corredor de prácticas comunicativas donde se retoman y construyen saberes. En esta continuidad, contenidos y temas se articulan a través de las tres dimensiones para favorecer la construcción de mejores aprendizajes, desde el concepto de "andamiaje"⁵⁹ de Bruner.

⁵⁹ El rol del adulto desde el concepto de "andamiaje" de Bruner, (2004, p. 14), resulta clave para el proceso de aprender, ya que supone concebir un adulto facilitando y haciendo posible la construcción de conocimientos, para luego ir retirando los apoyos en la medida en que el aprendiz va construyendo autonomía. Desarrollo cognitivo y educación. Jerome Bruner. Selección de textos por Jesús Palacios. Editorial Morata. 2004. (p.14)



ANEXO I

Los contenidos que forman parte de los núcleos temáticos propuestos seguidamente son orientativos, para discusión y acuerdos entre cada equipo de docentes de las instituciones. Estas orientaciones permiten elaborar las propuestas de aula.

Los principios que deberán orientar su selección serán:

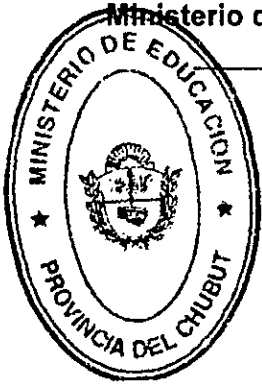
La inclusión de contenidos relevantes, vinculados a prácticas culturales que nutran el rol de ciudadanos activos y responsables, relacionados con las experiencias e intereses de los estudiantes.

La gradualidad en la complejidad de las estructuras sintáctico-semánticas y características fonológicas del sistema lingüístico que habilite a los estudiantes a construir gradualmente su competencia comunicativa.

La frecuencia de uso. (por ejemplo: verbos como "Have", "Go", "Make", "Do" tienen una frecuencia de uso que no tienen otros como "Cook", "Jump" etc.)

El desarrollo del léxico para mejorar las prácticas de comprensión y producción.

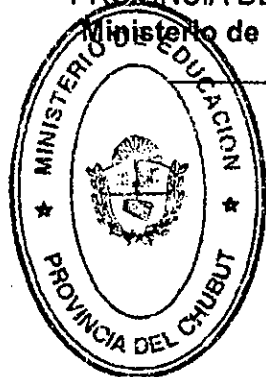
Desde la concepción del lenguaje como un sistema, lo que implica abordarlo integral y articuladamente, se presentan y discriminan los contenidos de la Dimensión Comunicativa atendiendo a aspectos que hacen al texto (fonológicos, lexicales y gramaticales) y al contexto (situaciones comunicativas) organizados en torno a la construcción de las macrohabilidades (oralidad, comprensión auditiva, lecto-comprensión y escritura) con la única intención de facilitar su organización en las propuestas educativas.



ANEXO I

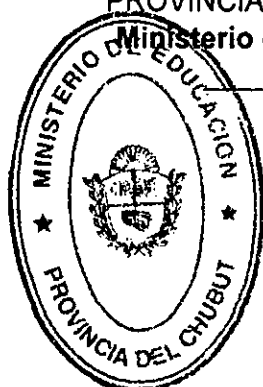
DIMENSION COMUNICATIVA			
SABERES ORGANIZADOS EN CONTEXTOS DE ORALIDAD Y COMPRENSIÓN AUDITIVA			
	1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO
LEXICO	-Saludos formales e Informales. -Vocabulario del aula. -Imperativos (Instrucciones en el aula). -Información personal y familiar básica (nombre, edad, origen, domicilio, estudios) -Colores. -Números cardinales (hasta el 100). -El alfabeto. -Países, capitales y nacionalidades. -Ropa. -Partes del cuerpo. -Días, meses, hora. -Comidas y bebidas.	- La casa, la ciudad y el entorno (clima, cultura, negocios, historia, atractivos, comidas, tiempo libre). -Celebraciones culturales en el país. -Deportes y deportistas. - Instrucciones para moverse en la ciudad. -Inventos / Biografías. -Números ordinales. -Números cardinales.	-Tiempo libre. -Características de espacios (hoteles, museos, parques, restaurantes, comidas). -Vocabulario relacionado con el discurso literario y el periodístico. -Las nuevas tecnologías. -Los problemas contemporáneos de la adolescencia. -Salud -El Turismo: Historia local/regional, geografía, eventos de atracción turística
	Nota: el concepto de vocabulario se refiere a "ítem lexical". Se refiere a palabras simples (table), compuestas (mother-in-law), y frases armadas (Have a sweet). El docente selecciona el vocabulario según necesidades temáticas.	Nota: el concepto de vocabulario se refiere a "ítem lexical". Se refiere a palabras simples (table), compuestas (mother-in-law), frases verbales (get into a car) y frases armadas (Have a sweet). El docente selecciona el vocabulario según necesidades temáticas.	Nota: el concepto de vocabulario se refiere a "ítem lexical". Se refiere a palabras simples (table), compuestas (mother-in-law), frases verbales (turn off) y frases armadas (Have a sweet). El docente selecciona el vocabulario según necesidades temáticas.

GRAMATICA	-Subject Pronouns. -Verb to be (Aff., Neg., Int.) - Singular and Plural Nouns. -Demonstrative Pronouns (singular/plural). -Possessive Adjectives -Definite and indefinite articles -Adjective + Noun -Likes and dislikes. -Basic connectors (and, but). -Prepositions of place (In, on, under). Question words (What, Who, Where?). -Have/ has -Genitive case. -Can (ability) en relación a partes del cuerpo. -There's - there are: descripciones afirmativas.	- Prepositions of place (between, behind, in front of, opposite, etc.), of movement (up, down, into, out of) -Present Continuous as Present (Aff., Neg., Int.) - Countable/Non-countable Nouns: "some" - "not any" - "lots of". - There aren't any./ Are there any..? -Simple Present Tense (Aff., Neg., Int.) -Adverbs of frequency -Verb to be (Past). / There was, wasn't - Simple Past: regular / Irregular verbs (Aff., Int., Neg.). -Going to (future)	-Nouns and quantifiers (much-many-a lot- a few - a little). -Must (Obligation) Mustn't (prohibition) -Prepositions of movement: along, over, off. -Verb patterns (verb + to Inf. Eg.: want to) -Comparison of Adjectives -Future: Will (Aff., Neg., Int.) -Connectors: because, so. -Past Simple and Continuous When/ While.



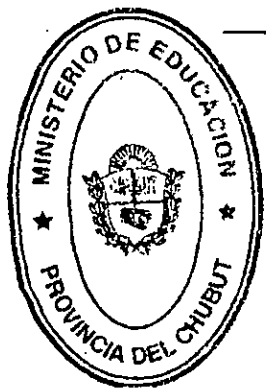
ANEXO I

FONOLOGIA	- Concientización y uso de diferentes fonemas del español e inglés. Contraste. - Concientización de ritmo y entonación ascendente y descendente. - Priorizar enseñanza de los siguientes sonidos: /i/ en "is" - Schwa: en formas débiles del verbo "be", "can" as in <u>They're</u> here. - I <u>can</u> speak English. - /e/ as in men - /i:/ as in three. - /p/ /t/ /k/ en posición inicial, as in "pink", "ten", "come". - /s/ /z/ /z/ para terminaciones del plural. Ej. "Parents", "Brothers", "Houses". - La letra "r" silenciosa como en "mother", "doctor", "your", etc. Nota: Asegurar una experiencia placentera de aprendizaje Mediante el uso de juegos, rimas, teatro y otros recursos lúdicos: Contraste de fonemas (minimal pairs), su importancia en el mensaje oral Enseñanza de estrategias que desarrollan el ritmo y la entonación en inglés, y su contraste con el usado en la lengua de escolarización.	- Concientización y uso de diferentes fonemas del español e inglés. - Ritmo y entonación (ascendente y descendente). - Prominencia, como facilitadora de la comprensión auditiva. - Contraste de sonidos en ambos idiomas. - /n/ (ing. forms) - Diptongos en inglés y español. - Schwa en formas débiles de verbos: "can", formas comparativas -"er than", "the ...st"; a - some. - /d/ /t/ /id/ (terminación -ed de verbos regulares). - Forma débil/fuerte: "was", "were", "there was", "there were". "wasn't" - "weren't". - Contracciones. Ej. Nota: el conocimiento de sonidos previamente aprendidos, se reintroduce en nuevas palabras/ frases. Ej. /z/ en there's.	- Frecuente revisión de ritmo, prominencia y entonación. - Práctica de lectura respetando los signos de puntuación para facilitar la comprensión. Nota: el conocimiento de sonidos previamente aprendidos, se reintroduce en nuevas palabras.
-------------------------	---	--	---



ANEXO I

DIMENSION COMUNICATIVA SABERES ORGANIZADOS EN CONTEXTOS DE LECTURA Y ESCRITURA		
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
LECTURA Y ESCRITURA	LECTURA Y ESCRITURA	LECTURA Y ESCRITURA
▪ Iniciación a la lectura como un proceso dinámico, de interacción con el texto: reconocimiento de marcadores lingüísticos y activación de conocimiento del mundo ▪ Identificación y observación de rasgos culturales. Reconocimiento del contexto de producción y del contexto de recepción ▪ Reconocimiento y reflexión acerca de algunas de las características de la lengua escrita (en preguntas, respuestas, signos de puntuación). ▪ Identificación del propósito de lectura (técnicas de skimming y scanning: idea principal y para obtener información); aplicación de reglas grafo-fonológicas, inferencia de significados con la ayuda del contexto, el análisis de vocabulario. Lectura de textos en distintos soportes ▪ Resolución de dificultades que se presenten durante la lectura. El texto como una unidad; considerar que su comprensión va más allá de las palabras que lo constituyen. Uso del diccionario (bilingüe y monolingüe) con ayuda del docente. ▪ Iniciación a la escritura desde una perspectiva de escritura en proceso: identificación de las etapas de planificación de la escritura (planificación, escritura de borrador, revisión y reescritura) ▪ Iniciación a la escritura colaborativa de textos sencillos con distintos propósitos del área (describir, informar, solicitar información dar instrucciones completar cuadros, cuestionarios)	▪ Desarrollo de la lectura como un proceso dinámico, de interacción con el texto: reconocimiento de marcadores lingüísticos y activación de conocimiento del mundo ▪ Identificación y observación de rasgos culturales. Reconocimiento del contexto de producción y del contexto de recepción ▪ Reflexión colaborativa acerca de algunas de las características de la lengua escrita (oraciones, párrafos, conectores, signos de puntuación) en textos más extensos y complejos. ▪ Identificación del propósito de lectura (técnica de skimming y scanning: idea principal y para obtener información), aplicación de reglas grafo-fonológicas, inferencia de significados con la ayuda del contexto, el análisis de vocabulario. Lectura de textos en distintos soportes. Uso de material de lectura ("reader") según el nivel. ▪ Análisis colaborativo de dificultades que se presenten durante la lectura y resolución con consulta a pares, al docente, diccionario. ▪ Lectura comprensiva de hipertextos de Internet -como recurso didáctico- con distintos propósitos: para obtener información relevante, para completar gráficos y cuestionarios, otros. ▪ Escritura colaborativa e individual de textos de complejidad creciente - con distintos propósitos del área (dar y solicitar información personal, y del entorno, completar cuadros, cuestionarios, relatar historias, experiencias personales) adoptando las etapas de planificación de la escritura- en proceso.	▪ Desarrollo de la lectura como un proceso dinámico de interacción con el texto: reconocimiento de marcadores lingüísticos y activación de conocimiento del mundo ▪ Reflexión acerca de algunas de las características de la lengua escrita (oraciones, párrafos, conectores, signos de puntuación) en textos más extensos y complejos con mayor autonomía y colaborativamente. ▪ Identificación y observación de rasgos culturales ▪ Identificación del propósito de lectura (idea principal y para obtener información), de reglas grafo-fonológicas, la comprensión textual con la ayuda del contexto, el análisis de vocabulario, lectura de "reader" y texto auténtico (noticias cortas y narrativo. La lectura comprensiva de hipertextos de Internet -como recurso didáctico- con distintos propósitos: para obtener información relevante, para completar gráficos y cuestionarios, otros. ▪ Análisis colaborativo de dificultades que se presenten durante la lectura y resolución de los mismos con un grado de autonomía creciente. ▪ Escritura colaborativa e individual de textos de complejidad creciente -con uso de diccionario- con distintos propósitos del área (interactuar con pares para dar información personal, diálogos contextualizados, completar cuadros, cuestionarios, historias, experiencias personales). Adoptarán las etapas de planificación de la escritura- con mayor autonomía, seguridad y precisión con posibilidad de categorizar los errores y ofrecer soluciones.



ANEXO I

LENGUA EXTRANJERA INGLES 1º Año DIMENSION de la INTERCULTURALIDAD

Distintas lenguas; culturas diversas. A partir de temas desarrollados en la dimensión comunicativa, desde ámbitos personales, familiares y comunitarios /sociales.

Condiciones socioculturales del uso de la lengua:

Percepción de rasgos socioculturales a partir de interacción con material auténtico y semiauténtico:

- convenciones sociales: formas de tratamiento.
- Integración de marcas de cortesía en intercambios de información personal y familiar básica (nombre, edad, origen, nacionalidad, domicilio, estudios)
- Percepción de particularidades culturales en celebraciones y festividades
- Apreciación de expresiones artísticas: la música, canciones, videos, películas, juego dramático, teatro dentro y fuera de la clase de inglés.
- Exploración de interacciones a través de mensaje de textos, e-mail, Redes Sociales de la cultura juvenil.

El mundo de la cultura y el arte: sensibilización y encuentro con manifestaciones artísticas.

Experiencias sensibles a partir de apertura a mundos de la imaginación. El goce estético; el placer de escuchar y de leer, la musicalidad de la lengua extranjera.

Interrelación con otros discursos y lenguajes artísticos: Plástica, Música, Teatro

- Identificación de rasgos socioculturales en textos trabajados (rimas, canciones, comics, poesía y narrativa).

La progresión de la construcción del conocimiento se da en la complejización de las situaciones de comunicación, los temas, los conceptos, las estrategias de intervención, el sistema lingüístico (gramática, vocabulario, fonología, discurso).

LENGUA EXTRANJERA INGLES 2º Año DIMENSION de la INTERCULTURALIDAD

Distintas lenguas; culturas diversas. A partir de temas desarrollados en la dimensión comunicativa, desde ámbitos personales, familiares y comunitarios /sociales.

Condiciones socioculturales del uso de la lengua:

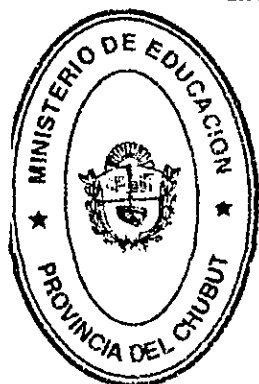
Identificación de rasgos culturales y concientización de la diversidad a partir de interacción con material auténtico y semiauténtico:

- comparación de nuestro entorno con otras ciudades, regiones, países: nuestra casa, nuestra ciudad, y otras ciudades (clima, cultura, negocios, historia, personajes famosos y sus biografías)
- el planeta Tierra, hogar de culturas diversas. Hábitos culturales que impactan positiva y negativamente sobre el medio ambiente. Concientización sobre el cuidado de nuestro medio ambiente: concientización de la contaminación mediante recursos como raps, posters, experiencias fotográficas.
- inventos del siglo
- valorar la musicalidad del Inglés en expresiones artísticas: la música en la clase de Inglés, canciones, juego dramático.
- percepción y de rasgos culturales en videos, películas, juego dramático, teatro en inglés y comparación con la cultura propia.
- socialización de experiencias personales en blogs, páginas web, redes sociales de la cultura adolescente.

El mundo de la cultura y el arte: sensibilización y encuentro con manifestaciones artísticas

- compartir experiencias sensibles a partir de apertura a mundos de la imaginación, el goce estético, el placer de escuchar y de leer, la musicalidad de la lengua extranjera.
- Integración del Inglés con otros discursos y lenguajes artísticos: Plástica, Música, Teatro
- práctica de comprensión de textos literarios simples: rimas, canciones, comics. Poesía y narrativa.

La progresión de la construcción del conocimiento se da en la complejización de las situaciones de comunicación, los temas, los conceptos, las estrategias de intervención, el sistema lingüístico (gramática, vocabulario, fonología, discurso).



ANEXO I

LENGUA EXTRANJERA INGLES 3º Año DIMENSION de la INTERCULTURALIDAD

Distintas lenguas; culturas diversas. A partir de temas desarrollados en la dimensión comunicativa, desde ámbitos personales, familiares y comunitarios /sociales.

Condiciones socioculturales del uso de la lengua:

- Identificación de rasgos culturales, concientización de la diversidad. Valorización de las diferencias y semejanzas con otras culturas, a partir de interacción con material auténtico y semiauténtico:
- percepción de rasgos de la propia identidad cultural a partir de procesos de diferenciación propiciados por el Inglés en artículos de deportes, la juventud, la Internet, el tiempo libre y otros.
- Identificación de rasgos en común/ diferencias de espacios públicos y privados: sus características (nuestra casa, hoteles, restaurantes, parques y museos). Poner foco en el cuidado del medio ambiente.
- Identificación de estereotipos: ¿qué se dice de nosotros?
- valorización de expresiones artísticas mediante proyectos grupales con entrevistas, cuestionarios, dramatizaciones sobre música, canciones, videos, películas, teatro en/ fuera de la clase de Inglés.
- producción de descripciones, relatos breves, ficcionales y no ficcionales sobre experiencias personales y grupales de las TIC en la cultura juvenil: blogs, páginas web, Redes Sociales, identificando sus propias creencias, relativizándolas y contrastándolas con otras culturas

El mundo de la cultura y el arte: sensibilización y encuentro con manifestaciones artísticas

- experiencias sensibles a partir de la apertura a mundos de la imaginación. El goce estético; el placer de escuchar y de leer, la musicalidad de la lengua extranjera.
- producción y creación en Inglés a través de otros discursos y lenguajes artísticos: Plástica, Música, Teatro
- apreciación del goce estético en la narración de textos literarios simples: rimas, canciones, tiras cómicas en inglés.
- reconocimiento de valores mediante la comparación de textos escritos y multimedia (leyendas, mitos, folklore) de nuestro país con las de otros países.

La progresión de la construcción del conocimiento se da en la complejización de las situaciones de comunicación, los temas, los conceptos, las estrategias de intervención, el sistema lingüístico (gramática, vocabulario, fonología, discurso).

LENGUA EXTRANJERA INGLES 1º Año - DIMENSION de la REFLEXION SOBRE LA LENGUA

A partir de los contenidos desarrollados en la Dimensión Comunicativa:

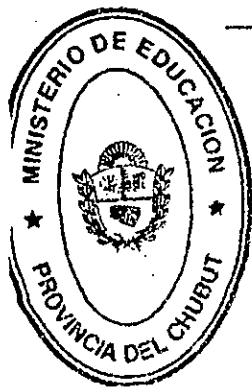
Reconocimiento de similitudes y diferencias entre los sistemas de la lengua de escolarización y la extranjera:

- uso de pronombres, su género y forma. (he she it, them, us)
- entonación de las preguntas. Ascendente y descendente.
- los sonidos del Inglés y del español. Similitudes y diferencias.
- orden de las palabras en preguntas.
- orden de las palabras en frases nominales (adjetivo+sustantivo)
- singular y plural: en sustantivos, adjetivos (los sustantivos toman plural los adjetivos no).
- ortografía. Correspondencia entre ortografía y sonidos (th - /z/ por ejemplo).

Reconocimiento de lo metacognitivo:

- Iniciación a la reflexión y toma de conciencia acerca de qué están aprendiendo y cómo lo están haciendo.
- organización del material de trabajo del alumno: proceso y técnicas para adquirir vocabulario, recordar letras y canciones, hacer mapas conceptuales, redes, familia de palabras.
- reconocimiento de las diferencias culturales, percepción y respeto por la diversidad en pautas culturales.
- valoración de prácticas áulicas colaborativas -- docente/ alumno, alumno/pares.
- reflexión sobre el error en el proceso de aprendizaje (reconocimiento y reparación).

La progresión de la construcción del conocimiento se da en la complejización de las situaciones de comunicación, los temas, los conceptos, las estrategias de intervención, el sistema lingüístico (gramática, vocabulario, fonología, discurso).



ANEXO I

LENGUA EXTRANJERA INGLES 2º Año - DIMENSION de la REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

A partir de saberes desarrollados en la Dimensión Comunicativa:

Reconocimiento de similitudes y diferencias entre los sistemas de la lengua de escolarización y el Inglés respecto a:

- tiempo y temporalidad: diferencias y semejanzas entre tiempos verbales (el presente continuo como presente)
- comparación y contraste con la lengua de escolarización
- entonación de las preguntas
- los sonidos del inglés; su comparación y contraste con la lengua de escolarización.
- formas débiles y fuertes de los auxiliares (do, does, was, were).
- uso de los auxiliares. Comparación con la lengua de escolarización
- morfología de adjetivos con usos comparativos
- verbos regulares e irregulares
- ortografía. Su relación con sonidos. Por ej. -er - /schwa/, -ed - /d/, /t/, /id/.

Reconocimiento de lo metacognitivo:

- reflexión y toma de conciencia acerca de qué están aprendiendo y cómo lo están haciendo.
- organización del material de trabajo para el alumno: proceso y técnicas para adquirir vocabulario, recordar letras y canciones, hacer mapas conceptuales, redes, familia de palabras.
- reconocimiento de características de los géneros discursivos abordados.
- focalización en la importancia de la preparación y planificación de textos orales y escritos.
- reflexión sobre algunas características de la oralidad (hesitaciones, interjecciones).

La progresión de la construcción del conocimiento se da en la complejización de las situaciones de comunicación, los temas, los conceptos, las estrategias de intervención, el sistema lingüístico (gramática, vocabulario, fonología, discurso).

LENGUA EXTRANJERA INGLES 3º Año - DIMENSION de la REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

A partir de saberes desarrollados en la Dimensión Comunicativa:

Reconocimiento de similitudes y diferencias entre los sistemas de la lengua de escolarización y la lengua extranjera en el uso de:

- tiempo y temporalidad: diferencias y semejanzas entre tiempos verbales: diferencia entre simple present y present continuous.
- verbos regulares e irregulares
- valor de los conectores: (de causa, de consecuencia)
- ortografía. Su relación con sonidos. Por ej. /sp/, /st/, /sk/ al inicio de palabras
- la estructura de un texto escrito. Valor de los signos de puntuación.

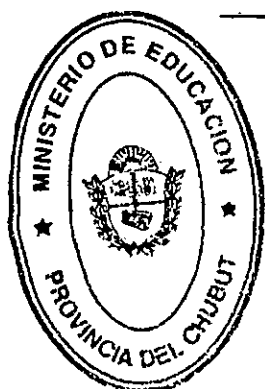
Reconocimiento de lo metacognitivo:

- reflexión y toma de conciencia acerca de que estamos aprendiendo y cómo lo estamos haciendo.
- organización del material de trabajo: proceso y técnicas para adquirir vocabulario, recordar letras y canciones, hacer mapas conceptuales, redes, familia de palabras.
- reflexión sobre la relevancia semántica de la entonación.
- Por ej. Yes, con entonación ascendente (cortesía) / descendente (descortesía) según el contexto.
- Reflexión de características de los géneros discursivos abordados (cohesión, registro).
- Reflexión de las diferencias culturales; percepción y respeto por la diversidad en pautas culturales.

La progresión de la construcción del conocimiento se da en la complejización de las situaciones de comunicación, los temas, los conceptos, las estrategias de intervención, el sistema lingüístico (gramática, vocabulario, fonología, discurso).

4.- Sugerencias metodológicas.

El carácter exolingüe del inglés en nuestro contexto nos plantea la premisa de garantizar el mayor contacto y exposición de los alumnos con la lengua inglesa. En tal sentido, la escuela se convierte en un espacio vital para este aprendizaje. Ese contacto debe ser significativo, rico, sistemático e integralmente educativo ya que una lengua se usa en contacto, con propósitos discursivos reales. Igualmente, esta posición de 'teaching English through English' (enseñar Inglés a través del Inglés) no anula la posibilidad de emplear la lengua materna con propósitos discursivos, para chequear la comprensión o para fortalecer vínculos (Kang, 2008; Qian et al, 2009).



ANEXO I

Prácticas de comprensión y producción en la Dimensión Comunicativa.

Este diseño curricular para Inglés adopta una orientación comunicativa que implica mantener el énfasis en la enseñanza de la lengua a través de prácticas de comprensión y producción con un fuerte peso en la oralidad tanto en su fase receptiva como productiva. Se espera entonces primeramente una exposición social y oral, donde la fluidez es remarcada a través de la revalorización de vocabulario y trabajada sistemáticamente retomando saberes, integrando contenidos para luego ir recorriendo las diferentes habilidades y usos de la lengua (Banegas, 2010). En las primeras propuestas de enseñanza el estudiante estará informado de sus aciertos y desaciertos respecto de la adecuación de su discurso (habilidad para comunicar significados) y la preocupación sobre la precisión gramatical será postergada para prácticas en próximas etapas del aprendizaje.

Proponemos el concepto de competencia comunicativa como la habilidad compleja de utilizar una lengua significativamente en un contexto dado. Está compuesta por la competencia gramatical, la competencia estratégica y la competencia socio-pragmática, la cual, a su vez, puede ser vista como parte de la comunicación discursiva (Trappes-Lomax, 2004). Esta visión sugiere que la lengua adquiere todas sus características cuando es empleada siguiendo funciones interactivas o transactivas.

La Dimensión de la Interculturalidad.

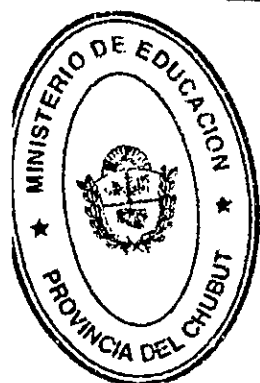
Resulta ineludible en la construcción de las posibilidades de comunicación con otras culturas, en otra lengua. Supone valorar como necesaria la conciencia cultural, es decir la posibilidad de visibilizar los rasgos culturales propios, identificar sus propias creencias y valores, reflexionar sobre ellos, relativizarlos para abandonar posturas etnocentristas y contrastarlas con las de otras culturas. Trascender estereotipos, interactuar con otras visiones del mundo, apreciar la complejidad que esto supone, permite el contacto con la diversidad cultural y habilita a los jóvenes para actuar adecuadamente desde el punto de vista de la comunicación superando los marcos lingüísticos.

Dimensión de la Reflexión sobre la lengua.

Desde esta perspectiva se propone enseñar la reflexión sobre la lengua, articulada con la dimensión comunicativa, no de forma aislada, sistemática y carente de significado. La reflexión gramatical debe ser explicitada a través de actividades contextualizadas que transmitan significados y que promueva que sean los estudiantes quienes vayan descubriendo las regularidades de la lengua inglesa para así construir su recorrido de formulación de hipótesis.

El conocimiento gramatical será pertinente siempre y cuando se encuentre "andamiado" en propuestas pedagógicas que permitan el denominado "consciousness-raising grammar learning" (Mohamed, 2004; Nitta & Gardner, 2005) caracterizado por los siguientes rasgos:

- los alumnos deben tener contacto con ejemplos de lenguaje auténtico en una variedad de contextos para que puedan descubrir las reglas gramaticales;
- la actividad de los alumnos no debe limitarse a la repetición de una estructura gramatical en forma automática "drills". Si bien este tipo de ejercitación puede facilitar el aprendizaje de su forma, no garantiza de ningún modo, la adquisición del significado de la misma para su uso comunicativo;
- la comprensión de los principios gramaticales de una Lengua Extranjera se adquiere en forma progresiva a través de la estructuración y reestructuración del lenguaje



ANEXO I

que los alumnos llevan a cabo cuando se enfrentan a situaciones que los alientan a explorar el funcionamiento de la gramática contextualizada.

Según la teoría de desarrollo del pensamiento y del conocimiento construido socialmente (Lantolf, 2000), las habilidades lingüísticas y cognitivas deben articularse entre sí a través de las prácticas de oralidad inicialmente, en una complejidad progresiva y espiralada donde se retoman y profundizan saberes contextualizados y relacionados con el mundo experiencial del estudiante -su rutina, su relación con pares, Internet y otros.

El conocimiento se internaliza través de la interacción con docentes y pares y es andamiado en herramientas tanto lingüísticas como materiales (libros de textos, por ejemplo). En este sentido, la tarea docente propone recursos pedagógicos tales como textos, pizarrón y nuevas tecnologías que satisfagan estilos de aprendizajes diversos y dinamicen la actividad áulica.

Orientaciones didácticas para la enseñanza de las macrohabilidades

Lectura y escritura:

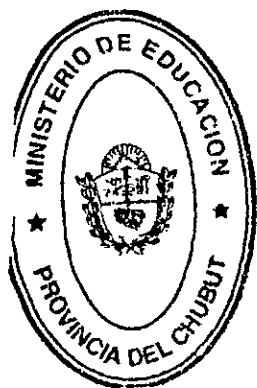
Para realizar el procesamiento de la información, los lectores implementan dos tipos de lectura: un procesamiento ascendente en el que reconocen una variedad de señales lingüísticas (letras, morfemas, sílabas, palabras, frases, conectores y claves gramaticales) y un procesamiento descendente, en el que los lectores ponen en juego su conocimiento del mundo, experiencias previas y habilidades de inferencia de significados y deducción. Así, construyen el significado del texto de una manera similar a la resolución de problemas, tal como el armado de un rompecabezas.

En este sentido, reconocer los contextos de producción, implica trabajar lo textual y lo contextual articulada e integralmente. ¿Quiénes escriben? ¿Desde dónde escriben? ¿Con qué finalidad? ¿Para quién se escribe? Supone asumir que los textos no se construyen ni se trabajan/leen en el vacío de manera tal que lo contextual se constituye en un abordaje imprescindible para construir buenas prácticas de lectura.

Las situaciones de enseñanza de la lectura requieren hacer foco en el desarrollo de estrategias de lectura. Estas estrategias deberían contemplar la identificación del propósito de lectura, el uso de reglas grafo-fonológicas a nivel inicial de la lengua, el uso eficiente de lectura silenciosa a niveles de intermedio a avanzado, las técnicas de "skimming" para identificar ideas principales y de "scanning" para encontrar información específica, la inferencia de significados con la ayuda del contexto, el análisis de vocabulario, el reconocimiento de conectores que ayudan a procesar las relaciones de coherencia y cohesión textual, entre otras.

Al convertirse en lectores eficientes, los alumnos podrán avanzar hacia procesos más complejos de comprensión y a la posibilidad de expresar sus propias ideas acerca del tema leído, es decir, acceder a la lectura crítica. (Banegas, 2010).

Para desarrollar la lectura comprensiva se sugiere incluir distintos tipos de textos auténticos correspondientes al ámbito juvenil, al mundo académico y al mundo laboral, por ejemplo: mensajes, mensajes de texto, cartas, correo electrónico, redes sociales,



ANEXO I

- recolectar ejercitación guiada de libros como "workbooks" o cuadernillos y así tener material de soporte.
- realizar sopas de letras, crucigramas por tema y para compartir con otros docentes utilizando programas de Internet como <http://www.eclipsecrossword.com/>
- recopilar material auténtico y semi-auténtico en formato papel o digital.

El libro de texto, por otro lado, debe ser entendido como un recurso más a nuestro alcance. No es el texto el que dicta la clase sino el docente que, siguiendo este diseño curricular, podrá transformar el libro para cumplir con las metas, acuerdos y obligaciones (Banegas, 2010).

No existe un libro que cubra todas las necesidades, objetivos y expectativas. No obstante, para seleccionarlo se debe tomar este diseño como guía; es decir que el texto que se elija responderá a los lineamientos que aquí figuran y será el docente el encargado de enriquecerlo, complementarlo y adaptarlo. Esto sería una oportunidad para contextualizar los aprendizajes aun más y sistematizar de alguna forma la necesidad de consignar tareas para el hogar ("homework"), en tanto el aprendizaje no queda circunscripto al espacio y momento áulico.

Se sugiere también incluir material audiovisual es decir, láminas, posters, revistas, CDs, DVDs, videos de películas, documentales, etc. El uso de láminas o imágenes debe ser significativo. Asimismo, es importante estar atento a los valores y visiones interculturales que transmiten tanto los textos como las imágenes ya que pueden ser diferentes y a veces contrarias a las que se propone en este Diseño.

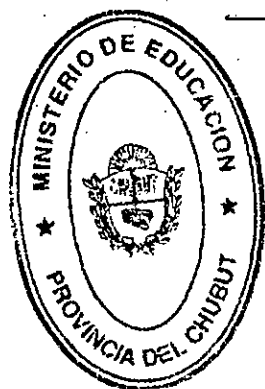
Las TIC en el aula de LE (Inglés).

Integrar las TICs ofrece el desafío y la oportunidad de mejorar los aprendizajes presentes y atravesando la vida cotidiana de estudiantes y docentes. Los diversos dispositivos tecnológicos en el aula hacen que la escuela ofrezca la posibilidad de buscar nuevos modos de reorganizar la enseñanza considerando las nuevas formas de producción de saberes: la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad (Dussel, 2011).

Esto supone la convicción de superar racionalidades instrumentales en cuanto a su uso y avanzar hacia un abordaje propio de las tecnologías educativas desde un planteo humanista y decididamente pedagógico, que focaliza en la construcción social del conocimiento y en el aprendizaje compartido y autónomo.

El aula de lengua extranjera, poblada de jóvenes, habitantes de la cultura digital se redefine, no sólo como espacio pedagógico desde su estructura material sino también desde las nuevas interacciones que se dan en ella a partir del uso de herramientas digitales, tales como los dispositivos del modelo 1 a 1 (PCI), que fortalecen las prácticas comunicativas en Lengua Extranjera. Desde esta vivencia de aula "aumentada", los muros se difuminan dado el carácter ubicuo de la construcción de saberes y las producciones escolares de los docentes y alumnos circulan y se comparten.

Resulta imprescindible para ello, fortalecer la mirada sobre el rol docente como facilitador, mediador, potenciando su utilización en pos de mejores aprendizajes, del análisis de la información, del acceso a nuevas formas de organizar el pensamiento, estimulando a los estudiantes para convertirse en consumidores reflexivos así como en productores



ANEXO I

culturales creativos. Resulta interesante aplicar lo que aporta Gagné respecto al uso de las TIC: "...brindar información sobre el nivel de los objetivos que se procura alcanzar, estimular la generalización e impulsar la aplicación de lo aprendido". (Joyce and Weil, 2002).

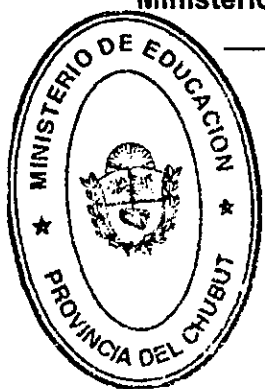
Desde el abordaje de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como una práctica comunicativa, la articulación con tecnologías multimediales e informáticas, sin duda contribuye a construir una ventaja pedagógica en la construcción de saberes/habilidades cognitivas, creativas y comunicativas. Las cuatro macrohabilidades se dinamizan desde propuestas que enriquecidas por las posibilidades multimediales, las búsquedas de información, la interacción con otros contextos de producción, crecen en oportunidades que facilitan y nutren la expresión y la visibilización de todos los estudiantes, a partir de la producción y puesta en circulación de mensajes propios que constituyen y fortalecen su identidad.

Convocar a los estudiantes a un espacio de trabajo que habilite a una asociación intelectual, que proponga nuevos aprendizajes superadores de los que se construyen con el mero contacto con las TICs, supone reflexionar sobre la propia práctica, diseñar espacios y tiempos en que se desarrollará la propuesta de enseñanza, tener claridad respecto a la relevancia y pertinencia para en palabras de Salomón, Perkins y Globerson (1992) (Batista 2007) "una asociación intelectual que le posibilita realizar tareas de forma más eficiente y en menos tiempo y también utilizarlas como "herramientas para pensar".

En la tarea permanente de las tres dimensiones planteadas en esta propuesta de trabajo curricular (la dimensión comunicativa, la interculturalidad y la reflexión sobre la lengua), las TIC con sus particulares lógicas y modos de construcción, organización y circulación de conocimiento resultan un elemento clave en la construcción de un paradigma pedagógico; una propuesta de enseñanza y de mejores aprendizajes que da cuenta de las nuevas formas de conocer, de comunicar y por ende de enseñar y de aprender del siglo XXI (Dussel, 2011).

Algunos sitios de interés:

<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/>
http://www.onestopenglish.com/cilil_magazine.asp?catid=60084
<http://www.teachingenglish.org.uk/cilil>
<http://www.teachingenglish.org.uk/try>
<http://englishtips.org/coursebooks/grammar/>
http://englishtips.org/daily_english_lesson.html
<http://iteslj.org/Lessons/>
<http://iteslj.org/Techniques/>
<http://iteslj.org/games/>
http://www.britishcouncil.org/es/argentina-english-yes_project.htm
http://www.chubut.edu.ar/chubut/?page_id=6301
<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum-journal.html>
<http://bbcdocumentary>
<http://secuencias.educ.ar/>
<http://learnenglishteen's.britishcouncil.org>



ANEXO I

5.- Recomendaciones para el desarrollo curricular

A continuación se ofrece posibles maneras de abordar la tarea con las tres dimensiones en cada año del Ciclo Básico. Esta explicitación en modo alguno es prescriptiva, sólo pretende poner a consideración cómo las tres dimensiones se integran, superponen, cobran valor y se difuminan según la intencionalidad de cada momento de trabajo en función de los ejes previstos.

Propuesta de secuencia didáctica. Comunicación e interculturalidad

Tema: "Sports". Subtema: "Let's play football". Duración: cuatro semanas.

- Actividades.

Introducción a la secuencia: revisión de nombres de países: (Great Britain, France, Italy, Germany, South Africa, the USA, Canada, México, Japan, Australia).

- Revisión:

el docente señala en un mapa países; los alumnos los nombran y se revisa comprensión y pronunciación.

- Práctica:

Juego: el docente describe un país con vocabulario simple; mediante gestos facilita la comprensión. Los estudiantes adivinan. Ejemplo: "It's a very small country. It's in Asia. It's an island. The capital city is Tokyo. They like tango and they have a football team. Toyota cars are from this country".

El docente ayuda cuando es necesario (escribe el nombre "en el aire" o señala en mapa).

- Variación del juego:

el docente dice: "Tokyo is the capital of..." o los alumnos dicen la ciudad capital y los demás adivinan.

En este juego se habilitan la comprensión oral, la comunicación — léxico, fonología, metaculturalidad.

- Tarea domiciliaria:

concientización lingüística sobre los países mencionados: ¿Qué lenguas se hablan en esos países? ¿Puedo decir palabras de esas lenguas? ¿Quizá alguien de la familia, amigos?

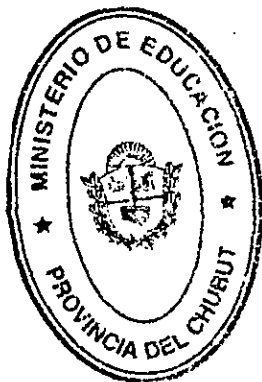
- Retomar la tarea domiciliaria para comentar aportes (Concientización lingüística):

Introducción al tema "Sports". Juego para ampliar vocabulario: "Odd one out": usar verbos, objetos, personas, otro.

Ej. *Catch kick push touch*

Lectura de reglas del juego —football. Comprensión en contexto —también palabras transparentes— no es necesario conocer el significado de todas las palabras.

Ejemplo: "Players can tackle an opponent to get the ball but they can't push them or use violence. Touching the ball with the hands is a foul. Fouls can be penalized with a free kick. If a foul is committed in the penalty area near one of the goalposts, the referee can award a penalty kick". Useful phrases: "What's the meaning of....?".



ANEXO I

- Tarea domiciliaria:

Glosario de los alumnos, con palabras sobre football en inglés. Las alumnas colaboran con dibujos de un campo de juego de football. Consulta en www.ole.com

- Presentación de los alumnos:

"El campo de football. Áreas —préstamos lingüísticos".

Vocabulario del cuerpo humano. Selección de palabras: body, hand, head, leg, back, arm, eyes, foot —feet, tooth, teeth, mouth, nose, ears.

- Juego:

"Touch your...". Encontrar las palabras en un puzzle.

- Diálogo:

en el dentista —completar con vocabulario. Dramatización.

- Dentist:

Open your (mouth). Say Ahhhhh. Put up onehand when it hurts. Patient: Ready? Dentist: yes. Come tomorrow, please

Tarea domiciliaria: aprender el diálogo para dramatización.

Actividad de Integración con Lengua y con agrupamiento flexible —otros grupos participan de la clase. Se retoma la idea del trabajo domiciliar y se anima la reflexión lingüística: "Préstamos lingüísticos del inglés que nos ayudan a enriquecer nuestro idioma" son llamados anglicismos —goal, corner. En deportes, el prestigio de los jugadores o personajes que proceden de ese país impulsa a usarlos sin traducirlos. Por ejemplo: golf, cricket, se mantiene la ortografía y la pronunciación. Voleibol; se traduce la palabra. Club; se mantiene la ortografía, pero se castellaniza la pronunciación. Otros préstamos al castellano de otras lenguas.

- Reflexión intercultural:

"La mano de Dios". Video (youtube: Maradona y su mejor gol). El docente organiza el debate sobre la decisión de los árbitros —referee y juez de línea en esta situación. Debate sobre violencia en el football y conclusiones del grupo.

Tarea domiciliaria. Los alumnos realizan dibujo de un campo de juego de football. Consulta en www.ole.com

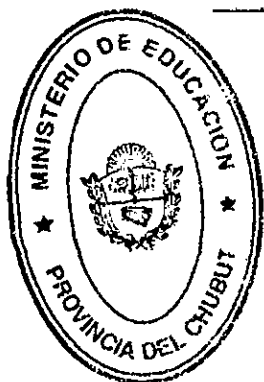
Actividad de Integración con Educación física: se reflexiona sobre el proceso de entrenamiento para alcanzar logros deportivos; "el éxito en el deporte" —casos conocidos.

Orientación de ambos docente para que los estudiantes organicen "Mi escuela corre" como parte del entrenamiento para realizar otros deportes. Tarea domiciliaria: lectura sobre cuidados del cuerpo.

Actividad de presentación. Juegos olímpicos en Londres/ Río de Janeiro como ciudades olímpicas — descripción — escucha y lectura simultánea con apoyo visual. Enseñanza de vocabulario y There's a .../There are some...a lot of. Descripción de otras ciudades olímpicas.

Medios de transporte. Vocabulario. Diálogo: Comprar un pasaje de "subte" — the tube — en Londres; "Two to Victoria", "here you are", "Thank you".

Tarea domiciliaria: describir una ciudad como sede de un evento deportivo — Football World Cup.



ANEXO I

Revisión de la descripción -tarea domiciliaria. Ampliar colaborativamente conocimiento sobre la ciudad y el país.

Presentación: vocabulario "At the airport". Check in, free shop, gate, café, stairs, customs, ticket, passport.

Diálogo. En el check in. Role-playing. Officer - passenger. En inmigración - officer - tourist

Interculturalidad: el origen de los juegos olímpicos. Video del Consejo Británico, con guía del docente. Learnenglishbritishcouncil.org/teens

Tarea domiciliaria: búsqueda de información en la web para ampliar vocabulario - deportes olímpicos - con la guía del docente.

Actividad para práctica comunicativa. Poesía "In a dark, dark town..." (there's a - fonología).

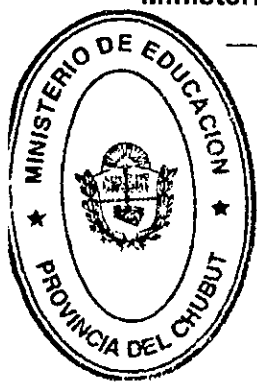
Los alumnos escuchan para identificar el tema y trabajan grupalmente la secuencia. Agregan el final de cada secuencia.

Evaluación de la unidad didáctica "Sports" con una perspectiva comunicativa y metacognitiva, con reflexión sobre las actividades realizadas. Criterio de nota numérica para responder a instancias establecidas y valoración de la participación, colaboración, esfuerzo, otros.

In a dark, dark town...

Actividad sobre esta historia breve Interculturalidad.

Propuesta de secuencia a lo largo del ciclo. Comunicación, interculturalidad y reflexión sobre la lengua.

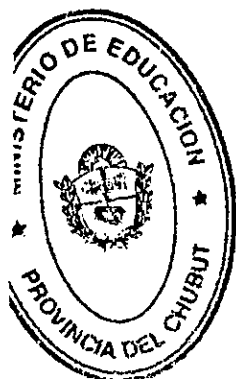


ANEXO I

MY DAY, MY TIME		
1º año	2º año	3º año
En esta secuencia los alumnos aprenderán a preguntar y responder sobre la hora y las partes del día. Se sugiere revisar los saludos según la hora del día y la situación del interlocutor (niveles de formalidad). Desde la dimensión de Interculturalidad, se inicia el proceso de percepción de particularidades culturales, partiendo de la identidad cultural. A partir de material multimedial, videos de YouTube, fragmentos de películas, textos escritos, fragmentos de audio. Diferencias y similitudes en las formas de saludar, en distintas horas del día, en distintas situaciones. Identificación de normas de cortesía y diferencias de registro en la cultura propia y en la(s) otras. Diferencias en la cultura de origen entre sujetos de distinto género o edad. Diferencias entre distintos contextos. Observación en otras culturas. (americana, británica, australiana) Las manifestaciones artísticas se constituyen en valioso medio: Otro recurso: la canción The Beatles: "Hello Good bye". Números cardinales. Juegos, mímica, escucha para identificar edad, número de celular. Los números y las culturas populares: "lucky numbers" Se puede lograr una dinámica intercultural partiendo de la cultura propia, a la cultura de algún pueblo de habla inglesa, y luego a otra cultura (internacional) What's the time? It's... What's the time in... ? (¿Qué hora es en distintas partes del mundo?) School time: ¿es la misma en distintas zonas de nuestro país? ¿Y en distintas sociedades? Different ways of telling the time (distintas formas de decir la hora, en español y en inglés). Visitar el link de secuencias en educ.ar http://secuencias.educ.ar/mod/resource/view.php?id=4935 Songs : The Cure : Friday I'm In love http://www.youtube.com/watch?v=GrM7pGYlv8	En esta secuencia los alumnos aprenderán a intercambiar información acerca de su hábitos: A partir de actividades de pre-lectura, predicción, anticipación, sobre textos escritos, predicción a partir de imágenes claves que luego aparecen en el texto escrito Retoman de su andamiaje de conocimientos aprendidos en 1er año, y complejizan la situación comunicativa con hábitos cotidianos. Se inicia la identificación de elementos socioculturales relevantes de la lengua que se aprende : How do you start your day? What time? Diseño e implementación de una breve encuesta en clase. Comparación con la misma encuesta a docentes.... Se encuentran rasgos en común? I get up at 7 o'clock, I have breakfast and then I go to... ¿Qué coincidencias hay en el grupo de la clase? Un día en la vida de un personaje famoso, artista, deportista, científico. Se sugiere preparar una comparación entre personas de la misma franja generacional en distintas sociedades, con algún rasgo en común : un profesor/un artista/un médico/un mecánico en nuestro país en Buenos Aires y en Patagonia, y agregar otro de otro grupo social (Canadá, UK, India) Diferencias y semejanzas con nuestra cotidianidad. Sensibilización ante diferentes formas de prejuicio en las relaciones interculturales. Preparación de un video con los dispositivos de PCI sobre los hábitos cotidianos de mi mejor amigo... ¿qué compartimos cotidianamente? Reflexión sobre la lengua: Principales diferencias en la estructura gramatical del Presente Simple en Inglés y el Presente Indicativo de la lengua de escolarización.	"Weekends". <u>Lectura</u>. El tema se aborda desde el análisis del discurso, con una nueva situación comunicativa que se complejiza en el análisis de un texto escrito, para reconocer características textuales (cohesión lexical, referencias de tiempo en tiempos verbales y adverbios, secuencia de eventos, conectores entre párrafos). <u>Escucha</u>. Conversación auténtica. Los alumnos identifican la situación comunicativa - hablantes, tema. La tarea consiste en la identificación de "turnos" de los hablantes - cómo piden la palabra, cómo toman la palabra, cómo la finalizan. <u>Reflexión</u> con la propia cultura. ¿Las conversaciones informales entre hablantes de la lengua de escolarización se desenvuelven de la misma manera? Observar elementos fonológicos, ritmo, acentuación, Comparar con hablantes de Inglés de otras culturas: hindúes, chinos, escandinavos... ¿Se observan similitudes o diferencias en los rasgos del discurso oral? <u>Otra actividad</u>: Identificar lugar y tiempo de la historia "A terrible weekend", reconocimiento de los hechos relevantes, la situación problema y su solución. Narración grupal con pistas escritas y sumando más información. Se enriquece la narración eligiendo imágenes que la reconstruyan sin palabras. Se presenta al grupo de clase. Reflexión sobre la lengua: similitudes y diferencias entre la estructura del Pretérito en la lengua de escolarización y la estructura del Pasado Simple.

6. Evaluación

Concebimos la evaluación como un momento fundamental para retroalimentar la tarea de enseñanza. La evaluación debe formar parte de las interacciones que se establecen entre alumnos y docentes de manera tal que permita orientar los aprendizajes y reflexionar acerca de las tareas de enseñanza con el propósito principal de mejorar y potenciar estos procesos. Qué enseñamos, cómo lo hacemos, en qué condiciones son algunos de los elementos que conforman nuestra práctica evalua-



ANEXO I

tiva, tan centrales en las propuestas de evaluación como el interés y la necesidad genuina de dar cuenta de qué, cómo y en qué condiciones aprenden nuestros alumnos. Indagar, comprender circunstancias, procesos, significados, nos propone ir más allá de la mera determinación, valoración o medición de resultados, y concibe a la evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, como una herramienta de conocimiento clave, diseñada a partir del juicio reflexivo y fundamentado del docente.

Proponemos una evaluación que privilegie la comunicación y atraviese todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Extranjera Inglés. Por su carácter continuo se utilizarán diversos instrumentos en distintos momentos y con variadas intencionalidades: sondear conocimientos previos, identificar dificultades durante el trayecto de aprendizaje, realizar cambios metodológicos, establecer o modificar objetivos. Se busca diseñar propuestas que se constituyan en desafíos motivadores para explotar logros que a su vez generen una actitud de confianza frente a los desafíos cognitivos.

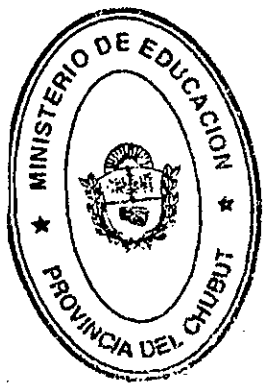
Sugerimos los siguientes instrumentos de evaluación:

- Pruebas escritas de respuesta seleccionada (múltiple choice por ejemplo) y de producción limitada (completar oraciones) siempre orientadas al uso de la lengua para evaluar el nivel de precisión lingüística.
- Situaciones de role-play con soporte escrito y visual para evaluar la interacción en contexto.
- Pruebas orales: diálogo con el docente, grupales, presentaciones con soporte visual para evaluar la oralidad (coherencia, cohesión lexical, gramatical, fonológica).
- Proyectos integradores que posibiliten la comunicación oral/ escrita recabando y profundizando conocimientos aprendidos
- Escucha/lectura de situaciones para realizar actividades para identificar información relevante, generar respuestas, comentarios sencillos.
- Producción de textos breves según propósito: para describir, relatar, justificar.
- Elaboración de un Portfolio.

El docente permitirá cuando sea apropiado/ promoverá el uso del diccionario o el libro de texto (como recurso de consulta en la autocorrección).

Al principio de cada año lectivo o de cada unidad o tema, el docente dará a conocer y acordará con sus alumnos los criterios de la evaluación sumativa. Se espera que cada equipo docente de inglés comparta los mismos criterios en cada institución. Se sugiere diseñar instrumentos de evaluación compartidos para unificar la mirada sobre los procesos y sus resultados: evaluar el aprendizaje significa entender cómo aprende el alumno y si eso que aprende tiene alguna relevancia y alguna significación para él.

El énfasis estará puesto en la competencia comunicativa, y la fluidez, y no en el conocimiento de las reglas gramaticales. Así, el olvido de la s de la tercera persona no será evaluado como problema durante la etapa inicial de aprendizaje si el enunciado es comunicativamente apropiado. En este sentido, se hace imprescindible resaltar la importancia de priorizar la función comunicativa en la evaluación. Presentarse, pedir información, entre otras, son funciones que se realizarán, dependiendo de la situación comunicativa. Por ejemplo, la función de presentarse se concretará de acuerdo con el registro que la situación y los interlocutores requieran: presentarse en una entrevista de trabajo es diferente a presentarse en una reunión de amigos. La precisión gramatical



[Firma manuscrita]

ANEXO I

será más relevante en la evaluación, a medida que la construcción del sistema lingüístico se complejice y sea posible construir sentidos en una amplia gama de situaciones diferentes.

Criterios de Evaluación

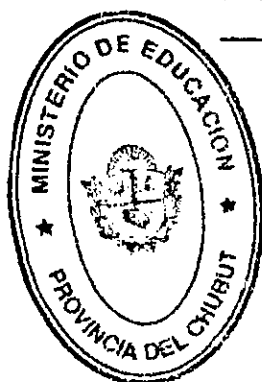
Si admitimos el carácter procesual que deviene de la construcción del conocimiento y que esa construcción puede propiciarse en variados contextos de interacción, resultando de ellos su carácter colectivo pero precisando que el aprendizaje devenido del proceso es individual, y se produce de manera particular en cada estudiante, la diversidad en el acceso al conocimiento queda sólidamente planteada. Esta diversidad responde, sin duda, a una densa multiplicidad de variables —que se conjugan y dinamizan de innumerables maneras— entre las que se destacan dos: los lapsos temporales inherentes a los procesos y las vías de acceso al conocimiento. Es decir, los tiempos necesarios para el aprendizaje y las puertas de acceso a él, difieren y son propias de cada individuo que aprende.

7. Expectativas de aprendizaje

Los niveles de competencia comunicativa, sostenidos internacionalmente y propuestos desde el Marco Común Europeo, funcionan en la presente propuesta como estándares de competencias, que se construyen desde la propuesta pedagógica integral y que aportan respecto a direccionar el contenido de nuestro proyecto de enseñanza. Asimismo, se constituyen en uno de los datos en lo que se basa el juicio evaluativo del docente.

Estos criterios de evaluación evitan caer en la dicotomía correcto/incorrecto como estados absolutos, lo que no implica dejar de señalar las carencias o los errores de esa producción, sino de encarar una construcción sobre el error en la relación docente-alumno. Asimismo, atiende a las características del lenguaje de los alumnos/as, ya que la evaluación docente deberá ajustarse a la posibilidad real de comunicación eficaz. Los errores, como la incompleta aplicación de las reglas y las hipótesis incorrectas, entre otros, muestran que existe un proceso en acción que constituye el lenguaje, entendido como aquellas construcciones en transición, sobre las cuales es necesario centrar la atención. "El alumno alcanza niveles de competencia cada vez mayores, haciendo uso de estrategias y sin excluir errores, tales como generalizaciones o errores de desarrollo, que cada vez serán menores" (Armendáriz & Ruiz, 2005:59).

Durante este proceso, los alumnos/as elaboran hipótesis basadas en el inglés que escuchan o que se les enseña. Algunas veces, estas hipótesis son incorrectas o incompletas y el resultado es, precisamente, un error. Sin embargo, los errores son componentes indispensables de este proceso y son ellos indicadores positivos de que el aprendizaje está en marcha. "Será el docente quien ayude a los alumnos a convertir un obstáculo en un logro" (Stiggins, 2007). Por lo tanto, se trata de trabajarlos como dispositivos didácticos, y resulta esencial que sean los propios alumnos/as, quienes reflexionen sobre dificultades en el proceso o en el producto, tanto en el propio como en el de otros, reconozcan la naturaleza de los errores (gráfica, ortográfica, morfo-sintáctica, semántica, pragmático-retórica), determinen las variables que los provocan, propongan una explicación y logren remediarlos. En todo proceso evaluativo, los alum-

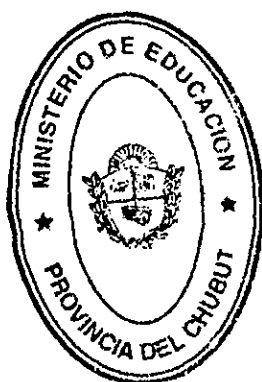


ANEXO I

nos deben ser partícipes activos. Esto implica ponerlos en conocimiento de los criterios y de las estrategias de evaluación, escuchar sus opiniones, registrar las apreciaciones de sus propios avances y dificultades, como así también de su visión de nuestro rol docente.

Las grillas de evaluación facilitan la comprensión del error constructivo (simultáneamente son eficaces para la evaluación sumativa). Se proponen "bandas" para el registro de evaluación, de la habilidad de habla:

BÁSICO	A 1	- Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. - Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. - Puede relacionarse de forma elemental, siempre que su interlocutor hable despacio, con claridad y que esté dispuesto a cooperar.
	A 2	- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente, relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) - Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas, que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. - Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y de su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
INDEPENDIENTE	B 1	- Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. - Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utilizó la lengua. - Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. - Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar sus opiniones o explicar sus planes.



ANEXO I

Gramática & Vocabulario	Incoherencia y cohesión inapropiada impiden la comunicación.	Sostiene la conversación con altibajos. Los errores gramaticales y el vocabulario no impiden la comunicación.	Producción textual caracterizada por inteligibilidad que aporta la gramática en contexto y el uso apropiado de vocabulario la mayoría de las veces.
Pronunciación	Errores de sonidos y acento de palabras afectan seriamente la inteligibilidad del mensaje oral	Se detectan errores de sonidos, acento y entonación pero generalmente se concreta la comunicación en forma inteligible.	Los sonidos y acento mantienen una comunicación inteligible y articulada. La entonación es adecuada al propósito comunicativo.
Comunicación Interactiva	Interacción inapropiada; no se mantiene o repara la comunicación; demanda excesivo de esfuerzo debido a las vacilaciones.	Interacción apropiada en forma frecuente; no hay demanda de esfuerzo para que la comunicación sea inteligible.	Interacción apropiada generalmente.
Interculturalidad	Imposibilidad de relacionar la cultura de origen y la/las culturas extranjeras. Escasa sensibilidad cultural Imposibilidad de abordar la dimensión social de la lengua Escaso desarrollo de la conciencia cultural	Adecuada intermediación entre la cultura propia y la extranjera Apropiado reconocimiento y uso de marcadores sociales, normas de cortesía, diferencias de registro Desarrollo adecuado de la conciencia cultural	Exitosa interacción entre culturas. Apertura, respeto y curiosidad por otras culturas. Importante desarrollo de destrezas en la dimensión social de la lengua. Evidencia desarrollo de conciencia cultural.

A modo de ejemplo, mostramos un criterio de evaluación oral que responde al enfoque comunicativo, basado en la performance del alumno o la alumna:

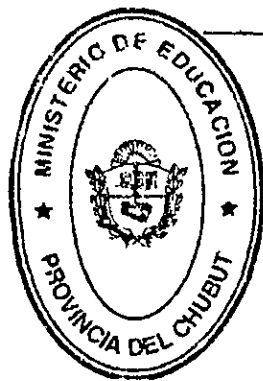
Las siguientes preguntas pueden resultar de orientación para los docentes. Ellos deberán adaptarlas según el nivel de lengua:

- ¿La producción oral consta de textos breves o más largos?
- ¿El estudiante recurre a producciones más complejas?
- ¿Su discurso es fluido, interrumpido por silencios prolongados? ¿Los anticipa con recursos apropiados?
- ¿Su discurso es comprendido, repara el error, se expresa con demasiados errores serios para su nivel de lengua?
- ¿Su registro (neutro, semiformal, formal) es apropiado a la situación comunicativa (posición enunciativa de los interlocutores, eje espacio-temporal, tipo de texto y su propósito)?
- ¿Entiende la tarea propuesta por el docente, pide repetición adecuadamente en inglés?
- ¿Se expresa con seguridad, demuestra duda, indecisión frecuente en su discurso?

A modo de cierre de este diseño Curricular, proponemos los siguientes objetivos:

Que los alumnos:

Desarrollen progresivamente el conocimiento lingüístico interpersonal y sociocultural del Inglés- con propósitos comunicativos (de comprensión y producción, oral y escrita). Reflexionen sobre su propia práctica para comunicar significados.



ANEXO I

Inicien y desarrollen progresivamente la capacidad de identificar, observar y reflexionar sobre pautas culturales diversas, superando posiciones etnocentristas y estereotipias a partir de la toma de conciencia de su propio capital cultural.

Inicien y desarrollen procesos de reflexión crítica sobre distintos aspectos de la lengua española como lengua de escolarización y de la lengua extranjera Inglés para favorecer procesos metalingüísticos y de metacognición.

Desplieguen muchas y diversas estrategias como posibilidad de facilitar el autoaprendizaje.

Mantengan prácticas grupales de colaboración y de respeto hacia el otro.

Recurran al uso significativo de las nuevas tecnologías como posibilidad de ampliar conocimiento, producirlo y compartirlo

Integren el conocimiento lingüístico del Inglés, y de otras disciplinas para generar nuevas experiencias de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ARMENDÁRIZ, A y Ruiz Montani, C. El Aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información, Aprendizaje de próxima generación. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2005.

BROWN, D. Teaching by Principles, London, Longman, 2001.

BYRAM, M. (2000). 'Assessing intercultural competence in language teaching'. Sprogforum, 18(6), (pp. 8-13). Also available at <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>.

BYRAM, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for teachers. Language Policy Division Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV Council of Europe, Strasbourg 2002.

CANALE, M. & Swain. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" en Applied Linguistics 1, Osford, Oxford University Press, 1980.

CORBETT, John. An Intercultural Approach to English Language Teaching/John Corbett. Languages for Intercultural Communication and Education. Library of Congress Cataloging in Publication Data. Title. II. Series: PE1128.A2C6933 2003428:0071-dc21p2003008656.

Council of Europe, Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge, CUP, 2001

DORRONZORO, Ma I. y Pascuale, R. Incidencia de ciertas operaciones discursivas en el proceso de lectura en lengua extranjera. Informe Final. Proyecto de Investigación, Luján, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Luján, 1999.

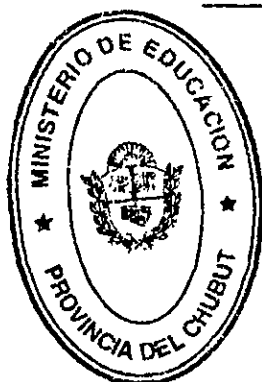
DUSSEL, Inés. VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital / Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo. 1a ed. Buenos Aires. Santillana, 2010.

ELLIS, R. Task-Based Language learning and teaching. Oxford, OUP, 2003

ELLIS, R. The Study of Second Language Acquisition, Oxford, Oxford University Press, 1994.

JOYCE and Weil. Modelos de Enseñanza. Gedisa. 2002.

KLETT, E. "Manuales de ELE" (Español Lengua Extranjera). Representaciones e identidad, continuidades y rupturas, en ELSE2- Prácticas, reflexiones e interrogantes



ANEXO I

en la enseñanza de lenguas extranjeras, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras, 1999

LITTLEWOOD, William. La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo, Cambridge, CUP; 1996. (p. 91)

Ministerio de Educación de la Nación Panorama regional de estrategias uno a uno: América Latina + el caso de Argentina. Laura Marés Serra ... [et.al.]. - 1a ed. - Buenos Aires: Educ.ar S.E.; Ministerio de Educación de la Nación; Buenos Aires: Educ.ar S.E., 2012.

NUNAN, D. Designing Tasks for the Communicative Classroom, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

TERIGI, Flavia, "Las cronologías de aprendizaje: un concepto a pensar". Pensar la escuela 2. Ministerio de Educación de la Nación. 2011.

NUNAN, D. (ed) Collaborative Language Learning and Teaching, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

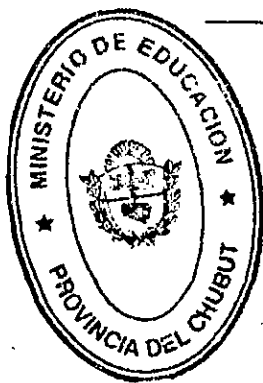
ICT TRANSFORMING EDUCATION A Regional Guide Jonathan Anderson. Published by UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for Education Morn Luang Pin Malakul Centenary Building 920 Sukhumvit Road, Prakanong, Klongtoey Bangkok 10110, Thailand © UNESCO 2010 All rights reserved.

VAN EK, J. The Threshold Level, Strasbourg, Council of Europe, 1975.

WIDDOWSON, H. Teaching language as Communication, Oxford, Oxford University Press, 1978.



ANEXO I



Diseño

J. B. Baulf

Educación
Secundaria

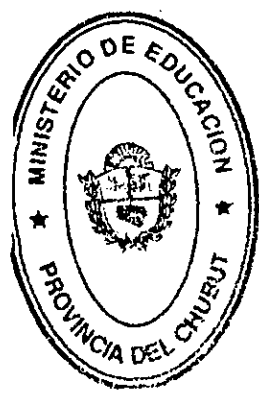
Área Educación Física



ANEXO I

EDUCACIÓN FÍSICA

1. Fundamentación
2. Propósitos de enseñanza
3. Contenidos
4. Sugerencias Metodológicas
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular
6. Evaluación
7. Expectativas de Aprendizaje



1.- Fundamentación

"Lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno puede mantener delante de sí, sino algo que se es".⁶⁰

La Educación Física se conforma como el área que busca la construcción de la corporeidad y la propia identidad de los jóvenes a través de la participación en las diversas prácticas ludomotrices, gimnásticas, deportivas y expresivas que constituyen la cultura corporal de movimiento en nuestra sociedad, abordándolas desde una perspectiva crítica y entendiendo su carácter complejo.

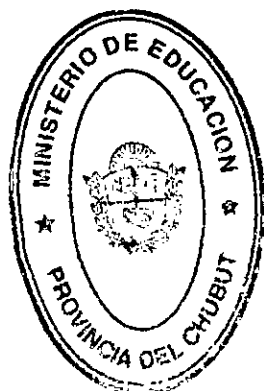
La propuesta curricular busca el despliegue de enseñanzas inclusivas que permitan una experiencia educativa democrática, la apropiación de saberes socialmente relevantes en relación con la formación integral de los y las adolescentes y la conquista de la disponibilidad motriz, en tanta manifestación de la corporeidad.

La Educación Física como materia escolar está orientada a la construcción de experiencias en el campo de las prácticas corporales con el propósito de implicar subjetivamente al alumno en los aprendizajes considerados necesarios para una mejor relación con el cuerpo y el desarrollo de una vida activa, participativa y saludable, como derecho de todos los y las jóvenes y adolescentes.

Tiene por finalidad diseñar y promover situaciones de enseñanza para que cada joven asuma y construya su corporeidad. Por eso se propone un abanico de contenidos relacionados con la cultura corporal de movimientos (Bracht, 1996)⁶¹ que favorezcan esa constitución, así como la adquisición de habilidades y la progresiva construcción de la disponibilidad motriz, interpelando a los y las adolescentes, considerados como sujetos de derecho, como activos protagonistas de su formación y portadores de identidades y culturas propias de los jóvenes.

⁶⁰ BOURDIEU, P. El sentido práctico. Madrid. Taurus. 1991.

⁶¹ En la definición del objeto de conocimiento de la EF, Valter Bracht toma la idea de cultura corporal de movimiento, poniendo el eje en la dimensión cultural antes que biológica, y entendiendo que ésta es la clave para la reconstrucción teórica sobre las prácticas corporales. "En su sentido restricto, el término EF abarca las actividades pedagógicas, que tienen como tema el movimiento corporal y que toma lugar en la institución educacional. En su sentido "amplio" ha sido utilizado para designar, inadecuadamente a mi ver, todas las manifestaciones culturales ligadas a la motricidad humana, que en su conjunto me parece mejor abarcadas por términos como cultura corporal o cultura del movimiento" Bracht, V. (1996) "En búsqueda de la legitimidad pedagógica". En Bracht, V. Educación Física y Aprendizaje Social. Educación Física/Ciencias del Deporte: ¿Qué ciencia es esa?, Vélez Sársfield, Córdoba.



ANEXO I

Desde el concepto de *corporeidad* se entiende al cuerpo como una dimensión significativa de la condición humana, que se construye permanentemente a lo largo de la existencia. Esta construcción no es sólo orgánica, sino también subjetiva; ambos aspectos se influyen mutuamente para constituir el modo de ser propio en cada sujeto, es decir su corporeidad. Esta implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer y se pone en juego en la disponibilidad corporal y motriz. "Ser humano es ser corporal, existir físicamente en y a través de un cuerpo genéticamente dispuesto para la acción autónoma, provisto de una motricidad inteligente que permite resolver el problema de la subsistencia y, a la vez, la necesidad de trascendencia. La corporeidad humana es una construcción biopsicosocial permanente, portadora de los más diversos significados y de imaginarios que dialécticamente modifican la vida cotidiana, nutriéndose del accionar, los afectos y los vínculos, las emociones, el gozo y el dolor, los impactos sensibles, la apreciación estética, la disponibilidad para vivir en plenitud o restringidamente y, fundamentalmente, a partir de la diferenciación —identificación con los otros".⁶²

Como afirmamos anteriormente, la Educación Física incide en la constitución de la identidad de los y las adolescentes al impactar en su corporeidad, que se manifiesta a través de la motricidad. Sobre ella pueden intervenir pedagógicamente las prácticas de enseñanza, contribuyendo así a la formación de los sujetos.

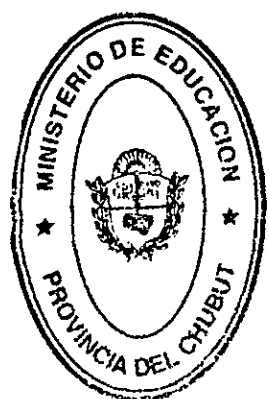
Desde este punto de vista, en esta propuesta curricular se asume el enfoque sociomotriz para la enseñanza. La *sociomotricidad* se refiere a aquellas prácticas donde la interacción motriz es fundamental, ya que propician la participación, la comunicación y la cooperación en las acciones motrices. Estas prácticas involucran a todos los juegos colectivos y los deportes en los que haya cooperación y/u oposición, tareas en equipo, danzas en grupo y otras actividades colectivas. Por otra parte, no existe acción humana que no sea sociomotriz ya que siempre se actúa en relación directa o indirecta con los otros, aun en las actividades motrices que aparentan ser más personales e individuales.

Tomando como marco el concepto de corporeidad y asumiendo el enfoque sociomotriz para la enseñanza de la Educación Física se considera que los objetos culturales que la escuela será responsable de distribuir, garantizando la inclusión y la igualdad en el acceso, se definen como *prácticas corporales* y conforman un recorte cultural particular estrechamente ligado con nuestras condiciones de vida social. Esta idea supone la posibilidad de los sujetos de desplegar su disponibilidad corporal y motriz y "desenvolverse en su sabiduría de vivir" en cualquier contexto, más allá de "modelizaciones motrices hegemónicas, institucionalizadas y naturalizadas"⁶³ como perspectivas tradicionales que sustentan la exclusión de los menos aptos.

En la vida contemporánea, las prácticas corporales se ven enriquecidas en muchísimos aspectos por las incesantes transformaciones. Así como se pueden reconocer las tradicionales prácticas gimnásticas, deportivas, lúdicas, expresivas, acuáticas y otras en relación con el ambiente natural, también nos encontramos frente a la presen-

⁶² GÓMEZ, J. La Educación Física en el patio. Una nueva mirada. Buenos Aires. Stadium. 2002.

⁶³ DEMARÍA, M. J., Romero, S. "La Educación Física. Su abordaje desde un nuevo paradigma" en Centro de Estudios en Educación Física (CEEFFIS) www.ceeffis.com.ar



ANEXO I

cia de nuevas formas o formas renovadas de técnicas del movimiento en el baile, la danza, el deporte, la gimnasia o la recreación.

Las prácticas corporales se constituyen como configuraciones particulares del movimiento donde se materializan los sentidos sociales de los sujetos. No se dan en el vacío ni en la nada; están moldeadas por la cultura y condensan intereses, expectativas sociales, utopías, fantasías, sueños, etc., tal como ocurre por ejemplo, en el caso de la manifestación social del deporte o en las prácticas corporales propias o identitarias de las culturas juveniles.

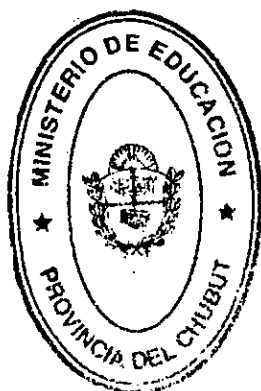
En la escuela, y atendiendo a la construcción de prácticas corporales socialmente significativas, se deberán promover diversas experiencias motrices que, por un lado, consideren los contenidos históricamente reconocidos por la Educación Física que forman parte de nuestro capital cultural, pero que a su vez incorporen también nuevas formas y prácticas, que favorezcan la construcción de estilos de vida activos y saludables, las relaciones con los otros y con el medio, así como la autonomía y realización personal de los jóvenes.

En la propuesta curricular se asumen diversas manifestaciones motrices seleccionadas y organizadas como los contenidos que habrán de ser enseñados en la escuela. Se trata de las prácticas corporales atléticas, gimnásticas, en el medio acuático, para el acondicionamiento físico y la vida saludable, deportivas, ludomotrices, expresivas y en ambientes naturales.

Las prácticas corporales ludomotrices, deportivas, atléticas, acuáticas, expresivas y gimnásticas son manifestaciones culturales que han cambiado a lo largo del tiempo y de las variaciones de los contextos en los que se realizan. Se espera que los adolescentes, en tanto sujetos de derecho, accedan a prácticas corporales de la cultura local y nacional, y al mismo tiempo a distintas expresiones de la cultura universal, apropiándose para recrearlas y modificarlas o para inventar nuevas alternativas.

Las prácticas corporales en las que predomina la relación con el ambiente natural, se proponen sensibilizar el respeto y la actitud de protección de los diferentes ambientes, proponiendo su experimentación sensible y promoviendo la construcción de conciencia acerca de la importancia del cuidado de uno mismo, de los otros y del ambiente, favoreciendo la adhesión al desarrollo de una vida activa y saludable, en integración con el ambiente natural.

Las prácticas corporales vinculadas con los deportes y juegos deportivos, fortalecen el sentido de pertenencia en los y las alumnas por tratarse de una práctica convocante y motivadora. Será importante generar condiciones pedagógicas para que el grupo se constituya en un entramado de relaciones humanas sostenedoras del aprendizaje, en un clima solidario y cooperativo. De acuerdo con el enfoque sociomotriz, la formación deportiva propone el tratamiento polivalente de los contenidos a través de la enseñanza de habilidades que posibilitan al adolescente actuar con flexibilidad en juegos deportivos variados. El propósito es que los y las alumnas aprendan estructuras comunes de los juegos deportivos de conjunto, sobre la base de habilidades abiertas y disponibles, conceptos tácticos de ataque y defensa y de comunicación motriz y el desarrollo de una actitud cooperativa para jugar en equipo, aspectos comunes a cualquier práctica deportiva de conjunto.



ANEXO I

Las prácticas tradicionales en Educación Física se basaron en una perspectiva biológica preocupada por la eficacia motriz, que selecciona a los más aptos y margina a aquellos que no logran patrones de rendimiento. El cuerpo aparece, de esta manera, como un instrumento para el control y el disciplinamiento.

En la actualidad, los desafíos de la nueva escuela secundaria requieren centrarse en nuevos formatos y prácticas que promuevan la participación de los jóvenes. Las culturas juveniles irrumpen en la dinámica escolar, dialogando e interpelando el discurso y el dispositivo. Así también, la escuela debe reformular su relación con los cuerpos, que incluso desde negociaciones implícitas logran desprenderse y resistirse a la cultura escolar tradicional. "La reformulación de las prácticas corporales en la escuela inaugura el grito histérico, las voces ensordecedoras, el murmullo colectivo. El cuerpo no termina de acomodarse a la funcionalidad de las sillas y las mesas para efectuar las tareas de lectoescritura, prefiere negarse a esa ortopedia y acomodarse a otras posiciones".⁶⁴

Así, adolescentes y jóvenes se concentran en focos de atención muchas veces distintos a los que la escuela les ofrece: "el amor, la música, el deporte, el hambre, el no-viaje, el programa televisivo, las anécdotas de las vidas escolares demuestran cuerpos que están vivos y que quieren probar toda la potencialidad de sus sentidos, experimentando lo audaz y lo "zarpado".⁶⁵

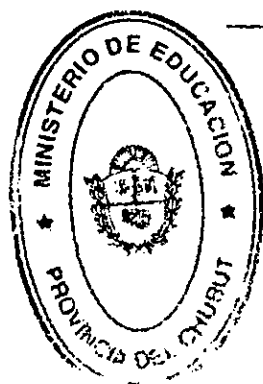
Desde esta propuesta entonces se pretende favorecer en los estudiantes el logro de una autonomía personal, una sensibilidad corporal propia, de los otros y con los otros; cierta disposición de una motricidad vinculante, creadora y productora del conocimiento de sí mismo, ligada a los contextos culturales y sociales de pertenencia, posibilitadora de hábitos activos y saludables y sobre todo del disfrute por las actividades motrices. En definitiva, que colabore con la constitución de los jóvenes y adolescentes como ciudadanos solidarios, activos, creativos, críticos y responsables con sí mismos y con el mundo en el que viven.

2.- Propósitos de enseñanza

- Favorecer el reconocimiento de la importancia del cuidado de la salud a través de la práctica de actividades físicas y deportivas y del aprendizaje de los saberes relacionados con ellas.
- Promover la construcción de una conciencia corporal que favorezca el conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones motrices y que contribuya a la valoración de una cultura corporal emparentada con el bienestar físico, psicológico y social.
- Generar oportunidades para la realización de diversas prácticas corporales, que promuevan situaciones enriquecidas en posibilidades motrices, valorando particularmente la presencia de la participación y la interacción motriz.

⁶⁴ CACHORRO, G. (2003) "Cultura escolar y Educación Física", en Bracht, V. y Crisorio, R. (coord) La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. La Plata. Ediciones Al Margen. 2003.

⁶⁵ Ídem



ANEXO I

- Posibilitar situaciones que demanden la resolución de problemas motrices en diferentes juegos, juegos deportivos y/o deportes, que requieran la construcción de comunicaciones motrices, saberes tácticos y habilidades motoras.

- Propiciar la aproximación a variadas expresiones de movimiento ligadas con lo lúdico y lo expresivo, que permitan a los alumnos conocer y disfrutar de diferentes prácticas corporales.

- Propiciar la participación de los estudiantes, con creciente autonomía, en el diseño e implementación de proyectos sobre prácticas corporales que involucren saberes relacionados con la autogestión de las actividades en diferentes ámbitos, en la institución y/o en la comunidad.

- Organizar y promover experiencias significativas que incluyan prácticas corporales en el medio natural, con creciente complejidad y favoreciendo actitudes de integración con la naturaleza.

- Favorecer prácticas corporales lúdicas, gimnásticas, expresivas, atléticas, en el medio acuático y deportivas, que promuevan una relación saludable con el cuerpo y la mejora de la calidad de vida, incentivando su continuidad más allá de la escuela.

- Promover la construcción de valores y actitudes responsables, solidarias, inclusivas, creativas y críticas sobre la cultura y la práctica corporal, así como el desarrollo de hábitos de una vida activa y saludable.

3.- Contenidos

Los contenidos adoptados comprenden una selección de saberes organizados cuya progresión implica el desarrollo de su complejidad en un recorrido recursivo a lo largo del ciclo básico, que permita volver sobre contenidos ya enseñados de forma espiralada, es decir en nuevas versiones más complejas y con mayor profundidad en su tratamiento.

La organización de los contenidos que se propone permitirá a los equipos docentes y a las instituciones escolares, la planificación de diferentes recorridos o secuenciaciones atendiendo a sus propias realidades, proyectos e intencionalidades educativas.

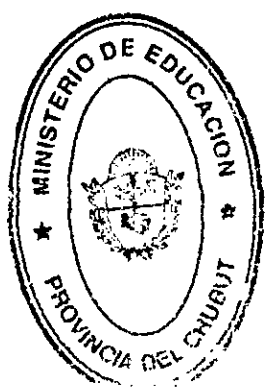
La estructura de organización de los contenidos para la enseñanza comprende:

1. *El enfoque sociomotriz*
2. *Los ejes de contenidos*
3. *Los núcleos temáticos*
4. *Los niveles de concreción*

1. El enfoque sociomotriz corresponde a la mirada o perspectiva metadisciplinar que se asume con respecto a los contenidos. En este sentido, comprende un marco conceptual basado en la interacción motriz, que prioriza la participación, la comunicación y la cooperación en las acciones motrices, incluso en las actividades que aparentan ser más individuales, ya que toda acción humana es considerada como sociomotriz.

2. Los ejes de contenidos son los organizadores que estructuran la propuesta. Fueron definidos considerando los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Los mismos son:

2.1. *Prácticas corporales referidas a la disponibilidad de sí mismo.* Los contenidos de este eje refieren al desarrollo integral de las capacidades motoras; perceptivas,



ANEXO I

expresivas, coordinativas y condicionales; de la conciencia, cuidado y constitución corporal; de las habilidades motrices generales; del cuidado de la salud y la construcción de una vida activa; y del conocimiento de prácticas corporales atléticas, gimnásticas y acuáticas.

2.2. *Prácticas corporales en interacción con otros.* En este eje, los contenidos van a estar referidos al aprendizaje de los juegos deportivos y deportes colectivos, priorizando la dimensión participativa por sobre el rendimiento físico y técnico y la interacción motriz; al conocimiento y práctica de juegos diversos; populares, tradicionales, folklóricos; a la experiencia en prácticas corporales propias de las culturas juveniles; y al desarrollo de la capacidad expresiva a través del movimiento.

2.3. *Prácticas Corporales en el ambiente Natural.* Este eje de contenidos plantea desafíos diferentes para la corporeidad y la motricidad. La relación con el ambiente natural permite experiencias motrices de gran riqueza en cuanto comprometen diversas capacidades y habilidades y contenidos relacionados con la educación ambiental. En este sentido, resulta un eje interesante para pensar la articulación con otras áreas o disciplinas, abordando entre otras cosas el uso y disfrute responsable del ambiente y la obligación de su protección. Por otra parte, la elaboración de proyectos de actividades campamentales y lúdicas de distinta índole, permite poner en juego capacidades de organización, autogestión y convivencia democrática.

Destacamos que el orden de aparición de los ejes no representa una secuencia para la enseñanza.

3. Los núcleos temáticos corresponden a la selección de contenidos y representan las prácticas corporales que son objetos de conocimiento y saberes a enseñar. Organizadas según los ejes:

3.1. *Prácticas corporales referidas a la disponibilidad de sí mismo.*

Prácticas Corporales para el Acondicionamiento Físico y la Vida Saludable
Prácticas Corporales Atléticas
Prácticas Corporales en el Medio Acuático
Prácticas Corporales Gimnásticas

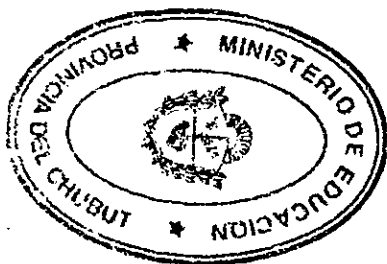
3.2. *Prácticas Corporales en interacción con otros.*

Prácticas Corporales Deportivas
Prácticas Corporales Ludomotrices
Prácticas Corporales Expresivas

3.3. *Prácticas Corporales en el ambiente Natural.*

Prácticas Corporales en Ambientes Naturales.

4. Los niveles son la concreción y el desarrollo de los núcleos temáticos anteriores, expresados en temas contextualizados de enseñanza. Es la descripción para la enseñanza de las prácticas corporales, secuenciada progresivamente.



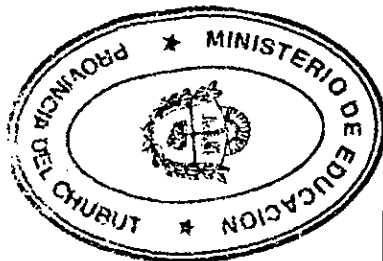
ANEXO I

CUADRO N° 1: ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

EJE DE CONTENIDOS	NUCLEO TEMÁTICO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Prácticas corporales referidas a la disponibilidad de sí mismo Propósito: Generar oportunidades para la construcción de experiencias en prácticas corporales que favorezcan la constitución de la disponibilidad de sí mismo en relación con la cultura corporal y la actividad motriz autónoma y que sienten las bases de una vida activa y saludable.	Prácticas corporales para el acondicionamiento físico y la vida saludable (ACF)	Desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas. Participación en actividades que incluyan prácticas corporales seguras, que tiendan al desarrollo y mantenimiento de los sistemas cardiovascular, respiratorio, osteoarticular y músculo esquelético; y que permitan disfrutar del bienestar físico, psicológico y social. Conciencia corporal. Reconocimiento de las propias posibilidades de movimiento, cambios corporales, aptitudes y límites; buscando superar inhibiciones y prejuicios en relación con lo corporal. Valoración de las posibilidades motrices, lúdicas y deportivas en condiciones de igualdad para varones y mujeres. Despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por uno/a mismo/a y por el/la otro/a. Cuidado del propio cuerpo y de los cuerpos de varones y mujeres en el medio físico en que se desarrollan las actividades. Despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones de género entre varones y mujeres atendiendo a la igualdad en las oportunidades de realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.	Desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas. Diseño y participación en actividades que incluyan prácticas corporales seguras, que tiendan al desarrollo y mantenimiento de los sistemas cardiovascular, respiratorio, osteoarticular y músculo esquelético; y que permitan disfrutar del bienestar físico, psicológico y social. Conciencia corporal. Reconocimiento de las propias posibilidades de movimiento, cambios corporales, aptitudes y límites; buscando superar inhibiciones y prejuicios en relación con lo corporal. Valoración de las posibilidades motrices, lúdicas y deportivas en condiciones de igualdad para varones y mujeres. Despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por uno/a mismo/a y por el/la otro/a. Cuidado del propio cuerpo y de los cuerpos de varones y mujeres en el medio físico en que se desarrollan las actividades. Despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones de género entre varones y mujeres atendiendo a la igualdad en las oportunidades de realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.	Desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas. Diseño, programación y participación en actividades que incluyan prácticas corporales seguras, que tiendan al desarrollo y mantenimiento de los sistemas cardiovascular, respiratorio, osteoarticular y músculo esquelético; y que permitan disfrutar del bienestar físico, psicológico y social. Conciencia corporal. Reconocimiento de las propias posibilidades de movimiento, y del efecto de la actividad motriz en los cambios corporales. Valoración de las posibilidades motrices, lúdicas y deportivas en condiciones de igualdad para varones y mujeres. Despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por uno/a mismo/a y por el/la otro/a. Cuidado del propio cuerpo y de los cuerpos de varones y mujeres en el medio físico en que se desarrollan las actividades. Despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones de género entre varones y mujeres atendiendo a la igualdad en las oportunidades de realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.

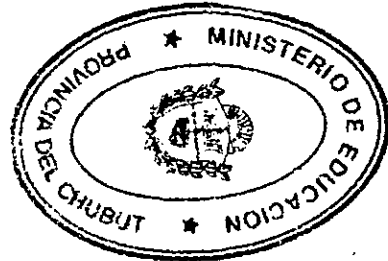
Handwritten signature

Prácticas corporales Actividades de desarrollo físico de sí mismo Habilidades Entrenamiento individual y grupal Ejercicios de calentamiento y estiramiento Ejercicios de fuerza y resistencia Ejercicios de velocidad y agilidad Ejercicios de coordinación y equilibrio Ejercicios de flexibilidad Ejercicios de relajación Ejercicios de juego Ejercicios de baile Ejercicios de artes marciales Ejercicios de deportes acuáticos Ejercicios de deportes de invierno Ejercicios de deportes de equipo Ejercicios de deportes individuales Ejercicios de deportes de aventura Ejercicios de deportes de riesgo Ejercicios de deportes de habilidad Ejercicios de deportes de estrategia Ejercicios de deportes de precisión Ejercicios de deportes de potencia Ejercicios de deportes de resistencia Ejercicios de deportes de velocidad Ejercicios de deportes de agilidad Ejercicios de deportes de coordinación Ejercicios de deportes de equilibrio Ejercicios de deportes de flexibilidad Ejercicios de deportes de relajación Ejercicios de deportes de juego Ejercicios de deportes de baile Ejercicios de deportes de artes marciales Ejercicios de deportes de natación Ejercicios de deportes de esquí Ejercicios de deportes de patinaje Ejercicios de deportes de tiro Ejercicios de deportes de lanzamiento Ejercicios de deportes de golpeo Ejercicios de deportes de pateo Ejercicios de deportes de conducción Ejercicios de deportes de manejo Ejercicios de deportes de construcción Ejercicios de deportes de demolición Ejercicios de deportes de excavación Ejercicios de deportes de perforación Ejercicios de deportes de soldadura Ejercicios de deportes de carpintería Ejercicios de deportes de albañilería Ejercicios de deportes de electricidad Ejercicios de deportes de mecánica Ejercicios de deportes de electrónica Ejercicios de deportes de informática Ejercicios de deportes de programación Ejercicios de deportes de diseño gráfico Ejercicios de deportes de animación Ejercicios de deportes de fotografía Ejercicios de deportes de video Ejercicios de deportes de audio Ejercicios de deportes de música Ejercicios de deportes de teatro Ejercicios de deportes de danza Ejercicios de deportes de cine Ejercicios de deportes de televisión Ejercicios de deportes de radio Ejercicios de deportes de prensa Ejercicios de deportes de internet Ejercicios de deportes de redes sociales Ejercicios de deportes de marketing Ejercicios de deportes de publicidad Ejercicios de deportes de relaciones públicas Ejercicios de deportes de comunicación Ejercicios de deportes de gestión Ejercicios de deportes de liderazgo Ejercicios de deportes de emprendimiento Ejercicios de deportes de innovación Ejercicios de deportes de creatividad Ejercicios de deportes de resolución de problemas Ejercicios de deportes de toma de decisiones Ejercicios de deportes de planificación Ejercicios de deportes de organización Ejercicios de deportes de ejecución Ejercicios de deportes de evaluación Ejercicios de deportes de mejora continua Ejercicios de deportes de calidad Ejercicios de deportes de seguridad Ejercicios de deportes de salud Ejercicios de deportes de bienestar Ejercicios de deportes de felicidad Ejercicios de deportes de amor Ejercicios de deportes de paz Ejercicios de deportes de justicia Ejercicios de deportes de libertad Ejercicios de deportes de igualdad Ejercicios de deportes de fraternidad Ejercicios de deportes de solidaridad Ejercicios de deportes de cooperación Ejercicios de deportes de respeto Ejercicios de deportes de tolerancia Ejercicios de deportes de paciencia Ejercicios de deportes de perseverancia Ejercicios de deportes de determinación Ejercicios de deportes de disciplina Ejercicios de deportes de responsabilidad Ejercicios de deportes de honestidad Ejercicios de deportes de integridad Ejercicios de deportes de valentía Ejercicios de deportes de coraje Ejercicios de deportes de confianza Ejercicios de deportes de fe Ejercicios de deportes de esperanza Ejercicios de deportes de caridad Ejercicios de deportes de generosidad Ejercicios de deportes de humildad Ejercicios de deportes de sencillez Ejercicios de deportes de pureza Ejercicios de deportes de castidad Ejercicios de deportes de continencia Ejercicios de deportes de moderación Ejercicios de deportes de templanza Ejercicios de deportes de fortaleza Ejercicios de deportes de firmeza Ejercicios de deportes de constancia Ejercicios de deportes de perseverancia Ejercicios de deportes de persistencia Ejercicios de deportes de obstinación Ejercicios de deportes de tenacidad Ejercicios de deportes de resiliencia Ejercicios de deportes de elasticidad Ejercicios de deportes de adaptabilidad Ejercicios de deportes de flexibilidad Ejercicios de deportes de movilidad Ejercicios de deportes de actividad Ejercicios de deportes de dinamismo Ejercicios de deportes de energía Ejercicios de deportes de vitalidad Ejercicios de deportes de vigor Ejercicios de deportes de robustez Ejercicios de deportes de fortaleza Ejercicios de deportes de poder Ejercicios de deportes de influencia Ejercicios de deportes de autoridad Ejercicios de deportes de prestigio Ejercicios de deportes de reputación Ejercicios de deportes de fama Ejercicios de deportes de gloria Ejercicios de deportes de honra Ejercicios de deportes de honor Ejercicios de deportes de dignidad Ejercicios de deportes de nobleza Ejercicios de deportes de magnificencia Ejercicios de deportes de grandeza Ejercicios de deportes de excelencia Ejercicios de deportes de perfección Ejercicios de deportes de armonía Ejercicios de deportes de belleza Ejercicios de deportes de gracia Ejercicios de deportes de elegancia Ejercicios de deportes de distinción Ejercicios de deportes de exclusividad Ejercicios de deportes de rareza Ejercicios de deportes de singularidad Ejercicios de deportes de originalidad Ejercicios de deportes de novedad Ejercicios de deportes de actualidad Ejercicios de deportes de modernidad Ejercicios de deportes de vanguardia Ejercicios de deportes de experimentación Ejercicios de deportes de exploración Ejercicios de deportes de descubrimiento Ejercicios de deportes de invención Ejercicios de deportes de creación Ejercicios de deportes de producción Ejercicios de deportes de fabricación Ejercicios de deportes de elaboración Ejercicios de deportes de transformación Ejercicios de deportes de modificación Ejercicios de deportes de adaptación Ejercicios de deportes de ajuste Ejercicios de deportes de calibración Ejercicios de deportes de sincronización Ejercicios de deportes de coordinación Ejercicios de deportes de integración Ejercicios de deportes de unificación Ejercicios de deportes de síntesis Ejercicios de deportes de resumen Ejercicios de deportes de condensación Ejercicios de deportes de concentración Ejercicios de deportes de focalización Ejercicios de deportes de orientación Ejercicios de deportes de dirección Ejercicios de deportes de guía Ejercicios de deportes de conducción Ejercicios de deportes de manejo Ejercicios de deportes de control Ejercicios de deportes de dominio Ejercicios de deportes de maestría Ejercicios de deportes de experticia Ejercicios de deportes de pericia Ejercicios de deportes de destreza Ejercicios de deportes de habilidad Ejercicios de deportes de capacidad Ejercicios de deportes de potencial Ejercicios de deportes de talento Ejercicios de deportes de genio Ejercicios de deportes de inspiración Ejercicios de deportes de motivación Ejercicios de deportes de entusiasmo Ejercicios de deportes de pasión Ejercicios de deportes de dedicación Ejercicios de deportes de compromiso Ejercicios de deportes de entrega Ejercicios de deportes de sacrificio Ejercicios de deportes de abnegación Ejercicios de deportes de desinterés Ejercicios de deportes de altruismo Ejercicios de deportes de filantropía Ejercicios de deportes de caridad Ejercicios de deportes de generosidad Ejercicios de deportes de bondad Ejercicios de deportes de amabilidad Ejercicios de deportes de cordialidad Ejercicios de deportes de hospitalidad Ejercicios de deportes de acogida Ejercicios de deportes de bienvenida Ejercicios de deportes de recepción Ejercicios de deportes de atención Ejercicios de deportes de servicio Ejercicios de deportes de ayuda Ejercicios de deportes de asistencia Ejercicios de deportes de colaboración Ejercicios de deportes de cooperación
--



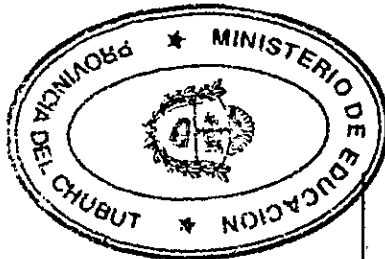
ANEXO I

Enfoque Sociomotriz	Prácticas corporales referidas a la disponibilidad de sí mismo Propósito: Generar oportunidades para la construcción de experiencias en prácticas corporales que favorezcan la construcción de la disponibilidad de sí mismo en relación con la cultura corporal y la actividad motriz autónoma y que sienten las bases de una vida activa y saludable.	Prácticas corporales en el medio acuático (ACU) Participación en actividades y juegos individuales y/o grupales orientados a la adaptación del cuerpo en el medio acuático. Conocimiento de aspectos vinculados a los cuidados de higiene personal y social en el medio acuático y su entorno. Reconocimiento de los riesgos y las normas de seguridad en el medio acuático, dentro y fuera del agua. Conocimiento y práctica global de técnicas de natación o formas de nado. Práctica de juegos colectivos y otras actividades acuáticas.	Participación en actividades y juegos individuales y/o grupales orientados al dominio del cuerpo en el medio acuático. Conocimiento y comprensión de los principios físicos que se ponen en juego durante las prácticas corporales en el medio acuático. Desempeño en el medio acuático y su entorno con compromiso respecto de normas, pautas de higiene personal y social, y aspectos de seguridad. Dominio básico de al menos una técnica de nado; y conocimiento global de todas. Práctica de juegos colectivos y otras actividades acuáticas. Conocimiento de las reglamentaciones básicas en competencias de natación.	Participación en actividades que permitan un desempeño confiado y seguro en el medio acuático. Desempeño en el medio acuático y su entorno con compromiso respecto de normas, pautas de higiene personal y social, y aspectos de seguridad. Dominio básico de al menos dos técnicas de nado; y conocimiento global de todas. Conocimiento de principios básicos sobre el entrenamiento deportivo en el medio acuático. Práctica de juegos colectivos y otras actividades acuáticas. Diseño, organización y participación en encuentros deportivos. Conocimiento y práctica de técnicas básicas de seguridad y rescate en el medio acuático.
	Prácticas corporales gimnásticas (GIM)	Conocimiento y práctica de habilidades motoras específicas propias de la Gimnasia Artística (roles, vertical, media-luna, saltos, giros, equilibrios, desplazamientos, suspensiones, balanceos). Conocimiento y práctica de habilidades motoras específicas propias de la Gimnasia rítmica (posiciones, desplazamientos, balanceos, circunducciones, ondas, equilibrios, giros, saltos, ríldos, habilidades en relación a elementos gimnásticos). Cuidado del compañero en las distintas ayudas de habilidades gimnásticas. Producción de series de movimientos gimnásticos y acrobáticos sencillos, individuales y grupales, con o sin soporte musical. Juegos rítmicos. Creación pautada y libre.	Conocimiento y práctica de habilidades motoras específicas propias de la Gimnasia Artística (roles, vertical, media-luna, saltos, giros, equilibrios, desplazamientos, suspensiones, balanceos). Conocimiento y práctica de habilidades motoras específicas propias de la Gimnasia rítmica (posiciones, desplazamientos, balanceos, circunducciones, ondas, equilibrios, giros, saltos, ríldos, habilidades en relación a elementos gimnásticos). Cuidado del compañero en las distintas ayudas de habilidades gimnásticas. Producción de series de movimientos gimnásticos y acrobáticos sencillos, individuales y grupales, con o sin soporte musical. Juegos rítmicos. Creación pautada y libre.	Conocimiento y práctica de habilidades motoras específicas propias de la Gimnasia Artística (roles, vertical, media-luna, saltos, giros, equilibrios, desplazamientos, suspensiones, balanceos). Conocimiento y práctica de habilidades motoras específicas propias de la Gimnasia rítmica (posiciones, desplazamientos, balanceos, circunducciones, ondas, equilibrios, giros, saltos, ríldos, habilidades en relación a elementos gimnásticos). Cuidado del compañero en las distintas ayudas de habilidades gimnásticas. Producción de series de movimientos gimnásticos y acrobáticos sencillos, individuales y grupales, con o sin soporte musical. Juegos rítmicos. Creación pautada y libre.



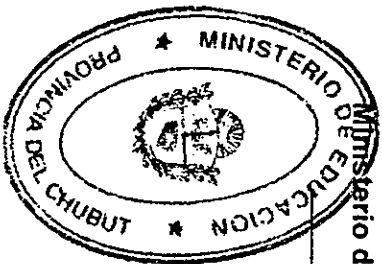
ANEXO I

	EJE DE CONTENIDOS	NÚCLEO TEMÁTICO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Educación Física	Prácticas Corporales en interacción con otros. Propósito: Promover oportunidades para la construcción de experiencias en prácticas corporales que favorezcan la interacción con los otros sobre la resolución de problemas sociomotrices y la apropiación del sentido colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute de las actividades en grupo.	Prácticas corporales deportivas (DXT)	Participación en juegos deportivos de variada complejidad que favorezcan la resolución de situaciones motrices en referencia a: estructuras, finalidades, reglas, estrategias, habilidades motrices, principios tácticos individuales y grupales, espacios, tiempos, comunicación y contracomunicación. Comprensión del hacer corporal y motor en los juegos deportivos. Análisis de los saberes tácticos puestos en juego y de la resolución de problemáticas motrices. Conocimiento y práctica de variados deportes colectivos reconociendo su estructura, dinámica y reglas, y favoreciendo una visión global del juego. Abordaje global de las habilidades motoras específicas de los deportes practicados. Participación de juegos deportivos y deportes no convencionales, o no tradicionales. Participación en encuentros de juegos deportivos y deportes. Reconocimiento del derecho de todos a jugar, rechazando cualquier tipo de actitud discriminatoria y excluyente; y valorando a la competencia deportiva desde la importancia de la participación y el desafío de superación personal, más allá de lo circunstancial del enfrentamiento. Reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, y sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.	Participación en juegos deportivos de variada complejidad que favorezcan la resolución de situaciones motrices en referencia a: estructuras, finalidades, reglas, estrategias, habilidades motrices, principios tácticos individuales y grupales, espacios, tiempos, comunicación y contracomunicación. Comprensión del hacer corporal y motor en los juegos deportivos. Análisis de los saberes tácticos puestos en juego y de la resolución de problemáticas motrices. Práctica de variados deportes colectivos, conociendo su estructura, dinámica y reglas para poder actuar favorablemente en el juego, identificando los aspectos técnicos y tácticos específicos de cada deporte. Conocimiento y práctica de habilidades motoras específicas de los deportes practicados. Participación de juegos deportivos y deportes no convencionales, o no tradicionales. Organización del equipo para participar en encuentros de juegos deportivos y deportes. Reconocimiento del derecho de todos a jugar, rechazando cualquier tipo de actitud discriminatoria y excluyente; y valorando a la competencia deportiva desde la importancia de la participación y el desafío de superación personal, más allá de lo circunstancial del enfrentamiento. Reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, y sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.	Diseño y participación en juegos deportivos de variada complejidad que favorezcan la resolución de situaciones motrices en referencia a: estructuras, finalidades, reglas, estrategias, habilidades motrices, principios tácticos individuales y grupales, espacios, tiempos, comunicación y contracomunicación. Comprensión del hacer corporal y motor en los juegos deportivos. Planeamiento en equipo de las acciones cooperativas adecuadas para jugar en ataque y defensa. Práctica de variados deportes colectivos, conociendo su estructura, dinámica y reglas para poder actuar favorablemente en el juego, identificando los aspectos técnicos, tácticos y estratégicos específicos de cada deporte. Dominio de la estructura, dinámica y reglas de al menos un deporte y desempeño eficaz en situaciones de juego colectivo. Conocimiento y práctica de habilidades motoras específicas de los deportes practicados. Participación de juegos deportivos y deportes no convencionales, o no tradicionales. Organización, y gestión de encuentros deportivos y deportes. Reconocimiento del derecho de todos a jugar, rechazando cualquier tipo de actitud discriminatoria y excluyente; y valorando a la competencia deportiva desde la importancia de la participación y el desafío de superación personal, más allá de lo circunstancial del enfrentamiento. Análisis crítico del deporte como manifestación socio cultural y los mensajes de los medios de comunicación. Reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, y sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.



ANEXO I

Prácticas Sociomotriz	Prácticas Corporales en interacción con otros. Propósito: Promover oportunidades para la construcción de experiencias en prácticas corporales que favorezcan la interacción con los otros sobre la resolución de problemas sociomotrices y la apropiación del sentido colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute de las actividades en grupo.	Prácticas corporales ludomotrices (LUD)	Participación en diferentes formas de juegos, de diversas culturas, populares y tradicionales, cooperativos, folklóricos, propios de los Pueblos Originarios y de otras comunidades. Práctica de actividades teatrales, circenses y de murga. Valoración del juego como manifestación social y cultural de los pueblos, rescatando la diversidad cultural, y el intercambio en la práctica lúdica con los otros. Juegos y prácticas corporales lúdicas relacionadas y/o cercanas a las culturas juveniles. Promoción de juegos cooperativos y no competitivos. La importancia de la autosuperación. Reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.	Participación en diferentes formas de juegos, de diversas culturas, populares y tradicionales, cooperativos, folklóricos, propios de los Pueblos Originarios y de otras comunidades. Práctica de actividades teatrales, circenses y de murga. Valoración del juego como manifestación social y cultural de los pueblos, rescatando la diversidad cultural, y el intercambio en la práctica lúdica con los otros. Juegos y prácticas corporales lúdicas relacionadas y/o cercanas a las culturas juveniles. Promoción de juegos cooperativos y no competitivos. La importancia de la autosuperación. Reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.	Participación en diferentes formas de juegos, de diversas culturas, populares y tradicionales, cooperativos, folklóricos, propios de los Pueblos Originarios y de otras comunidades. Práctica de actividades teatrales, circenses y de murga. Valoración del juego como manifestación social y cultural de los pueblos, rescatando la diversidad cultural, y el intercambio en la práctica lúdica con los otros. Juegos y prácticas corporales lúdicas relacionadas y/o cercanas a las culturas juveniles. Promoción de juegos cooperativos y no competitivos. La importancia de la autosuperación. Reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.
			Participación en actividades corporales expresivas variadas que permitan poner en juego la comunicación, emoción, afecto y sentido estético. Exploración de las posibilidades expresivas de las acciones motrices, del gesto y la postura corporal, combinando diversos tiempos y espacios.	Participación en actividades corporales expresivas variadas que permitan poner en juego la comunicación, emoción, afecto y sentido estético. Construcción grupal de secuencias y actividades motrices gimnásticas y expresivas con o sin soporte musical en diferentes ámbitos. Valoración de las actividades corporales expresivas como forma de superar inhibiciones, revisar prejuicios, estereotipos de género y tabúes.	Participación en actividades corporales expresivas variadas que permitan poner en juego la comunicación, emoción, afecto y sentido estético. Construcción grupal de secuencias motoras complejas en relación con las variables físicas (espacio y tiempo) de las acciones motrices. Improvisación de acciones motrices con finalidad expresiva con o sin soporte musical, utilizando imágenes, narraciones, etc. Conocimiento y valoración de diversas actividades corporales expresivas como manifestaciones de la cultura corporal. Valoración de las actividades corporales expresivas, explorando el potencial comunicativo del cuerpo en movimiento.
		Prácticas corporales expresivas (EXP)			

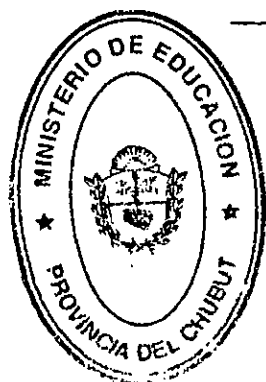


ANEXO I

	OBJETOS DE CONTENIDOS	NÚCLEO TEMÁTICO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Prácticas Corporales en el ambiente Natural	Propósito: Promover oportunidades para la construcción de experiencias en prácticas corporales en las que predomine la relación de la corporeidad y la motricidad con el medio natural que impliquen la realización de actividades motrices al aire libre, la exploración, experimentación sensible y descubrimiento del ambiente y toma de conciencia crítica de su problemática asumiendo actitudes de cuidado y reparación.	Prácticas corporales en ambientes naturales (NAT)	Integración con el medio natural circundante y reconocimiento de sus posibilidades para las prácticas corporales lúdicas, expresivas, campamentales o deportivas, promoviendo actitudes de respeto y cuidado de sí mismo y del medio. Disfrute estético de la naturaleza. Reconocimiento de sensaciones y emociones durante las actividades en el medio natural. Reflexión y conocimiento de formas de actuación adecuadas para preservar el equilibrio ecológico del lugar durante y después de la actividad. Articulación de las experiencias vividas en el medio natural con los saberes y contenidos de otras áreas o materias. La seguridad propia y de los otros en el medio natural. Medidas necesarias para realizar actividades en forma placentera y segura. Reconocimiento de las posibilidades de riesgo. Realización de actividades campamentales que involucren la organización y participación en tareas previas, y durante el campamento (organización comunitaria, actividades recreativas, trabajo en equipo, resolución democrática de conflictos, reglas y normas). Participación en diversas actividades en la naturaleza, que involucren prácticas corporales lúdicas, deportivas y expresivas Reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.	Integración con el medio natural circundante y reconocimiento de sus posibilidades para las prácticas corporales lúdicas, expresivas, campamentales o deportivas, promoviendo actitudes de respeto y cuidado de sí mismo y del medio. Disfrute estético de la naturaleza. Reconocimiento de sensaciones y emociones durante las actividades en el medio natural. Identificación de problemáticas ambientales. Reflexión y consideración de los discursos existentes y las alternativas para su resolución. Articulación de las experiencias vividas en el medio natural con los saberes y contenidos de otras áreas o materias. La seguridad propia y de los otros en el medio natural. Medidas necesarias para realizar actividades en forma placentera y segura. Reconocimiento de las posibilidades de riesgo. Planeamiento y gestión de proyectos colectivos que involucren actividades en el medio natural, adquiriendo niveles crecientes de autonomía (campamentos, actividades deportivas, desplazamientos, etc). Participación en diversas actividades en la naturaleza, que involucren prácticas corporales lúdicas, deportivas y expresivas. Reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.	Integración con el medio natural circundante y reconocimiento de sus posibilidades para las prácticas corporales lúdicas, expresivas, campamentales o deportivas, promoviendo actitudes de respeto y cuidado de sí mismo y del medio. Disfrute estético de la naturaleza. Reconocimiento de sensaciones y emociones durante las actividades en el medio natural. Identificación de problemáticas ambientales. Reflexión y consideración de los discursos existentes y las alternativas para su resolución. Articulación de las experiencias vividas en el medio natural con los saberes y contenidos de otras áreas o materias. Análisis de riesgos. Principios básicos de seguridad y rescate ante situaciones de emergencia o catástrofe natural. Nociones básicas de primeros auxilios. Planeamiento y gestión de proyectos colectivos que involucren actividades en el medio natural, adquiriendo niveles crecientes de autonomía (campamentos, actividades deportivas, desplazamientos, etc). Participación en diversas actividades en la naturaleza, que involucren prácticas corporales lúdicas, deportivas y expresivas. Reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.

Cada uno de los Núcleos Temáticos puede desarrollarse secuencialmente a lo largo de tres unidades o Niveles. Esta organización permitirá dar continuidad a una práctica determinada y variar los saberes propuestos complejizando las habilidades o contenidos que se trabajarán. La secuenciación de contenidos en los Niveles, está dada por el siguiente criterio:

NIVEL 1: Corresponde a la iniciación en el tema. Se abordan los contenidos de forma global y polivalente. Sin exigencias sobre técnicas específicas individuales.



ANEXO I

NIVEL 2: Corresponde a la progresión recursiva o espiralada de los saberes adquiridos en el nivel anterior. La secuenciación se focaliza en la complejización de los saberes. Predomina el abordaje global y polivalente, pero pueden aparecer formas específicas como técnicas o habilidades.

NIVEL 3: Corresponde a la especialización en determinados saberes. Los núcleos temáticos proponen una mayor complejidad. Aparecen técnicas o habilidades más específicas, pero nunca se pierde la perspectiva escolarizada del contenido. La propuesta para un tercer nivel de contenidos no implica asumir una enseñanza mecanicista de técnicas, o un entrenamiento deportivo análogo al mediano o el alto rendimiento. Se incorporan saberes relacionados con la autogestión y la autonomía en la realización de prácticas corporales (construcción de planes de entrenamiento, arbitraje y planillaje, organización de torneos y campamentos, coordinación de equipos, etc.)

Los niveles propuestos para cada núcleo son tres pero no se corresponden directamente ni con los tres años del Ciclo Básico ni con los tres trimestres de un año escolar.

En función de la planificación institucional anual y del ciclo, los estudiantes podrán participar de los tres niveles de una secuencia propuesta para un núcleo, o bien, de uno o dos niveles de distintos núcleos.

Tal como expresamos, el nivel de desarrollo de un núcleo no se corresponde con el trimestre. De este modo cada institución puede definir la duración en el tiempo de un nivel, pero en ningún caso debe ser menos de un trimestre, ni más de tres trimestres. En consecuencia, cada institución escolar debe organizar su Programación del Espacio, cumpliendo con los requisitos mínimos para cada Núcleo Temático y a partir de allí podrá realizar una propuesta de secuenciación seleccionando los núcleos y sus niveles de desarrollo, a lo largo de los tres años.

Requisitos mínimos para cada núcleo temático.

Núcleo: Prácticas corporales referidas a la disponibilidad de sí mismo.

Las Prácticas Corporales para el Acondicionamiento Físico y la Vida Saludable deben desarrollarse secuencialmente en 3 (tres) niveles y estar presentes a lo largo de todo el ciclo básico. A través de este requisito y de su progresión se busca la construcción y el sostenimiento de una vida activa y saludable y no la de determinados estándares de rendimiento físico.

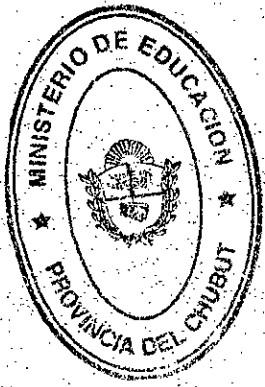
La escuela debe seleccionar una opción entre las Prácticas Corporales Atlético, en el Medio Acuático o Gimnásticas y desarrollarla progresivamente en 3 (tres) niveles a lo largo del ciclo. Las dos no seleccionadas, deben incluirse en al menos 1 (un) nivel en la programación del espacio.

Núcleo: Prácticas Corporales en interacción con otros.

Para las Prácticas Corporales Deportivas debe proponerse la enseñanza de al menos tres deportes abiertos y colectivos diferentes a lo largo del ciclo.

Las Prácticas Corporales Deportivas deben desarrollarse progresivamente en 3 (tres) niveles a lo largo del ciclo, en al menos un deporte abierto y colectivo o en una propuesta de juegos deportivos.

Para las Prácticas Corporales Ludomotrices, se debe incorporar al menos 1 (un) nivel a propuesta de los alumnos, que puede ser incluso coordinado en parte por ellos en



ANEXO I

colaboración con el docente; que se refiera a las prácticas corporales emergentes y/o identitarias de las culturas juveniles: skate, hip hop, parkour, capoeira, roller, murga, circo, otras formas de danza, etc.

Las Prácticas Corporales Expresivas deben ser incorporadas en por lo menos 1 (un) nivel a lo largo del ciclo.

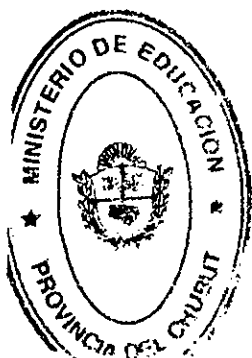
Núcleo: Prácticas Corporales en el ambiente Natural.

Las Prácticas Corporales en Ambientes Naturales deben ser incorporadas en por lo menos 2 (dos) niveles a lo largo del ciclo.

[Handwritten signature]



ANEXO I



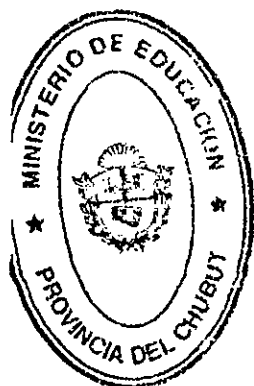
[Handwritten signature]

CUADRO N° 2: SECUENCIACIÓN. NIVELES DE CONTENIDOS

Nivel	Metodología	Eje de contenidos	NÚCLEOS TEMÁTICOS	Secuenciación: Niveles de contenidos Requisitos mínimos a lo largo del ciclo básico	
				ACF1 - ACF2 - ACF3	De desarrollo en tres niveles a largo de todo el ciclo básico
Primario	Metodología	Eje de contenidos	NÚCLEOS TEMÁTICOS	Opción 1: ATL1, ATL2, ATL3. ACU1. GIM1 Opción 2: ACU1, ACU2, ACU3. ATL1. GIM1 Opción 3: GIM1, GIM2, GIM3. ATL1. ACU1	3 (tres) niveles de una, más por lo menos 1 (un) nivel de las otras dos
Secundario	Metodología	Eje de contenidos	NÚCLEOS TEMÁTICOS	DXT1 - DXT2 - DXT3 + DXT1 + DXT1	3 (tres) niveles de un deporte o juego deportivo, más por lo menos 1 (un) nivel de otros dos deportes
Tercer ciclo	Metodología	Eje de contenidos	NÚCLEOS TEMÁTICOS	LUD1	1 (un) nivel
Tercer ciclo	Metodología	Eje de contenidos	NÚCLEOS TEMÁTICOS	EXP1	1 (un) nivel
Tercer ciclo	Metodología	Eje de contenidos	NÚCLEOS TEMÁTICOS	NAT1 - NAT2	2 (dos) niveles

Sobre los corredores como trayectos integrados y la planificación institucional

Tal como se muestra en el cuadro anterior, cada escuela puede organizar su programación durante el Ciclo Básico, secuenciando los niveles correspondientes de cada una de las prácticas corporales.



ANEXO I

Esta forma de organizar la enseñanza desde una lógica "ciclada" permitirá que los aprendizajes se desarrollen en plazos que pueden exceder la anualidad de los espacios curriculares, cubriendo expectativas de finalización del Ciclo Básico y teniendo en cuenta los ritmos de aprendizajes individuales.

La idea de "corredores de contenidos" permite comprender esta propuesta ciclada ya que es una forma de seleccionar y organizar los contenidos escolares; un trayecto curricular extendido que permite un recorrido por un campo de conocimiento, dando unidad y secuenciación espiralada y aumentando progresivamente su complejidad y profundización a lo largo del ciclo.

Esto implica que un equipo docente, en condiciones de consenso, proyecte todo el recorrido por ciertas prácticas corporales (núcleo temático) a lo largo del ciclo. De esta manera, se deben establecer acuerdos sobre la enseñanza y sobre cómo avanzar en el logro de las expectativas de aprendizaje.

La idea de organizar los contenidos en corredores supone a la vez que continuidad en el ciclo, variedad en la propuesta de enseñanza, permitiendo la alternativa de construir trayectorias escolares diversas y adecuadas a las necesidades e intereses de los estudiantes. Al contar con niveles de progresiva complejidad, los mismos se pueden distribuir en una planificación institucional no necesariamente fija, sino con la flexibilidad necesaria como para atender la alternancia, continuidad y diversidad en la enseñanza.

Por ejemplo, una escuela puede optar por construir el corredor de las prácticas corporales deportivas con diversas opciones, tomando distintos Deportes y/o proponiendo niveles de Juegos Deportivos con la finalidad de abordar el tratamiento polivalente de los contenidos. Es importante recordar que siempre debe respetarse el mínimo de tres deportes o juegos deportivos diferentes a lo largo del ciclo y al menos uno de ellos en tres niveles.

Ejemplos de corredores en Prácticas Corporales Deportivas:

Opción: Handball 1 – Handball 2 – Handball 3 – Fútbol 1 – Voleibol 1 – Básquet 1

Opción: Voleibol 1 – Voleibol 2 – Voleibol 3 – Básquet 1 – Básquet 2 – Sóftbol 1

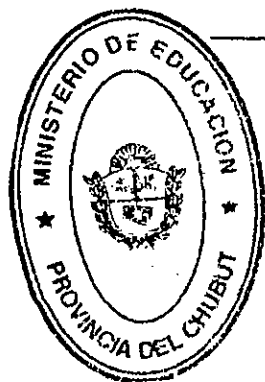
Opción: Fútbol 1 – Fútbol 2 – Fútbol 3 – Tenis 1 – Handball 1 – Handball 2 – Rugby 1

Opción: Voleibol 1 – Voleibol 2 – Voleibol 3 – Handball 1 – Handball 2 – Handball 3

Opción: Juegos Deportivos 1 – Handball 1 – Handball 2 – Handball 3 – Voleibol 1 – Sóftbol 1

Opción: Juegos Deportivos 1 – Juegos Deportivos 2 – Juegos Deportivos 3 – Handball 1 – Voleibol 1 – Básquet 1

324 Otra escuela podría fortalecer las prácticas corporales acuáticas, sumando tres niveles (que pueden tener incluso, distinta duración en el tiempo) y llegando a niveles de complejidad mayor y hacer una exploración en las prácticas corporales atléticas y gimnásticas, cumpliendo con los requisitos mínimos establecidos por este documento. Lo mismo podría suceder si optan por priorizar las prácticas corporales atléticas o gimnásticas.



ANEXO I

Ejemplos de corredores en Prácticas Corporales Acuáticas, Atléticoas y Gimnásticas:

Opción: Prácticas acuáticas 1 – Prácticas acuáticas 2 – Prácticas acuáticas 3 – Prácticas atléticas 1 – Prácticas atléticas 2 – Prácticas gimnásticas 1

Opción: Prácticas atléticas 1 – Prácticas atléticas 2 – Prácticas atléticas 3 – Prácticas acuáticas 1 – Prácticas gimnásticas 1

Opción: Prácticas gimnásticas 1 – Prácticas gimnásticas 2 – Prácticas gimnásticas 3 – Prácticas atléticas 1 – Prácticas acuáticas 1 – Prácticas acuáticas 2

También podría suceder que una escuela opte por desarrollar niveles de mayor complejidad en las prácticas corporales lúdicas, expresivas, o en ambientes naturales; aunque esto no sea un requisito mínimo.

Ejemplos de corredores en Prácticas Corporales Expresivas, Ludomotrices y en Ambientes Naturales:

Opción: Prácticas expresivas 1 – Prácticas expresivas 2 – Prácticas expresivas 3

Opción: Prácticas ludomotrices 1 – Prácticas ludomotrices 2

Opción: Prácticas en el medio natural 1 – Prácticas en el medio natural 2

Sugerencia para la organización por Talleres optativos

Se sugiere la forma taller para organizar el espacio de enseñanza, como alternativa para que la escuela ofrezca diversidad en la trayectoria formativa de los alumnos.

La organización por talleres, podría permitir a la institución ofrecer a los alumnos la posibilidad de optar entre propuestas. Así, cada núcleo temático puede contar, si las condiciones institucionales lo permiten, con distintas alternativas. Por ejemplo; si la escuela propone para 1° año, un nivel de prácticas corporales deportivas, se puede ofrecer un Taller de Handball y un Taller de Básquet. Dejando a los alumnos la posibilidad de elegir según sus preferencias.

Otros ejemplos pueden ser:

Prácticas corporales atléticas: Taller de pruebas de pista – Taller de pruebas de lanzamiento – Taller de pruebas de salto

Prácticas corporales acuáticas: Taller de natación – Taller de waterpolo – Taller de buceo

Prácticas corporales gimnásticas: Taller de gimnasia artística – Taller de gimnasia acrobática – Taller de gimnasia rítmica

Prácticas corporales expresivas: Taller de clown – Taller de danza – Taller de expresión corporal

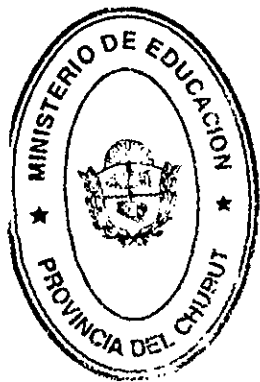
La organización por talleres es una posibilidad y sugerencia. Puede ocurrir que la escuela y el equipo docente decidan y organicen de otra forma la propuesta de contenidos.

4.- Sugerencias metodológicas

Sobre la enseñanza en clases mixtas

La división de la enseñanza por géneros en las clases de Educación Física en la escuela secundaria es una práctica común e instalada bajo el fundamento de las diferencias físicas y corporales entre hombres y mujeres. Sin embargo, ya desde hace algún tiempo, en varias escuelas de la provincia existen experiencias de trabajo en grupos mixtos, con muy buenos resultados y evaluaciones favorables.

Por otra parte, el enfoque asumido en este diseño curricular deja de lado la concepción biologicista y mecanicista de la Educación Física que procura la eficiencia motriz y



ANEXO I

el rendimiento físico. Por el contrario, adopta una perspectiva a favor de una enseñanza en la que predomina la interacción y la participación en diversas prácticas corporales consideradas como bienes culturales significativos.

Romper con los estereotipos de género, en favor de una enseñanza inclusiva, democrática e igualitaria en la distribución de saberes socialmente relevantes es una finalidad necesaria y prioritaria en la construcción de una nueva escuela secundaria.

En este sentido, sostenemos una enseñanza que no esté separada por sexos. Las prácticas corporales basadas en la interacción motriz y el desarrollo de la corporeidad pueden sin lugar a dudas, proponerse en clases mixtas.

Sin embargo, y atendiendo a la importancia de favorecer una implementación y construcción progresiva de nuevas y mejores prácticas en las escuelas, la enseñanza en clases mixtas se toma en este diseño curricular como una recomendación y no como una prescripción. Cada institución, en función de su realidad, podrá optar por estas alternativas; pero siempre tendiendo a construir con miras a futuro una enseñanza igualitaria, común y compartida para hombres y mujeres.

Sobre la articulación con otras áreas

Es uno de los principios básicos de esta propuesta curricular la construcción de instancias articuladas entre distintas áreas; que busquen romper el aislamiento entre materias y la tradicional separación del conocimiento escolar en búsqueda de aprendizajes más integrales. Sin embargo, las clases de Educación Física suelen ser en la escuela una instancia muchas veces aislada, incluso separada del edificio escolar, en algunos casos, y que dificulta la construcción del trabajo conjunto entre docentes. Para superar este aislamiento es importante buscar alternativas posibles para lograr espacios de articulación y ofrecer a los estudiantes oportunidades para integrar los saberes con otras áreas.

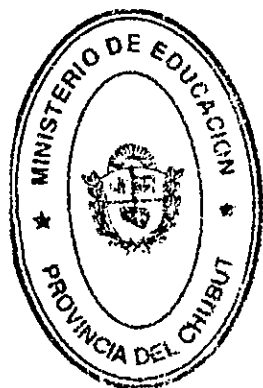
Las prácticas corporales en el ambiente natural pueden ser una buena alternativa. La organización de campamentos u otras actividades similares ofrecen una gran variedad de oportunidades para favorecer esta integración.

Sobre la competencia deportiva en la escuela

La competencia deportiva en la escuela presenta varias facetas y produce múltiples representaciones. Los docentes de Educación Física no pueden ser ajenos a esto y deben analizar permanentemente su accionar para no renunciar en ningún momento a la función educativa de la que son responsables.

Existen tradiciones y formas predominantes con respecto a las competencias escolares que deben ser transformadas. Es preciso superar cierta dinámica, esencialmente competitiva y aparentemente lúdica, en favor de otra cualitativamente distinta; esencialmente lúdica y donde la competencia tenga una clara función formativa.

Esto no significa renunciar a la competencia escolar, por el contrario. La superación de metas es una parte intrínseca de las prácticas deportivas y de muchos juegos que tienen como finalidad el triunfo y consecuentemente la derrota del oponente. Pero desde una perspectiva educativa, esto desafía a poner en su justo lugar a la idea de competencia como circunstancia propia del juego subordinada a la participación de todos;



ANEXO I

a la búsqueda del triunfo como una meta personal y grupal, al trabajo en equipo y al reconocimiento de la victoria y de la derrota.

El juego deportivo facilita la creación, la resolución táctica, la aceptación de los otros como compañeros y oponentes, el respeto, el compromiso y la promoción de valores democráticos. La participación en los deportes es una oportunidad que poseen los y las adolescentes para impulsar por sí mismos su desarrollo personal y social. Por ello, el deporte escolar implica una fuerte influencia en el proceso de socialización.

Las competencias escolares deben propiciar instancias de participación masiva que aseguren el protagonismo de todos/as los alumnos/as en variadas expresiones de juegos deportivos, en un marco social – grupal caracterizado por la alegría, el festejo, el juego limpio, la celebración, el encuentro con otros y la experiencia asociativa. Ninguna otra preocupación didáctica debe imponerse por sobre esta última. (Gómez, 2009)

5.- Recomendaciones para el desarrollo curricular

El enfoque sociomotriz que se asume como marco referencial ofrece una perspectiva necesaria y significativa para organizar las propuestas de enseñanza, entendidas como la construcción de situaciones que favorezcan la resolución motriz en las condiciones del entorno, comprendiendo variables de interacción, reglas, espacios, tiempos, materiales, etc.

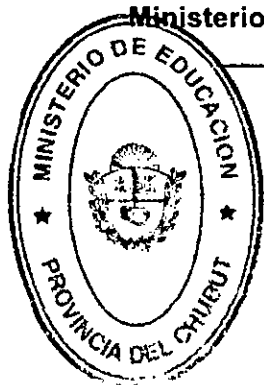
Es una mirada sobre la enseñanza coherente con el enfoque mediacional que se plantea en el Marco General, y que propone una pedagogía de las condiciones (Meireu, 1998), donde el desafío es generar situaciones propicias para el aprendizaje.

En esta línea, la enseñanza se encuadra en los propósitos de inclusión, participación, vida democrática, igualdad de géneros y grupalidad. Es preciso superar la presunción del rendimiento motor homogéneo, según la cual, los alumnos son iguales, se les enseña del mismo modo y todos tienen que alcanzar los mismos resultados.

En las clases de Educación Física la *participación* y la *interacción motriz* deben ser estructurantes de las situaciones de enseñanza, ofreciendo como principal argumento la motivación intrínseca que proporciona la propia actividad corporal. Se aprende compartiendo con otros, conformando grupos, posibilitando la máxima participación de todos, comprometiéndose con la tarea e implicándose social y afectivamente.

Es importante considerar al docente desde su rol fundamental de enseñante y transmisor de la cultura corporal; por cuanto debe asumir la responsabilidad en la toma de decisiones y la centralidad de la enseñanza como responsabilidad política. Debe promover una diversidad de propuestas que incluyan todo tipo de prácticas corporales (tradicionales, alternativas, de diferentes culturas, individuales, grupales, en distintos medios, con diferentes elementos, cooperativas, de competencia, etc.)

Para la programación de la enseñanza, el docente debe enfocarse en los siguientes criterios:



ANEXO I

- 1.- La selección de contenidos significativos, contextualizados y con sentido para los alumnos.
- 2.- La generación de estrategias didácticas que permitan hacer frente a la diversidad del grupo y que (particularmente en el ámbito del deporte) no sean selectivas en función de la habilidad y las diferencias sexuales o físicas.
- 3.- El uso de métodos innovadores que rompan con el esquema clásico: ejercitación de gestos técnicos – juego; en favor de lógicas que tengan como punto de partida, la totalidad y la situación real de juego. Previendo la aparición de las técnicas específicas como deducciones del mismo y evitando gestos estereotipados.
- 4.- El uso del juego como principal medio de aprendizaje. Básicamente se refiere a construir situaciones que permitan a los alumnos moverse con libertad y tomar decisiones motrices, que tengan un componente lúdico y que favorezcan la idea de “aprender a jugar jugando”.
- 5.- El análisis de la estructura o lógica interna de las situaciones motrices. Reconocer sus elementos constitutivos (el gesto o acción motriz que el sujeto debe realizar, las reglas, el espacio, el tiempo, la comunicación y/o interacción motriz, la estrategia motriz) e intervenir didácticamente en función de ellos.

A continuación se ofrecen propuestas para la enseñanza a modo de ejemplos:

Ejemplo 1

Eje: Prácticas corporales en interacción con otros.

Núcleo Temático: Prácticas corporales deportivas.

Contenido: Participación en juegos deportivos de variada complejidad que favorezcan la resolución de situaciones motrices en referencia a: estructuras, finalidades, reglas, estrategias, habilidades motrices, principios tácticos individuales y grupales, espacios, tiempos, comunicación y contracomunicación.

Temas: Juego deportivo, situaciones de cooperación y de oposición, juego asociado

El docente propone un juego deportivo (o deporte) de dos equipos, donde uno en posesión de la pelota debe tratar de convertir golpeando un objetivo; mientras el otro es defensor y trata de recuperar la pelota⁶⁶.

Fase 1: Luego de una breve explicación de reglas fundamentales comienza el juego. Se puede introducir progresivamente nuevas reglas.

Fase 2: Se detiene el juego después de unos minutos para resolver alguna duda o permitir la discusión al interior de los equipos sobre la organización en el terreno y una posible táctica.

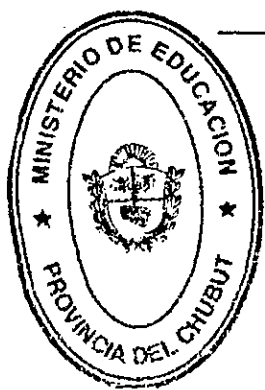
Fase 3: A jugar otra vez aplicando las decisiones del equipo.

Fase 4: Profundizar en el aspecto estratégico. El docente puede incorporar reglas (solo se puede convertir un punto luego de 5 pases), cambiar materiales (no es lo mismo jugar con una pelota de handball que con una de tenis), modificar el espacio (más pequeño o más grande) o la meta (un pase a un compañero, un arco, un cono) para favorecer la dinámica del juego.

Fase 5: Otro momento para pensar en el juego reflexionando al interior del equipo.

Fase 6: Volver al juego.

⁶⁶ Tomado de Blázquez Sánchez, D. “Iniciación a los deportes de equipo” Ed. Martínez Roca. Barcelona 1986 Cap. 3 “La iniciación deportiva”



ANEXO I

Ejemplo 2

Eje: Prácticas corporales en interacción con otros.

Núcleo Temático: Prácticas corporales deportivas.

Contenidos: Abordaje global de las habilidades motoras específicas de los deportes practicados (tratamiento polivalente del contenido).

Temas: Construcción del Pase y la Recepción con oposición. Lectura de trayectoria y movimientos del adversario. Ubicación de mis compañeros. Capacidad de anticipación.

1.- Jugar 3vs1. El objetivo es realizar pases evitando que 1 atrape la pelota. Se puede facilitar la tarea de intercepción agregando un aro. De esta forma se pueden crear líneas de pase no obstruidas entre el que tiene la pelota y el que la quiere recibir. Se facilita el pase y la recepción.

2.- Cuando los que están en posesión de la pelota construyen la idea de triangulación, el jugador que debe recuperar ve dificultada su tarea. Para facilitar la intercepción y complejizar el pase y la recepción agregamos otra variable. Jugamos 4vs2, 4vs3 o 3vs2.

3.- Construcción del concepto del pase como responsabilidad de dos (pase y recepción). Si uno la tira afuera o se la interceptan, van al medio los dos responsables del pase. Progresivamente vamos llegando a la paridad numérica 2vs2 o 3vs3 (puede ser 4vs4 pero es más complejo).

4.- Juego de los 5 pases (variar la cantidad de jugadores. 3vs3 favorece la participación; 10vs10 va en contra de este principio)⁶⁷.

Ejemplo 3

Eje: Prácticas corporales en interacción con otros.

Núcleo Temático: Prácticas corporales deportivas.

Contenidos: Conocimiento y práctica de variados deportes colectivos reconociendo su estructura, dinámica y reglas, y favoreciendo una visión global del juego.

Temas: Iniciación al Basquetbol. Juego.

1.- Se organizan dos equipos de no más de 5 alumnos cada uno (3vs3 puede ser una buena alternativa) y se les propone jugar al Básquet utilizando las siguientes reglas:

No dar más de 3 pasos en posesión de la pelota

Evitar el contacto físico con el contrario

No hacer doble pique

2.- Antes de iniciar el partido se sugieren y analizan algunas posibilidades de ataque

Dispersarse por toda la cancha

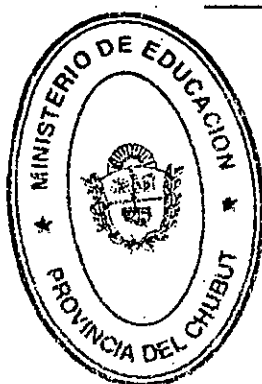
Evitar picar la pelota.

Acercarse y/o alejarse del compañero que está en posesión de la pelota.

3.- Comienza el juego. El profesor detiene el partido e interviene de acuerdo a los problemas que surgen durante el juego. Puede modificar y/o agregar reglas; restringir espacios, incorporar lineamientos tácticos, etc.

4.- Plantea un nuevo elemento táctico defensivo: cada uno debe seguir a un jugador del equipo contrario por toda la cancha y marcarlo.

⁶⁷ Tomado de Curso de Capacitación. "La Evolución de los Juegos Motores en el Proceso de la Iniciación Deportiva" (1999) GCBA. Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA). Red Federal del Formación Docente Continua. Prof. Eduardo Prieto



ANEXO I

5.- No se puede picar la pelota, estimulando a los jugadores sin pelota para que logren desmarcarse y recibir.

6.- El profesor toma parte en el juego, y se suma como un sexto jugador, pero siempre para el equipo que ataca. Colabora en la organización del juego en equipo.

7.- Asigna roles o funciones rotativas y específicas que puedan colaborar al juego asociado: un jugador recibe siempre el primer pase y traslada la pelota, otro funciona de pivot para ayudar a recibir, etc.

Otros ejemplos

Para el eje de las Prácticas corporales referidas a la disponibilidad de si mismo

Programación, junto a los alumnos, de planes de trabajo para el desarrollo de las capacidades condicionales (fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad). Búsqueda de formas y alternativas que permitan adaptar al trabajo a las posibilidades de cada uno.

Organización de talleres sobre la alimentación en relación con la vida saludable; o sobre la actividad motriz como factor para la prevención de adicciones.

Crear foros de debate o utilizar recursos TIC para reflexionar sobre los diferentes mensajes referidos a la salud y el cuerpo presentes en los medios de comunicación, o sobre los riesgos de enfermedades relacionadas con la inactividad y el sedentarismo.

Proponer como tarea grupal la programación de planes sencillos de entrenamiento.

Diseñar y organizar, junto a los alumnos encuentros y competencias atléticas.

Realizar talleres sobre waterpolo, buceo, rescate y seguridad u otras actividades acuáticas.

Para el eje de las Prácticas Corporales en interacción con otros

Organizar una Fiesta del Movimiento. Incluir producciones de los alumnos con series de movimientos gimnásticos y acrobáticos; danzas u otras manifestaciones expresivas.

Organizar y asistir a encuentros deportivos internos e intercolegiales en los que prime la dimensión participativa por sobre el logro de resultados en la competencia.

Gestionar en cooperación con los alumnos, talleres de prácticas corporales lúdicas relacionadas y/o cercanas a las culturas juveniles (skate, hip hop, parkour, capoeira, roller, murga, circo, otras formas de danza, etc.)

Para el eje de las Prácticas Corporales en el ambiente Natural

Organizar campamentos y salidas a la naturaleza, donde los alumnos asuman roles de responsabilidad creciente en la programación y gestión de las actividades.

Realizar talleres sobre deportes que se practican en contacto con la naturaleza (kayac, ciclismo de montaña, montañismo, escalada).

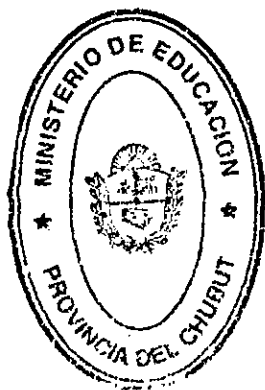
Utilizar recursos TIC para trabajar en la identificación de problemáticas ambientales, los discursos existentes y las alternativas para su resolución.

6.- Evaluación

La evaluación implica un proceso complejo, continuo y sistemático, integrado a la enseñanza; que permite obtener información válida y confiable, a partir de la cual emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas adecuadas. Supone una actividad que se dirige tanto a los procesos de aprendizaje, como al de enseñanza.



ANEXO I



5.- No se puede picar la pelota, estimulando a los jugadores sin pelota para que logren desmarcarse y recibir.

6.- El profesor toma parte en el juego, y se suma como un sexto jugador, pero siempre para el equipo que ataca. Colabora en la organización del juego en equipo.

7.- Asigna roles o funciones rotativas y específicas que puedan colaborar al juego asociado: un jugador recibe siempre el primer pase y traslada la pelota, otro funciona de pivot para ayudar a recibir, etc.

Otros ejemplos

Para el eje de las Prácticas corporales referidas a la disponibilidad de si mismo

Programación, junto a los alumnos, de planes de trabajo para el desarrollo de las capacidades condicionales (fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad). Búsqueda de formas y alternativas que permitan adaptar al trabajo a las posibilidades de cada uno.

Organización de talleres sobre la alimentación en relación con la vida saludable; o sobre la actividad motriz como factor para la prevención de adicciones.

Crear foros de debate o utilizar recursos TIC para reflexionar sobre los diferentes mensajes referidos a la salud y el cuerpo presentes en los medios de comunicación, o sobre los riesgos de enfermedades relacionadas con la inactividad y el sedentarismo.

Proponer como tarea grupal la programación de planes sencillos de entrenamiento.

Diseñar y organizar, junto a los alumnos encuentros y competencias atléticas.

Realizar talleres sobre waterpolo, buceo, rescate y seguridad u otras actividades acuáticas.

Para el eje de las Prácticas Corporales en interacción con otros

Organizar una Fiesta del Movimiento. Incluir producciones de los alumnos con series de movimientos gimnásticos y acrobáticos, danzas u otras manifestaciones expresivas.

Organizar y asistir a encuentros deportivos internos e intercolegiales en los que prime la dimensión participativa por sobre el logro de resultados en la competencia.

Gestionar en cooperación con los alumnos, talleres de prácticas corporales lúdicas relacionadas y/o cercanas a las culturas juveniles (skate, hip hop, parkour, capoeira, roller, murga, circo, otras formas de danza, etc.)

Para el eje de las Prácticas Corporales en el ambiente Natural

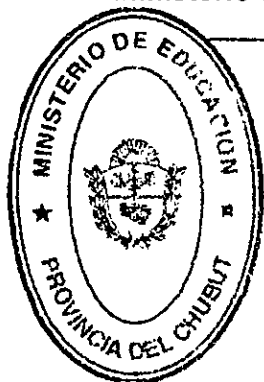
Organizar campamentos y salidas a la naturaleza, donde los alumnos asuman roles de responsabilidad creciente en la programación y gestión de las actividades.

Realizar talleres sobre deportes que se practican en contacto con la naturaleza (kayac, ciclismo de montaña, montañismo, escalada).

Utilizar recursos TIC para trabajar en la identificación de problemáticas ambientales, los discursos existentes y las alternativas para su resolución.

6.- Evaluación

La evaluación implica un proceso complejo, continuo y sistemático, integrado a la enseñanza, que permite obtener información válida y confiable, a partir de la cual emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas adecuadas. Supone una actividad que se dirige tanto a los procesos de aprendizaje, como al de enseñanza.



ANEXO I

Esta actividad, propia de casi todos los ámbitos humanos, en la escuela adquiere una relevancia preponderante y sus consecuencias deben ser motivo de reflexión sobre el compromiso y la responsabilidad política de la tarea de enseñar. La mirada que hace la escuela y los docentes sobre el alumno lo constituyen en parte como persona, y puede determinar o incidir en autovaloraciones y decisiones futuras.

Por eso, es importante tener en cuenta que la evaluación adquiere funciones tanto para los docentes como para los estudiantes:

Para el docente, la evaluación es el proceso que le permite obtener información, tanto acerca de los alumnos como de sus propuestas de Enseñanza. Puede conocer así los progresos individuales y grupales de sus alumnos, comprobar los aprendizajes y construir la calificación. Pero además, la evaluación le permite al docente analizar la situación de su clase y su tarea como enseñante, para autoevaluarse, identificar las dificultades y tomar decisiones.

Para el alumno, la evaluación es la instancia que le permite demostrar todo lo aprendido y reconocer sus dificultades. Puede así conocer su progreso y proponerse nuevas metas. Por eso, una enseñanza que busque propiciar la autonomía, el pensamiento creativo, crítico y reflexivo en los estudiantes, debe incluir acciones de autoevaluación y coevaluación entre el docente y los alumnos e incluso entre los alumnos entre sí.

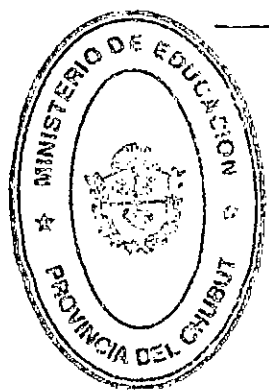
Es prioritario abordar la cuestión de la evaluación, superando la noción y las prácticas que muchas veces sólo se refieren a la formulación de juicios como una potestad exclusiva del docente. Enfocar la evaluación desde otro lugar supone mirar el proceso que realizan tanto los docentes como los alumnos, en una tarea compartida (entre docentes, entre docentes y alumnos, y entre alumnos) que permita reflexionar pedagógicamente para promover cambios y mejoras.

Esto implica un trabajo consensuado y dedicado de la institución y los equipos docentes para la formulación de criterios de evaluación. Es fundamental que éstos se constituyan en el marco para poder valorar los aprendizajes, estableciendo con claridad y visibilidad jerarquías de valores.

La evaluación en Educación Física conlleva una carga tradicional e histórica que es preciso vencer. Es, por lo común, una práctica que se basa en la aplicación al contexto escolar de un modelo proveniente del mundo deportivo utilizando test estandarizados que miden las capacidades físicas y las ejecuciones de modelos técnicos. Un modelo que evalúa lo que el alumno es y no lo que aprende, considerando la determinación de capacidades físicas y reprobando a aquellos que no obtienen resultados de rendimiento motor.

El docente de Educación Física, debe considerar en la actuación motriz de cada estudiante su desempeño global; lo que significa no sólo tener en cuenta la ejecución motriz realizada, sino también cómo piensa el estudiante esa ejecución, qué opina sobre su desempeño y cómo se vincula con otros en la tarea realizada. De esta forma, los principios de participación e interacción motriz se constituyen como criterios relevantes en la evaluación.

Existe una gran variedad de técnicas e instrumentos de evaluación para utilizar en Educación Física, aunque muchos de ellos están diseñados con el modelo tradicional



ANEXO I

dirigido a la búsqueda de rendimiento físico. Será necesario generar instancias de reflexión conjunta en la institución y con el equipo docente para pensar y diseñar cómo evaluar en las clases.

La observación y la interrogación son claves. La observación, puede ser espontánea o sistemática, pero siempre intencionada, planificada y acompañada por un instrumento de registro. Las técnicas de interrogación pueden llevarse a cabo por medio de entrevistas, cuestionarios u otros instrumentos. En la construcción de instrumentos se deberán contemplar los indicadores que permitirán recolectar la información asignándoles valor.

"La pregunta que debe responderse es ¿Cómo damos cuenta de lo que han aprendido nuestros alumnos en un período de tiempo? Si se quiere evaluar aprendizajes, y se admite que no todos los que aprenden lo hacen de la misma manera y al mismo tiempo, hay que construir instrumentos amplios y flexibles, para que quede claro qué puede hacer cada estudiante, cómo y hasta donde".⁶⁸

Las evaluaciones sobre el desarrollo de las capacidades condicionales (resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad) no deben ser utilizadas como información determinante para la acreditación, calificación y promoción de los alumnos, sino que serán empleadas como datos que les permitan reconocer y mejorar su propia constitución y condición corporal.

Finalmente, se puede abonar a la construcción de la evaluación en el marco de una escuela inclusiva, retomando la idea de los corredores. La programación de la enseñanza en la escuela utilizando una lógica ciclada, que supere las fronteras de la organización anual de las materias, desafía a construir la promoción y la acreditación de un alumno como una decisión de equipo y una responsabilidad institucional.

Este diseño establece expectativas de aprendizaje al finalizar el Ciclo Básico. Las mismas serán recontextualizadas en el marco de la planificación institucional. Los corredores son el trayecto que permitirán observar, a lo largo de todo el ciclo, los aprendizajes de los alumnos para cada uno de los ejes planteados. Así, la evaluación y consecuentemente la acreditación y promoción; se propone como un proceso que no acaba con el profesor poniendo una nota, sino que contempla una mirada más amplia y enriquecida.

7.- Expectativas de Aprendizaje

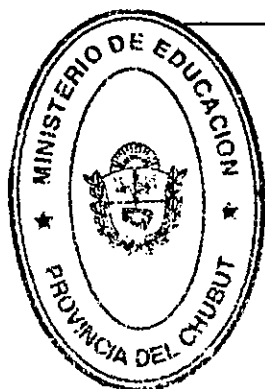
Al finalizar el Ciclo Básico, se espera que el alumno logre:

Sobre el eje: Prácticas corporales referidas a la disponibilidad de sí mismo

Reconocer el valor de la práctica de actividades motrices para el cuidado de la salud, la construcción de una vida activa y el bienestar físico, psicológico y social.

Desarrollar una conciencia corporal de sí mismo, de sus posibilidades de movimiento, y de valoración por la diversidad de identidades y posibilidades motrices, sin prejui-

⁶⁸ Diseños Curriculares de la Educación Secundaria de la provincia del Chubut. Encuadre político educativo. La escuela en una nueva configuración cultural.



ANEXO I

cios derivados de las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.

Conocer los fundamentos básicos y los principios reglamentarios; y ejecutar sin exigencias técnicas habilidades específicas del atletismo, la gimnasia, la natación y otras propias del medio acuático.

Sobre el eje: Prácticas Corporales en interacción con otros.

Participar en situaciones de juego, de variados deportes individuales y de conjunto, utilizando fundamentos técnico tácticos y principios reglamentarios de cada deporte.

Resolver situaciones motrices que impliquen la utilización de saberes tácticos, el conocimiento de la estructura y dinámica del juego, y posibilidades de interacción motriz.

Sostener una disposición favorable para el juego en equipo, la aceptación de reglas y roles y el reconocimiento del derecho de todos a jugar rechazando cualquier tipo de actitud discriminatoria y excluyente.

Participar de diferentes actividades y juegos, valorándolos como manifestaciones lúdicas de las sociedades y las culturas.

Conocer y poner en juego las posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo y en interacción con otros.

Sobre el eje: Prácticas Corporales en el ambiente Natural

Vivenciar experiencias significativas en integración con el medio natural, que comprendan acciones motrices y posibilidad de disfrute estético y emocional de la naturaleza.

Planificar y organizar actividades en el medio natural que le permitan poner en juego técnicas específicas de la vida en la naturaleza.

Identificar problemáticas ambientales y reconocer el impacto del hombre en la realización de actividades deportivas y campamentiles.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA Y SUGERIDA

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. "Iniciación a los deportes de equipo" Ed. Martínez Roca. Barcelona. 1986. Cap. 3 "La iniciación deportiva".

BOURDIEU, P. El sentido práctico. Madrid. Taurus. 1991.

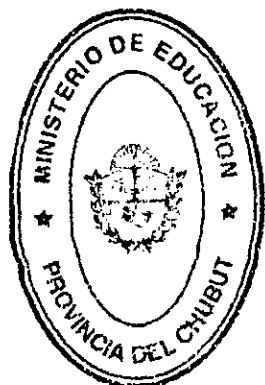
BRACHT, V. "En búsqueda de la legitimidad pedagógica". En Bracht, V. Educación Física y Aprendizaje Social. Educación Física/Ciencias del Deporte: ¿Qué ciencia es esa?, Vélez Sarsfield, Córdoba. 1996.

CACHORRO, G. "Cultura escolar y Educación Física", en Bracht, V. y Crisorio, R. (coord) La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. La Plata. Ediciones Al Margen. 2003.

DEMARÍA, M. J., ROMERO, S. "La Educación Física. Su abordaje desde un nuevo paradigma" en Centro de Estudios en Educación Física (CEEFS) www.ceefis.com.ar

GÓMEZ, R. "La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza" Cap. 11 Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. Ed. Miño y Davila. 2009. p. 276.

GÓMEZ, J. La Educación Física en el patio. Una nueva mirada. Buenos Aires. Stadium. 2002.



ANEXO I

GRASSO A. y ERRAMOUSPE, B. Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada. Buenos Aires. Novedades Educativas. 2005.

HERNÁNDEZ MORENO, J. "¿Taxonomía de las Actividades o de las Situaciones Motrices?" Grupo de Estudios e Investigaciones Praxiológicas (GEIP). Departamento de Educación Física. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. En Lecturas: Educación Física y Deportes <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital Año 4. N° 13. Buenos Aires, Marzo 1999.

HERNÁNDEZ MORENO, J. "Contribución a un léxico básico de Praxiología Motriz" Grupo de Estudios e Investigación Praxiológica. Departamento de Educación Física. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España) En <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 53 - Octubre de 2002

HERNÁNDEZ MORENO, J. y JIMÉNEZ Jiménez, F. "Los contenidos deportivos en la educación física escolar desde la praxiología motriz" Lecturas: Educación Física y Deportes | <http://www.efdeportes.com> Revista digital. Buenos Aires. Año 5 - N° 19 - Marzo 2000.

HERNÁNDEZ MORENO, J. y RIVAS, J. "La Praxiología Motriz: Fundamentos y Aplicaciones" INDE. Barcelona. 2004. Extraído de <http://books.google.com.ar/books>.

LAVEGA BURGUÉS, P. "La Clasificación de los Juegos y las Prácticas Motrices desde la Praxiología Motriz. Rasgos, Relaciones y Ejemplos".

MEIREIU, P. (1998) Frankenstein educador. Barcelona. Ed. Alertes, 1998.

OSSORIO LOZANO, D. "La Ciencia de la Acción Motriz, un paradigma en continua evolución" <http://www.efdeportes.com> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 85 - Junio de 2005.

PERCZYK, J. y GÓMEZ, P. "Educación Física para todos: aportes para la reflexión" En <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 35 - Abril de 2001.

ROZENGARDT, R. Acerca de los contenidos de la Educación Física Escolar. En Revista Digital, 11 (100) Buenos Aires. 2006.

SAÉNZ - LÓPEZ BUÑUEL, P. y GIMÉNEZ FUENTES - GUERRA, F. "Diseño, selección y evaluación de las tareas motrices en Educación Física" En <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 21 - Mayo 2000.

Documentos

Argentina Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación (2008). Ley de Educación Nacional. Buenos Aires.

Argentina, Consejo Federal de Educación (2009). Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria Versión Final. Resolución CFE N° 84/09. Buenos Aires.

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2010) Núcleos de aprendizajes prioritarios- 1ro., 2do., y 3r año de Educación Secundaria. Buenos Aires.

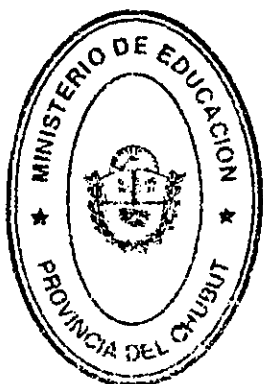
Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular Educación Secundaria. Buenos Aires. 2007.

Gobierno de la provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Coordinación. Dirección General de Planeamiento. Evaluación y control de Gestión. Materiales Curriculares. Educación Secundaria Ciclo Básico. Versión Preliminar. Santa Rosa, La Pampa. 2009.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de igualdad y Calidad Educativa (2008).



ANEXO I



[Handwritten signature]

Educación Secundaria

Área Ciencias Naturales

324



ANEXO I

Enseñar ciencias a toda la población, teniendo en cuenta que las ciencias se desarrollan en círculos restringidos, con objetivos específicos, es aspirar a que las y los estudiantes se interesen por la imagen del mundo que presentan las ciencias y que se apropien de sus lenguajes y símbolos. Es posible que este sea uno de los mayores desafíos a los que nos enfrentamos quienes enseñamos Ciencias Naturales, ya que se trata recuperar el placer por conocer, la curiosidad y el disfrute que genera la posibilidad de comprender y explicar lo que pasa a su alrededor.

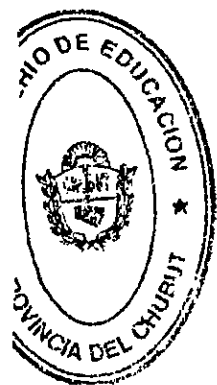
Así, en la enseñanza secundaria obligatoria, se imprimen nuevas tensiones sobre la educación científica que nos obligan a reposicionarnos como docentes y, desde una postura crítica, repensar el enfoque de la enseñanza.

Las clases de ciencias se verán enriquecidas si, como sucede con la génesis del conocimiento científico, se genera el deseo de saber y encontrar explicaciones acerca de los fenómenos naturales. Las clases de ciencias deben convertirse en un lugar donde las y los alumnos encuentren motivación para generar preguntas que pongán en diálogo a los modelos explicativos que ya poseen con los modelos contruidos por las ciencias, que identifiquen y planteen problemas, y busquen el modo de abordarlos, usando las capacidades cognitivas del pensamiento científico.

Nuestro lugar como docentes es entonces problematizar los contenidos, a partir de los marcos referenciales de los alumnos y favoreciendo la diversidad de conocimientos. Esto nos convoca a una diversificación de estrategias y métodos, entendiendo al conocimiento de las y los alumnos como algo dinámico en permanente construcción, lo que requiere también del trabajo en las capacidades de metacognición.

El propósito es el de promover la evolución de los modelos de los estudiantes, esto es sus interpretaciones de los fenómenos naturales, de modo de que se aproximen a los modelos consensuados en las comunidades científicas. Es necesario para ello, trabajar en el desarrollo de las capacidades de pensamiento científico, esto implica entender a las habilidades experimentales para la resolución de problemas, el desarrollo del pensamiento crítico, las capacidades de preguntar, plantear, problematizar, cuestionar, detectar inconsistencias o el uso engañoso de "verdades acabadas", como contenidos escolares, tan importantes y necesarios como los conceptos de las ciencias.

Entendemos a la educación en ciencias como la posibilidad de educar para la vida y la ciudadanía, dando cuenta de la ciencia como actividad humana y como cultura. Desde esta perspectiva, se aporta al desarrollo de valores y de habilidades para la vida, enriqueciendo las miradas desde las cuales se toman decisiones respecto del ambiente, la vida en sociedad y relativas al proyecto de vida y el desarrollo personal. El objetivo primordial de la educación científica es formar a los alumnos —futuros ciudadanos y ciudadanas— para que sepan desenvolverse en un mundo impregnado por los avances científicos y tecnológicos, para que sean capaces de adoptar actitudes responsables, tomar decisiones fundamentadas y resolver los problemas cotidianos desde una postura de respeto por los demás, por el entorno y por las futuras generaciones.



ANEXO I

que deberán vivir en el mismo. Para ello se requieren propuestas que se orienten hacia una Ciencia para la vida y para el ciudadano.⁶⁹

Las instituciones educativas, a través de la enseñanza de las ciencias, tienen el compromiso de garantizar la alfabetización necesaria para que cada ciudadana/o participe crítica y activamente de asuntos de trascendencia social y personal tales como el cambio climático, los alimentos transgénicos, la genética forense, el uso de células madre en medicina, la explotación minera, entre otros. Es un compromiso respecto de la formación para que las ciudadanas/os participen de la toma de decisiones que aportarán a un mundo más sustentable, participando de la comprensión de los problemas y en consecuencia, los desafíos a los que se enfrenta la vida en nuestro planeta.

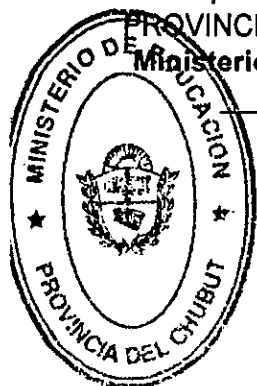
Asimismo, consideramos que la escuela es un ámbito privilegiado de prevención y promoción de la salud y uno de los ámbitos para avanzar hacia la transformación de prácticas que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo pleno de nuestros adolescentes. Desde la enseñanza de las ciencias es posible incluir el desarrollo de saberes y habilidades para el conocimiento del propio cuerpo, la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales, el desarrollo de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida, la integridad y las diferencias entre las personas, y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad (Bargalló et al, 2012). Es también una responsabilidad de las instituciones educativas brindar oportunidades para "construir un juicio crítico acerca de los mensajes que desde los medios de comunicación fomentan la resolución de malestares o la mejora del rendimiento a través del consumo de sustancias"⁷⁰. Esto implica, por ejemplo, ofrecer oportunidades para analizar críticamente la información de las publicidades que apelan a la cientificidad de sus productos, aportar al análisis crítico de los estereotipos de cuerpo y belleza sostenidos culturalmente; conocer los requerimientos energéticos del organismo y tener la información necesaria para tomar decisiones responsables respecto de sus elecciones alimentarias para una vida saludable, entre otras cuestiones.

La educación en ciencias debe, por tanto, contribuir a la formación del pensamiento crítico en las y los adolescentes, que permita tomar decisiones fundamentadas y responsables acerca del ambiente, la salud y el uso de las tecnologías a la vez que ofrece oportunidades para formar en valores que trascienden el aprendizaje de las ciencias. En palabras de Izquierdo (2006) "para poder vivir de la manera más feliz y humana posible".

La ciencia no puede concebirse separada de la cultura. Dar cuenta de la ciencia como actividad humana y como cultura, implica pasar de una educación en ciencias como transmisión de los resultados y centrada en los contenidos hacia una educación que da cuenta de los procesos por los cuales se ha llegado a las teorías científicas actuales. Izquierdo, Sanmartí y Espinet (1999) proponen que "si las ciencias son el resultado de una actividad humana compleja, su enseñanza no puede serlo menos".

⁶⁹ Habilidades para la vida. Contribución desde la educación científica en el marco de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias. UNESCO 2006

⁷⁰ Ley 26.586. Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las adicciones y el consumo indebido de drogas.



ANEXO I

La mayoría de los docentes hemos transitado nuestra historia escolar como alumnos cuando la concepción didáctica hacía foco en la enseñanza de los conceptos, leyes y teorías científicas junto con su formulación matemática. Los contenidos a enseñar y a aprender eran los productos acabados de las ciencias que además se presentaban independientes de los contextos históricos y sociales en los que habían surgido y como aproximaciones a una verdad objetiva que se descubría a medida que la ciencia avanzaba.

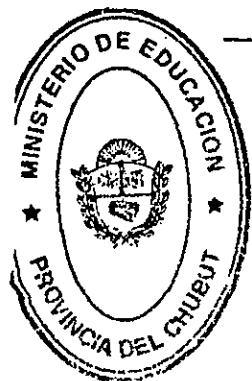
En la última década ha ganado relevancia una propuesta que hace énfasis en que la transformación de las concepciones de las y los alumnos puede mediar por procesos de modelización (Adúriz-Bravo, 2005; Aduriz Bravo e Izquierdo, 2009; Izquierdo, 2004 y 2007; López Mota y Sanmartí 2011; Sanmartí 2002). Consideramos a la propuesta de trabajar a partir y con los modelos mentales como un enfoque integral y a la vez superador de otras propuestas didácticas de enseñanza de las ciencias.

Todas las personas construimos modelos mentales para interpretar y explicar el recorte de mundo con el que interactuamos. Por su parte, las mujeres y los hombres que hacen ciencias, construyen modelos científicos que son herramientas de representación teórica del mundo que tienen un carácter provisorio y perfectible y carecen por lo tanto de la característica de ser poseedoras de la verdad última y definitiva acerca del comportamiento del mundo (Galagovsky y Adúriz-Bravo, 2001). Así, los modelos científicos pueden ser entendidos como construcciones y reconstrucciones de los individuos, elaboradas desde sus estructuras mentales, con el objeto de dar cuenta de los fenómenos naturales y que además gozan de consenso en las comunidades científicas.

Llamamos modelos iniciales del alumnado a aquellos con los que las y los alumnos llegan al aula. Estos modelos fueron contruidos a partir de una compleja trama de experiencias de interacción directa con la naturaleza, de saberes adquiridos a través de la familia, los grupos de pares, los medios de comunicación y las instituciones educativas.

Estos modelos guardan una distancia con los modelos sostenidos por las ciencias y es sobre esa distancia que la docencia se despliega. La docencia es quien "representa" a los modelos de las ciencias, presentando su versión de los consensos obtenidos por la comunidad científica, que serán enriquecidos por las versiones aportadas por los libros de texto y otras fuentes de información que pueden incluso ser aportadas por los mismos alumnos.

Si el rol de la docencia es el de diseñar estrategias de enseñanza que permitan la evolución de los modelos iniciales del alumnado, estamos pensando en una actividad de enseñanza ya no centrada en la transmisión de conceptos y leyes que corresponden a verdades descubiertas a partir de una rigurosa y sistemática observación de la realidad, sino centrada en la construcción y reconstrucción del conocimiento. Se trata de una actividad intelectual en la que se plantean nuevas preguntas surgidas de la observación, de la contrastación y del establecimiento de diferencias entre los modelos que los alumnos traen consigo y otras explicaciones o evidencias, que pueden llevar al rechazo o la sustitución de partes o de todo el modelo inicial, para adoptar otro más adecuado. Desde esta perspectiva las capacidades asociadas al pensamiento científico adquieren un status definitivo de contenido escolar. En su versión tradicional, los contenidos de enseñanza son los conceptos y las teorías de las ciencias. En este dise-



ANEXO I

El currículo entendemos como contenidos también a la enseñanza de las capacidades asociadas al pensamiento científico.

Los modelos son representaciones abstractas de conjuntos de situaciones sobre los cuales se puede actuar y se puede hablar. Surgen de la construcción de una representación del mundo que habilita a intervenir en él, discutir con otros y permite un hacer. Pensar a través de modelos permite conocer algo nuevo a partir de lo ya conocido. En este modo de conocer intervienen el pensamiento (construcción de ideas que son representaciones de la realidad), el hacer (experimentación) y el lenguaje (comunicación, debate) (Izquierdo, 2007).

Desde la perspectiva de modelización, la actividad científica escolar tiene que estar diseñada para que el alumnado tenga la oportunidad de pensar sobre los modelos teóricos que ha generado, para luego hablar y hacer contrastando con los datos que obtiene de la experiencia y con los argumentos que sostienen sus compañeras/os, la docencia, los libros de texto y otras fuentes de información. De este modo, se espera que los modelos iniciales sean contrastados y enriquecidos con otros modelos y sean por lo tanto cada vez más explicativos, coherentes y complejos (Izquierdo, 2005).

A medida que se avanza en el proceso, a lo largo de los años de escolarización, se puede pensar que los estudiantes abandonarán los modelos que no son útiles para explicar los hechos observados y enriquecerán y complejizarán aquellos que sí lo son.

En conclusión, esta propuesta se centra en enseñar y promover el desarrollo de los modelos que los alumnos y alumnas van construyendo para explicar los fenómenos del mundo natural, acercándolos a los modelos consensuados en las comunidades científicas.

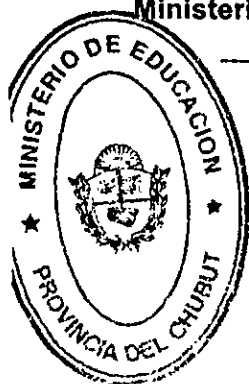
2.- Propósitos de la enseñanza

A lo largo del ciclo se deberán crear condiciones para que el trabajo de los y las estudiantes se enriquezca y complejice. Son propósitos de enseñanza:

1) Vincular a los alumnos y las alumnas con el mundo natural buscando dar sentido y significado a aquello que se observa, promoviendo la organización de sus ideas a través del lenguaje y la construcción de modelos en los que tengan lugar los conceptos de las ciencias.

2) Generar situaciones en las cuales los alumnos y las alumnas utilicen el lenguaje oral para argumentar, discutir, debatir, consensuar las diferentes explicaciones dadas por la ciencia a los fenómenos naturales; y el lenguaje escrito para producir textos continuos tales como la descripción, la explicación, la exposición, la justificación, las instrucciones, la argumentación y textos discontinuos tales como las listas, las tablas, los cuadros y gráficos y los mapas y redes conceptuales.

3) Plantear problemas referidos a los objetos y hechos del mundo natural para promover:



ANEXO I

el uso de estrategias de búsqueda de información, registro y análisis de datos, elaboración de hipótesis e inferencias, control de variables, organización de la información obtenida, mediante tablas, gráficos etc.

la búsqueda de soluciones que impliquen explorar el problema, buscarle explicaciones, plantear posibles estrategias, seleccionar acciones para poder solucionarlo, confrontar vías de solución alternativas, adoptar decisiones propias al proceso de solución y finalmente reflexionar sobre el proceso.

la predicción o explicación e interpretación de un hecho, a partir de los conocimientos personales y/o del marco conceptual que proponen las ciencias.

4) Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico a través del análisis de la ciencia como actividad humana, la construcción social e histórica de los roles de género, los ideales de cuerpo y belleza, los mensajes de los medios de comunicación social referidos a la sexualidad y a los consumos, entre otros.

5) Incentivar el análisis de lo que se afirma de los fenómenos naturales, relacionando los datos y evidencias con las afirmaciones y conclusiones que sobre estos se hacen.

6) Poner en cuestión ideas estereotipadas, lugares comunes y proposiciones dogmáticas referidas al cuidado de la salud en general, a la sexualidad y a explicaciones y creencias en torno a fenómenos naturales a través de la identificación y explicitación de los supuestos que las construyen y sostienen, favoreciendo la elaboración de juicios autónomos y debidamente fundamentados.

7) Brindar herramientas para evaluar la credibilidad de las fuentes de información.

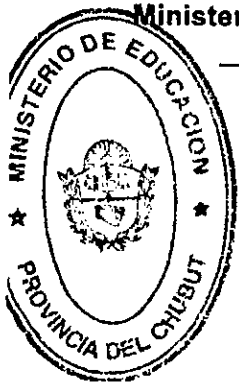
3.- Contenidos

Los contenidos para la enseñanza de las ciencias naturales en el ciclo básico de la educación secundaria están organizados en propósitos correspondientes al ciclo y en saberes seleccionados para cada año.

Es oportuno explicitar que los propósitos generales para el área expresan aquello a lo que la escuela se compromete a poner a disposición de los estudiantes. En cuanto a los contenidos, se encuentran formulados en términos de saberes que conjugan en un mismo enunciado el contenido, el proceso de conocimiento que se espera se ponga en juego por parte de los estudiantes y el contexto de su enseñanza.

Los propósitos enunciados se concretan en el aula a través de diversos recorridos que se construyen a partir de la secuenciación de los saberes, a lo largo de los tres años.

Es posible reconocer recorridos o secuencias de contenidos en los cuales los saberes seleccionados para cada año guardan a la vez relación entre sí y con el propósito enunciado; aunque también puede haber más de un recorrido referido a un mismo propósito.



ANEXO I

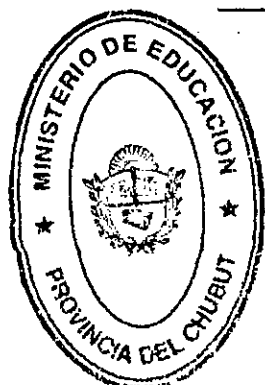
En relación a los ejes, se han seleccionado siguiendo una lógica basada en los propósitos de la enseñanza de las ciencias. Si bien los procesos desplegados en el aula darán cuenta de un modo integral de estos propósitos, se han construido para cada eje saberes que priorizan la puesta en juego de cada uno de ellos.

En el primer eje, se prioriza el desarrollo y enriquecimiento de habilidades para representar mediante modelos, interpretar, predecir, explicar y comunicar fenómenos biológicos, químicos y físicos. El segundo eje hace foco en la complejización de las miradas y perspectivas desde las cuales los y las alumnos toman decisiones respecto del cuidado del ambiente, de su salud entendida integralmente y de sus proyectos de vida, propiciando la participación genuina, el encuentro con el otro y el desarrollo autónomo de los y las adolescentes. Por último, el tercer eje, propone saberes relacionados con la comprensión de las ciencias como una actividad humana enmarcada en contextos históricos, culturales y sociales, cuyos productos están en permanente construcción y en estrecha relación con el desarrollo tecnológico y las necesidades de las sociedades en las que se genera.

Por su parte, en los saberes el contenido conceptual ya no ocupa un lugar central hegemónico, sino que debe compartir espacio con el desarrollo de las capacidades, concepción que se desprende de la caracterización de escuela secundaria como una unidad pedagógica orientada al desarrollo de capacidades de los estudiantes. El desarrollo de las capacidades definidas en la Ley de Educación Nacional se promueve mediante el planteo sistemático de actividades de clase variadas que brinden oportunidades de ponerlas en juego. Requiere del trabajo sistemático de los equipos de enseñanza de la institución, por lo que es importante que se logren acuerdos institucionales no sólo dentro del equipo de enseñanza de las Ciencias Naturales, sino de todos los espacios curriculares.

"La exposición a variados contextos y desafíos cognitivos permitirá que cada capacidad pueda ponerse en juego de manera autónoma en nuevos contextos, por lo que es necesario que se informe explícitamente a los estudiantes de aquellas situaciones donde se busca desarrollar la capacidad y se practique la reflexión metacognitiva sobre lo que se logró al respecto, y que exista un nivel de redundancia y coherencia entre las propuestas de enseñanza de diferentes docentes para lograr producir un efecto integrador en el proceso de desarrollo de las capacidades."⁷¹

⁷¹ Manual de capacidades, Ministerio de Educación de la Nación.

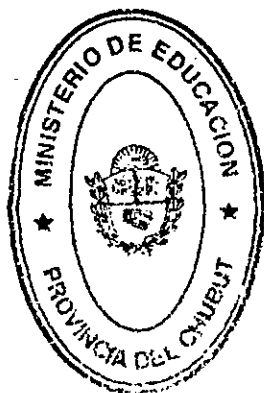


ANEXO I

LA MIRADA CIENTIFICA ACORDADA PARA ESTUDIAR LOS FENOMENOS Y PROCESOS QUE OCURREN EN EL UNIVERSO	Propósitos	1er año	2do año	3er año
	<i>Propiciar situaciones para que los estudiantes reconozcan las características de la "ciencia de la vida", su lenguaje propio, su metodología, relación con la sociedad y avances científicos y tecnológicos.</i> <i>Contribuir al desarrollo de actitudes de curiosidad, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones a hechos y fenómenos biológicos.</i> <i>Favorecer la formulación de anticipaciones relacionadas con los trabajos experimentales o exploratorios y aceptarlas, modificarlas o rechazarlas en función de los resultados obtenidos.</i>	La identificación de las características de los seres vivos. El reconocimiento de los seres vivos como sistemas abiertos, complejos y coordinados. El reconocimiento de las funciones vitales de los seres vivos - nutrición, relación y reproducción. La identificación de la diversidad de seres vivos teniendo en cuenta su forma de nutrición. La identificación de los intercambios de materia y energía en algunos organismos autótrofos y heterótrofos. La identificación de la relación entre las estructuras involucradas en el proceso de nutrición en organismos multicelulares y la función de nutrición de las células. El reconocimiento de la nutrición como un conjunto integrado de funciones que involucran intercambios de materia, energía e información con el ambiente, para interpretar a los seres vivos como sistemas abiertos.	El conocimiento de los criterios de clasificación de los seres vivos, desde la perspectiva clásica de los cinco reinos hacia la conceptualización que brinda la Biología Molecular (Dominios). El reconocimiento de los principales grupos de animales y plantas. La interpretación del modelo teórico "célula" como unidad estructural, funcional y de origen de los seres vivos, propuesto por la teoría celular. El reconocimiento de los modelos de célula: procaríota, eucaríota vegetal, eucaríota animal. El reconocimiento de las funciones de relación y control en el organismo humano, asociadas con los cambios en el medio interno y externo. Los mecanismos homeostáticos.	El conocimiento de los ciclos vitales y formas de reproducción en las Plantas (por esporas; por semillas; con y sin fruto) y Animales (ovulíparos, ovíparos, ovovivíparos, vivíparos), y su importancia para el agrupamiento en diferentes divisiones taxonómicas. El reconocimiento de la organización genética básica en la célula, la estructura y función de cromatina - cromosomas, ADN (modelo de doble hélice), genes y alelos. El código genético y su relación con la síntesis de proteínas. La introducción a la función de reproducción a nivel celular, la mitosis como mecanismo de reproducción de organismos, producción o renovación de tejidos y la meiosis como mecanismo de producción de gametas. El conocimiento de las formas de reproducción en los seres vivos y el reconocimiento de las ventajas y desventajas evolutivas en los procesos de reproducción sexual y asexual. El reconocimiento de las estructuras y procesos relacionados con la reproducción humana. El conocimiento de los mecanismos genéticos de la herencia y el desarrollo histórico de las teorías que explican el origen de los seres vivos.

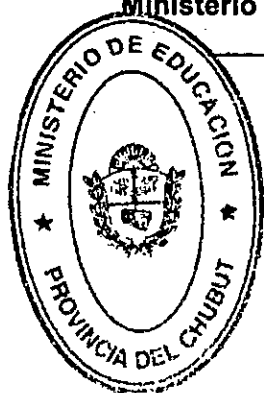


ANEXO I



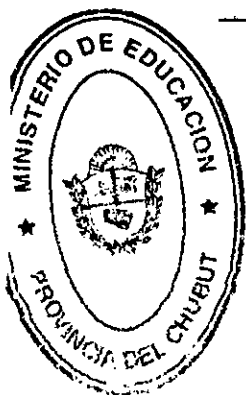
[Handwritten signature]

<i>Propiciar situaciones para que los estudiantes desarrollen habilidades en el manejo de instrumentos sencillos y en la Interpretación y discusión de los datos obtenidos Incorporando una actitud de trabajo experimental, resignificando el concepto de error e Incerteza como parte inherente de la vida humana y del quehacer científico.</i> <i>Contribuir al conocimiento de lo teorías y modelos actualmente en vigencia.</i> <i>Favorecer la utilización de expresiones matemáticas para la resolución de problemas referidos a fenómenos naturales, utilizando las unidades que correspondan a las magnitudes involucradas en dichos fenómenos.</i>	La identificación de las relaciones tróficas en los sistemas ecológicos y su representación en cadenas y redes alimentarias El conocimiento de las formas de transferencia de materia y energía a lo largo de cadenas y redes alimentarias y su relación con el ciclo de la materia y el flujo de la energía. La caracterización de los subsistemas terrestres: Hidrosfera, Atmósfera, Geósfera y Biósfera. La identificación del movimiento de diversos materiales entre los diferentes subsistemas. La aproximación a los postulados de la Teoría atómico-molecular y el reconocimiento de los constituyentes submicroscópicos de la materia tales como átomos y moléculas. El conocimiento de distintas moléculas presentes en el Universo. El reconocimiento de las propiedades comunes a todos los cuerpos: divisibilidad, impenetrabilidad, Inercia, peso, masa y volumen. El análisis conceptual y empírico de las características de los materiales de la vida cotidiana. La aplicación del proceso de medición (estableciendo escalas) y registro de las propiedades de los materiales, cotejando los resultados obtenidos, con los de otros, pudiendo establecer patrones compartidos y formas comunes de medir las propiedades de los materiales.	El reconocimiento de las adaptaciones al medio acuático y terrestre a través del estudio de ejemplos de nuestra flora y fauna. La aproximación al desarrollo histórico de los modelos propuestos para el átomo, argumentando sobre la validez de los mismos y reconociendo los límites de cada uno, que llevaron a su rechazo y/o modificación. La caracterización de las partículas atómicas: electrón, protón y neutrón. El conocimiento del concepto de: número atómico, número másico e isótopo de un elemento. La interpretación y descripción de la estructura electrónica de átomos sencillos (o pequeños), en términos de los niveles principales La iniciación en el uso de la tabla periódica, reconociéndola como una herramienta útil para la obtención de datos sobre la composición de los átomos de los distintos elementos y como una aproximación al lenguaje de la Química a través del conocimiento del símbolo de los elementos.	La interpretación de la formación de iones a partir de la estructura electrónica de los átomos neutros, considerando las propiedades físicas de los elementos y por lo tanto, la tendencia de los mismos. El reconocimiento de la relación que existe entre la configuración electrónica de un elemento y su ubicación en la tabla periódica. La comprensión de la tabla periódica como un principio unificador de la Química a partir de la explicación de la distribución de los elementos, utilizando como criterio el orden creciente de número atómico. La interpretación de los términos "grupo" y "período" a partir de la discusión sobre analogías de comportamiento químico de los elementos pertenecientes a un mismo grupo y las variaciones del carácter metálico a lo largo de un período.
--	--	--	--



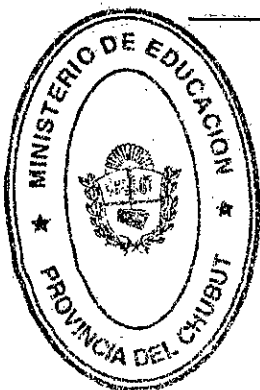
ANEXO I

		La identificación de las propiedades intensivas y extensivas de la materia. La caracterización y modelización de la materia en sus distintos estados de agregación en función del movimiento de sus partículas y el espacio entre las mismas; valorando el papel predictivo de los mismos. La Interpretación del concepto de fuerzas de cohesión y fuerzas de adhesión y el reconocimiento de dichas fuerzas en distintos sistemas. La identificación de Sistemas Materiales presentes en la vida cotidiana y en la naturaleza. El reconocimiento de distintos tipos de mezclas (Homogéneas y Heterogéneas), usando diferentes criterios: por los valores de las propiedades intensivas, por el número de fases y por el límite de visibilidad de las fases componentes. El diseño de dispositivos experimentales para la separación de fases y componentes de un sistema dado.	La utilización de las propiedades físicas de los materiales en la caracterización y reconocimiento de sustancias. La utilización de las unidades de medida del SIMELA que se manejan en el trabajo experimental y en la vida cotidiana asociadas a la masa, peso, volumen y densidad. El conocimiento del modelo de sólido amorfo, sólido cristalino y fluido; a partir de la interpretación de sus propiedades. La explicación cualitativa de los cambios de estado a partir del modelo cinético corpuscular. La interpretación de la difusión de los gases utilizando la teoría cinética "sencilla". La identificación de los distintos cambios de estado que se producen en la vida diaria y en distintos procesos naturales, reconociendo los factores (variación de temperatura y/o presión) que determinan a los mismos. La diferenciación de mezclas homogéneas y sustancias puras mediante la utilización de dispositivos experimentales y con fundamentos teóricos. La identificación de los componentes de una solución y ejemplificación de soluciones considerando el estado de agregación de los mismos. El conocimiento de la clasificación de las sustancias orgánicas e inorgánicas en función de su composición y a través de la actividad experimental. La identificación de las distintas clases de sustancias (simples y compuestas) a través de la actividad experimental.	La interpretación de la variación periódica de las propiedades físicas de los elementos como ser: radio atómico, radio iónico, energía de ionización, electroafinidad, puntos de fusión; y su aplicación en la predicción de dichas propiedades para un determinado elemento en función de su ubicación en el sistema periódico. El conocimiento del modelo de gas ideal con fundamentación cinética. La descripción cualitativa de los efectos de la variación de la temperatura, la presión y el volumen sobre una masa constante de gas ideal. El conocimiento del concepto de puntos fijos. La descripción de diagramas PVT. La utilización de expresiones matemáticas para definir la concentración de una solución en las distintas unidades físicas de concentración y su aplicación en cálculos sencillos.
--	--	---	---	--



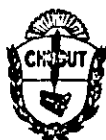
ANEXO I

EDUCACION PARA LA TOMA DE DECISIONES SITUADAS EN BASE AL CONOCIMIENTO ESCOLAR PARA EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE Y LA SALUD	<i>Contribuir a la valorización del cuidado del ambiente favoreciendo el desarrollo de una actitud crítica frente al uso sostenible de los recursos naturales y al deterioro del medio.</i> <i>Propiciar situaciones de aprendizaje que lleven a la comprensión de cómo ciertos procesos, no controlados, producen deterioro del ambiente tanto a corto, mediano o largo plazo.</i>	La identificación de situaciones reales de cambios en los ecosistemas regionales como producto de las actividades humanas. El conocimiento de los procesos humanos vinculados con el crecimiento, desarrollo y maduración. El conocimiento de diversos aspectos de la salud sexual y reproductiva: promoción y atención de la salud sexual, prevención de riesgos y daños, el embarazo en la adolescencia y las enfermedades de transmisión sexual. El conocimiento de los marcos legales y la información oportuna para el acceso a los servicios de salud que garanticen el ejercicio de los derechos de las y los adolescentes.	El reconocimiento de los efectos provocados en los sistemas ecológicos debido a la variación en el número de organismos en los distintos niveles tróficos, la introducción de especies exóticas y la extinción de especies nativas. El reconocimiento de la importancia de la preservación de la biodiversidad desde el punto de vista ecológico, en relación al mantenimiento del equilibrio dinámico de los ecosistemas. El abordaje de la sexualidad humana a partir de su vínculo con la afectividad y los diferentes sistemas de valores y creencias: el encuentro con otros/as, la pareja, el amor como apertura a otro/a, el cuidado mutuo en las relaciones afectivas. El conocimiento de las problemáticas asociadas al consumo de sustancias lícitas e ilícitas.	El reconocimiento de la importancia del Desarrollo Sustentable en la protección, conservación y uso racional de los recursos naturales. El reconocimiento de emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad humana y sus cambios, estableciendo su diferencia con la reproducción y genitalidad. La interpretación y la resolución de problemas significativos a partir de saberes y habilidades del campo de la ciencia escolar, particularmente aquellos referidos a la sexualidad, el cuerpo humano y las relaciones entre varones y mujeres, para contribuir al logro de la autonomía en el plano personal y social.
--	---	--	--	--

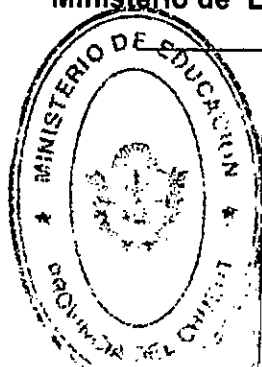


ANEXO I

CIENCIAS Y DESARROLLO TECNOLÓGICO EN CONTEXTO	<i>Propiciar situaciones para que los estudiantes valoren las implicancias socioeconómicas, éticas y ambientales que se derivan de los nuevos descubrimientos y sus aplicaciones, de su utilidad y limitaciones en la resolución de problemas sociales complejos.</i> <i>Promover situaciones que incluyan el trabajo con modelos, identificando en cada caso los paradigmas actualmente en vigencia y los de otras épocas, siendo capaces de plantear y resolver situaciones en el contexto áulico y en el entorno natural.</i>	La indagación de estrategias para la obtención de alimentos a partir de los recursos y costumbres de nuestra región.	El análisis de las implicancias del descubrimiento del mundo microscópico en la salud y en la construcción del modelo de célula. El análisis de explicaciones acerca del surgimiento de la biodiversidad como resultado de los procesos evolutivos. La indagación de los cambios que ha sufrido la biodiversidad en nuestra región así como las posibles causas de los mismos. Reflexión sobre tópicos de actualidad relacionados con la explotación minera, pesquera, sobrepastoreo, desmontes, etc.	La aproximación al desarrollo histórico de las teorías acerca del origen y el cambio en los seres vivos y a la interpretación de la idea de selección natural propuesta por Darwin a partir de los aportes de la genética, para explicar la evolución de las especies. La identificación de las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad, utilizando los contenidos abordados y los debates actuales en torno a alimentos transgénicos, clonación, genética forense, células madres, etc. La valoración de la biodiversidad en los entornos cercanos y lejanos, a partir del conocimiento de los factores que afectan la dinámica de las poblaciones. La identificación de los factores naturales y antrópicos que afectan los ecosistemas. La realización de investigaciones sistemáticas para indagar algunos de los fenómenos relativos a la sexualidad humana, su dimensión biológica articulada con otras dimensiones (política, social, psicológica, ética, así como las derivadas de las creencias de los distintos miembros de la comunidad).
--	--	---	---	--



ANEXO I



CIENCIAS Y DESARROLLO TECNOLÓGICO EN CONTEXTO

Propiciar situaciones que les permitan a los estudiantes explicar las propiedades y la aplicación de los distintos tipos de sustancias a partir del conocimiento de la estructura de las mismas.

Promover situaciones que lleven a los estudiantes a la aplicación de sus conocimientos en el análisis y discusión sobre la utilización de diferentes recursos para la obtención de energía.

La descripción de las familias de materiales: materiales metálicos, plásticos, combustibles, entre otros; a partir de propiedades comunes para poder predecir su aplicación.

El reconocimiento de las características de los materiales con la aplicación de los mismos en la vida cotidiana y para usos tecnológicos.

La identificación de métodos de separación utilizados en la vida diaria y/o procesos industriales, explicitando los procedimientos que implican los mismos.

La aplicación de la teoría atómico-molecular para explicar la ley de conservación de la masa.

La identificación de los métodos químicos utilizados en la elaboración de otros materiales en procesos industriales y/o artesanales, partiendo del conocimiento adquirido sobre las propiedades de los materiales.

La caracterización de distintos tipos de combustiones a través de la actividad experimental.

El análisis de procesos industriales aplicados al petróleo para la obtención de derivados, utilizando los conocimientos sobre métodos de fraccionamiento.

La modelización de sustancias iónicas y covalentes, de uso cotidiano, a través de la actividad experimental, en función de sus propiedades y de su composición, basándose en la tendencia de los átomos que la constituyen, según su ubicación en la tabla periódica y considerando que estas diferencias se cumplen en la mayoría de los casos.

La introducción al estudio cuantitativo de algunos cambios químicos, verificando la ley de conservación de la masa. El reconocimiento de algunas variables que influyen en la velocidad de las transformaciones químicas, como ser la temperatura y la presencia de catalizadores.

Organización del área Ciencias Naturales

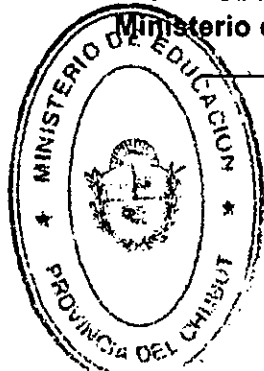
Este espacio propone una concepción de trabajo areal. Para ello se ha definido una "propuesta curricular que parte de un planteo de integración de las disciplinas en el 1º año, pero sin desconocer las singularidades de cada una de ellas"⁷².

Se ha definido la conformación de parejas pedagógicas que trabajen en forma conjunta y simultánea. Para ello el espacio estará a cargo de un profesor de biología y un profesor de físico-química con una carga horaria de 4 (cuatro) horas cada uno, frente a alumnos.

En los años siguientes se propone un trabajo progresivo hacia una mayor diferenciación, avanzando hacia la separación de cada disciplina.

En 2º año se prevé que los docentes planifiquen conjuntamente para tiempos y espacios específicos de cada disciplina y para tiempos y espacios compartidos. El espacio curricular Ciencias Naturales estará a cargo de un profesor de biología y un profesor de físico-química, con una carga horaria de 2 (dos) horas cada uno frente a alum-

⁷² Marco General Diseño Curricular



ANEXO I

nos para el desarrollo disciplinar. Para el trabajo compartido ambos docentes tendrán asignada 1 (una) hora cátedra, cada uno, que dictarán frente a alumnos en forma simultánea en el Taller de Integración para Ciencias Naturales.

Para la planificación de este espacio semanal se propone la selección de un problema o una temática del mundo real para cuya definición se parta de los contenidos propuestos para 2° año de ESB, y de los intereses de los jóvenes. Un abordaje de esta naturaleza permite "... integrar conocimientos, experiencias, lo que acontece fuera de la escuela, los intereses sociales y personales"⁷³.

El desarrollo del problema o de la temática seleccionada deberá involucrar los conceptos disciplinares y "... las maneras de expresar y dar cuenta de las formas de abordar esos conocimientos, comunicar los análisis o resultados del acto de conocer"⁷⁴.

Se sugiere para este espacio una organización con cortes trimestrales que pueda o no tener continuidad a lo largo del año.

En el 3° año, del espacio curricular Ciencias Naturales, se sostiene la planificación conjunta del área, que se desarrollará en espacios y tiempos diferentes por cada disciplina, con una carga horaria de 3 (tres) horas cátedras frente a alumnos para el docente de biología como así también para el docente a cargo de físico-química.

4- Sugerencias metodológicas

Lemke (2006) propone una serie de recomendaciones para la enseñanza de las ciencias en contextos escolares, que consideramos de enorme relevancia y factibles de ser llevadas a cabo en las instituciones educativas de nuestra provincia. A continuación enumeramos algunas de ellas:

Generar en el aula actividad científica a través del estudio de la naturaleza basado en actividades de campo, trabajando con animales vivos y leyendo o escuchando historias asombrosas sobre el mundo natural y los avances tecnológicos, con los estudiantes más jóvenes.

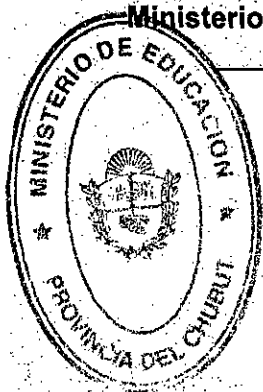
Diseñar actividades que posibiliten a los estudiantes elegir libremente proyectos que tengan un componente científico, posibilitar desde los espacios curriculares la realización de indagaciones autónomas, por períodos de tiempo prolongados.

Poner en contacto a las y los adolescentes con la realidad de la ciencia y de la tecnología a través de visitas a laboratorios, fábricas, entornos naturales, acuarios, museos y otros sitios donde la ciencia y la tecnología son usadas.

Promover la exploración y el aprendizaje a través de recursos en línea que den información sobre temas científicos, ambientales y tecnológicos.

⁷³ Litwin, Edith. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós 2013.

⁷⁴ Litwin, Edith. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós 2013.



ANEXO I

Facilitar el contacto de las y los estudiantes con adultos que hacen o usan ciencia y tecnología como parte central de su trabajo y de su vida, cubriendo un espectro amplio de carreras y actividades.

Diseñar espacios de trabajo en los que los estudiantes de todas las edades trabajen y aprendan juntos, rompiendo la segregación antinatural por edad y promoviendo un aprendizaje que reúna a estudiantes de diferentes edades, por ejemplo, a través de Clubes de Ciencia.

Promover que las y los estudiantes apliquen su conocimiento científico y tecnológico a problemas prácticos en sus vidas y sus comunidades locales y para que se interesen y actúen en relación con preocupaciones sociales más amplias para cuya comprensión y resolución la ciencia y la tecnología sean importantes.

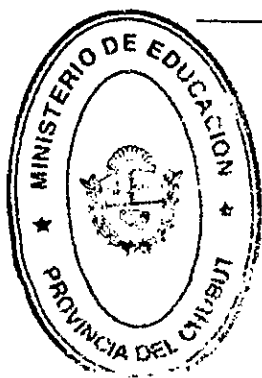
Utilizar el lenguaje como el medio primario para el razonamiento y la conceptualización en ciencias. Ayudar a los estudiantes a razonar más efectivamente sobre asuntos científicos y tecnológicos en forma cuantitativa, usando tanto herramientas algebraicas y gráficas como ejemplos numéricos contextualizando los procedimientos y descartando aquellos que son abstractos o proponen la resolución de problemas artificiales.

Apoyar a los estudiantes para que razonen sobre fenómenos naturales y técnicos a través de combinaciones integradas de herramientas lingüísticas, matemáticas y visuales, que incluyan modelos computacionales, simulaciones y entornos interactivos, pero siempre directamente conectados con la experiencia concreta en el mundo real y con el trabajo en profundidad sobre temas, asuntos o proyectos particulares. Al mismo tiempo, darle a la narrativa su lugar prominente en la educación científica. Explorar el potencial de otras formas de lenguaje, como el diálogo o el recitado poético, como medios efectivos para el aprendizaje sobre el mundo natural y técnico.

Hacer de las ciencias una asignatura que entusiasme a los estudiantes y que ellos disfruten tanto emocional como intelectualmente.

Es importante incorporar la riqueza y diversidad de recursos para la enseñanza, algunos de los cuales se indican a continuación:

- Trabajos prácticos experimentales. En sentido amplio, es cualquier actividad que comporte la manipulación de materiales, objetos u organismos con la finalidad de observar y analizar fenómenos. Por lo tanto, desde este punto de vista, un trabajo práctico se puede realizar en el laboratorio, pero también en el aula o en el campo. Consideramos que la actividad científica escolar se basa en plantear preguntas relevantes y en la construcción de modelos explicativos que progresivamente se acerquen a los modelos científicos. Durante la discusión y el análisis del proceso experimental bajo estudio surgen conflictos cognitivos. La realización de actividades experimentales es entonces esencial para la construcción significativa de saberes en ciencias naturales. Por esta razón, se deberá superar el enfoque de los trabajos prácticos planteados como implementación de recetas y plantearlos, en cambio, como pequeñas investigaciones a desarrollar por los estudiantes. Desde esta perspectiva se facilita la comprensión de los conceptos científicos al relacionarlos con los hechos y los fenómenos naturales. Además, se propicia la adquisición de habilidades tales como resolución de problemas, análisis, generalización, pensamiento crítico, síntesis, etc. La realización de informes y



ANEXO I

su posterior comunicación a través de escritos, presentaciones orales, etc. al resto de la comunidad educativa, se consideran también esenciales de este proceso.

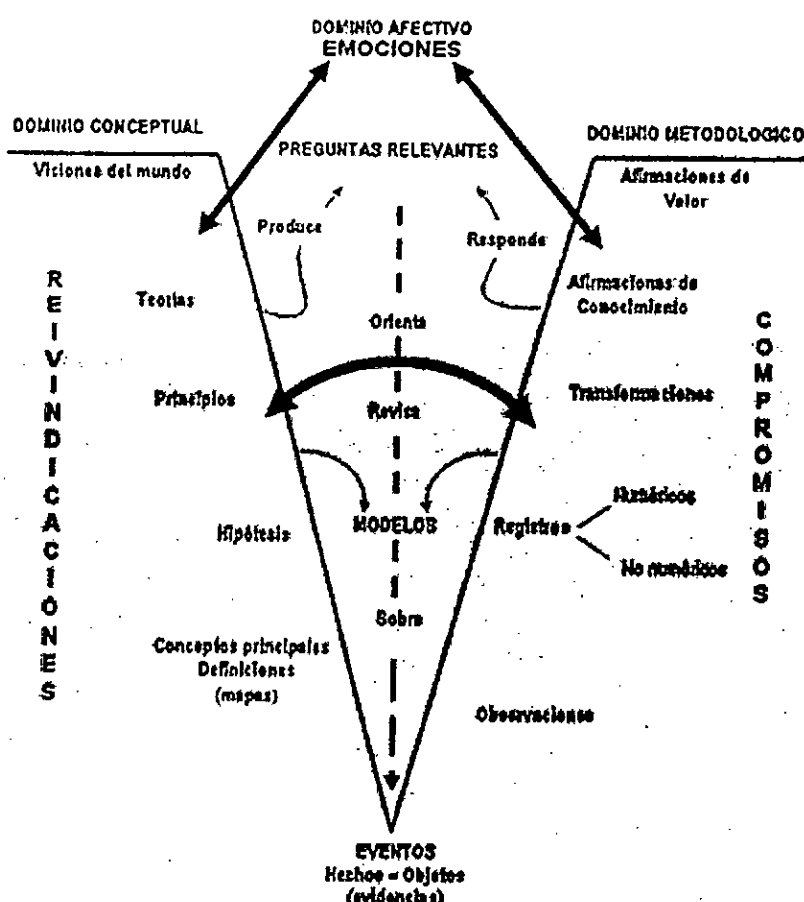
- Explicaciones de docentes y estudiantes. Una explicación puede realizarse con diferentes finalidades: dar a conocer el procedimiento que se ha de seguir para hacer algo o resolver un problema, describir fenómenos o teorías, argumentar la idoneidad de un modelo, justificar teóricamente un hecho, etc. Describir, definir, exponer, justificar, argumentar, etc., son algunos de las acciones más utilizadas en ciencias.

- Resolución de problemas y ejercicios. En el campo de las ciencias, la resolución de problemas engloba un conjunto de tareas muy diversas, desde problemas de investigación cuya resolución puede comportar procesos cognitivos muy largos en el tiempo, hasta los problemas numéricos, pasando por los ejercicios escritos conducentes a ejemplificar un fenómeno. Se distingue entre problemas abiertos, que permiten varias alternativas de solución y pueden dar lugar al inicio de una investigación experimental y problemas cerrados, también llamados ejercicios, que sólo tienen una respuesta correcta.

- Mapas, redes conceptuales y heurísticos. Son herramientas de gran importancia para clarificar la estructura conceptual de un texto, de una actividad experimental, de una clase, etc. El proceso a través del cual se elaboran propicia la metacognición y la comunicabilidad de los aprendizajes. Asimismo, los heurísticos, en especial la denominada "V de Gowin" (Novak et al, 1988), tiene una potencialidad aún mayor (de hecho, los mapas y redes pueden estar incluidos como parte de la V). Los fundamentos conceptuales y procedimentales de la V de Gowin, la explicitación del evento bajo estudio y la formulación de preguntas relevantes, los aspectos emocionales de todo proceso de investigación y aprendizaje, etc., están incluidos en la esencia de este dispositivo heurístico de gran valor pedagógico y epistemológico.



ANEXO I



En especial con relación a la enseñanza de las Ciencias Naturales, cabe destacar que "todo, en la actividad experimental, sea en ámbitos escolares o científicos, se dirige hacia eventos reales e inciertos a través de nuestros modelos; orientado por preguntas relevantes. Todo procede básicamente desde tres dominios intrínsecamente unidos: el del conocimiento que reivindicamos desde nuestras visiones de mundo; el de los actos, valiosos, que nos comprometemos a realizar una vez formuladas las preguntas; y el de las emociones con que afrontamos afectivamente el hecho experimental. Si alguno de estos dominios no estuviera presente, no habría ciencia de tipo alguno, como hoy la concebimos, dado que, obviamente, las personas que la construimos quedaríamos excluidas de ella".⁷⁵

- Juegos y dramatizaciones. Son otro tipo de actividades que se pueden aplicar en el aula. El juego no se define sólo por su componente lúdico, sino también por ser un producto de la civilización caracterizado por la combinación de conjuntos de reglas y de azar. Esta visión del juego le confiere un especial interés didáctico y hace que "jugar" sea una actividad muy rica y valiosa en el aprendizaje. Las dramatizaciones posibilitan representar hechos, procesos, situaciones personales, historias e ideas. Las dramatizaciones pueden ser tan sencillas como representar una molécula haciendo que cada alumno "actúe" de un átomo diferente, o más elaboradas representando una pequeña obra de teatro en el aula. La inclusión de técnicas teatrales en el aula es una herramienta pedagógica frecuentemente utilizada para trabajar temáticas vinculadas con la educación para la salud y la educación sexual integral. Por ejemplo, el teatro-foro pro-

⁷⁵ Martínez, J. M., 2011. UNPSJB.



ANEXO I

pone una dinámica en la cual la dramatización se vuelve un instrumento para la comprensión y la búsqueda de alternativas frente a problemáticas sociales e interpersonales. Quienes offician de espectadores pueden interrumpir la representación para expresar su opinión, sus puntos de vista, sus vivencias, y en el proceso se va transformando la trama de la obra que finalmente será una construcción colectiva.

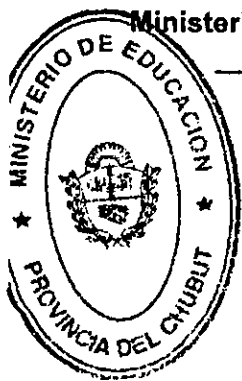
- Construcción de dispositivos y modelos a escala. Los modelos concretos son herramientas para facilitar y profundizar nuevos aprendizajes a partir de estructuras conceptuales en formación o bien ya adquiridas. Es posible decir entonces que los modelos concretos son siempre herramientas que nos permiten imaginar, "visualizar" la realidad. Y a su vez permiten poner en diálogo y/o contrastar el modelo teórico construido.

- Elaboración de analogías. Es posible definir las analogías, al menos en lo que respecta a la enseñanza de las ciencias naturales, como la relación que se establece entre fenómenos naturales o simulados ya conocidos, que funcionan de forma similar a un fenómeno bajo estudio aún no plenamente conocido. En general, la causa de los fenómenos relacionados es esencialmente distinta, pero su descripción utiliza los mismos elementos, por lo que hay cierta similitud "estructural" entre ellos, lo que posibilita su conexión a través de una analogía. Se trata de una herramienta para generar nuevos aprendizajes a partir de estructuras conceptuales ya adquiridas. Las analogías son ampliamente utilizadas en la enseñanza y en la construcción del conocimiento científico. Por ejemplo, Darwin utilizó a la selección artificial que llevaban a cabo los criadores como un análogo de la selección natural responsable del cambio adaptativo en las especies. Darwin utiliza esta analogía, señalando que tanto la selección artificial, como el mecanismo que presenta con el nombre de selección natural tienen como resultado la transformación de las especies debida a la acumulación progresiva de variaciones, a la vez que marca los límites de la analogía al señalar que en la selección artificial el cambio va dirigido hacia una utilidad específica, mientras que en la selección natural no existe tal direccionalidad.

- Recursos bibliográficos. Libros, enciclopedias y revistas son una fuente de información muy importante. Cabe aclarar que el libro de texto clásico plantea el conocimiento ya construido, por lo que no debe ser el único recurso utilizado por parte de los estudiantes. Asimismo, el libro es portador de una cierta concepción del saber, propia del momento y de la visión de su autor, aspectos que deben incorporarse para analizar críticamente y poder disentir la propuesta didáctica y conceptual del mismo. De esta manera, leyendo críticamente, se profundiza el análisis, la autonomía y la maduración de los estudiantes.

- Recursos audiovisuales. En la actual sociedad la imagen y el sonido son un medio fundamental para la comunicación, en todos los sentidos posibles. Así, su uso sistemático en la escuela es muy importante, ya que puede facilitar un amplio abanico de tareas: motivar, informar, visualizar hechos, promover la comprensión de marcos teóricos, sintetizar y evaluar, entre otros. Videos didácticos, simulaciones para computadoras, televisión, cine, diapositivas, transparencias, carteles y murales, son algunos de los formatos disponibles y recomendables para ser utilizados en la escuela.

- Recursos informáticos. El desarrollo de los medios informáticos para el aprendizaje de las ciencias es un campo de investigación didáctica muy dinámico, con aplicaciones y programas de gran riqueza y diversidad: toma, registro, almacenamiento y análisis.



ANEXO I

sis de datos experimentales, simulación de procesos, intercambio entre estudiantes, comunicación de ideas construidas, etc. La actual disponibilidad de netbooks, tanto a nivel individual como institucional, posibilita diversificar las actividades y dar respuesta a las distintas necesidades de los estudiantes.

5.- Recomendaciones para el desarrollo curricular

Propuesta de trabajo areal e interdisciplinario

La metodología de las Ciencias Naturales apunta a construir un modelo en el cual se integran las disciplinas del área, con un enfoque interdisciplinario dirigido a desarrollar en los estudiantes capacidades para el trabajo en ciencias, tanto en sus elementos conceptuales y teóricos, como en los metodológicos y de investigación. Éstas, deben ser vistas también como capacidades culturales básicas que pueden enriquecer la participación y el desempeño de las personas en su vida cotidiana, comprender la realidad natural y poder intervenir en ella.

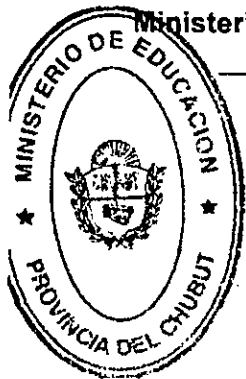
De acuerdo con la propuesta curricular de la provincia del Chubut, para el área de Ciencias Naturales se plantea una integración de disciplinas en el primer año pero sin desconocer la singularidad de cada una de ellas. En los años siguientes se propone un desarrollo progresivo hacia una mayor diferenciación.

Dado que las disciplinas comparten como objeto de estudio general los procesos y fenómenos del mundo natural, se define el área como un lugar de encuentro, con una visión integradora, a la vez que respetando la especificidad de cada una. Por eso esta organización en área inaugura un espacio de trabajo compartido, donde es de suma importancia el trabajo en equipo por parte de los docentes, quienes están desafiados en todo momento a crear situaciones acordes con el modo de producción del conocimiento científico.

Esta organización permite recuperar ciertas problemáticas, los principios y modos de pensamiento propios de cada disciplina y los temas que se investigan en cada uno de estos campos particulares de conocimiento. En segundo y tercer año deberán realizarse encuentros periódicos para la realización de planificaciones conjuntas de actividades integradas aun cuando los tiempos y espacios de realización sean específicos de cada disciplina.

Para el área de Ciencias Naturales se proponen las siguientes estrategias:

- Plantear situaciones problemáticas, para recuperar los modelos mentales iniciales de las y los estudiantes.
- Considerar los intereses de los y las estudiantes tomando en cuenta los temas de actualidad y los vinculados con la vida diaria, con los centros de interés de los jóvenes y con la comprensión del mundo que los rodea.
- Analizar cualitativamente diversas situaciones problemáticas, realizar las necesarias búsquedas bibliográficas, acotar problemas precisos en el contexto de una toma de decisiones permanentes.
- Elaborar hipótesis y estrategias de resolución, incluyendo diseños experimentales para su contrastación, a la luz del cuerpo de conocimientos del que se dispone.



ANEXO I

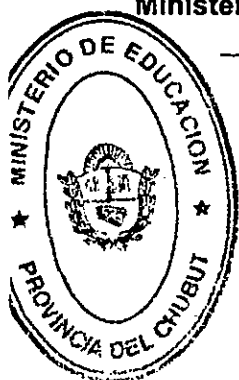
- Resolver y analizar los resultados, cotejándolos con los obtenidos por otros grupos de estudiantes y por la comunidad científica.
- Aplicar nuevos conocimientos en una variedad de situaciones para hacer posible su profundización y afianzamiento, poniendo énfasis especial en las relaciones ciencia/tecnología/sociedad que enmarcan el desarrollo científico.
- Lectura, análisis y reflexión del material bibliográfico, síntesis (esquemas, memorias, mapas conceptuales, tablas, gráficos, cuadros de doble entrada, cuadros comparativos, etc.).

Se sugiere para 2º y 3º año, realizar proyectos de investigación que incluyan trabajos cortos de una o dos clases y, prácticas y proyectos de larga duración que se extiendan por el término de varias clases. Este tipo de trabajo permite diferentes grados de profundización y ampliación, y ofrece la posibilidad de incluir variadas explicaciones del fenómeno que se investiga o el modelo que se aborda.

Secuenciación de saberes a lo largo del ciclo

La secuenciación se corresponde con la idea de un trayecto que recorre todo el ciclo básico. Es un proyecto integral en el que las prácticas se ordenan según los propósitos generales del ciclo. Presentamos una secuencia a modo de ejemplo, en donde la continuidad está dada por el uso constante de las habilidades propias del espacio (observar, describir, interpretar, analizar, diseñar, entre otras) y las variaciones por los contenidos seleccionados por los docentes para desarrollar los temas y habilidades.

Propósito	Primer año	Segundo año	Tercer año
<i>Contribuir a la valorización del cuidado del ambiente, favoreciendo el desarrollo de una actitud crítica frente al uso sostenible de los recursos naturales y al deterioro del medio.</i>	Identificar situaciones reales de cambios en los ecosistemas locales y regionales.	Reconocer la importancia de la preservación de la biodiversidad desde el punto de vista ecológico, en relación al mantenimiento del equilibrio dinámico de los ecosistemas.	Identificar los factores naturales y antrópicos que afectan los ecosistemas; reconocer la importancia del desarrollo sustentable en la protección, conservación y uso racional de los recursos naturales.
<i>Propiciar situaciones que les permitan a los estudiantes explicar las propiedades y la aplicación de los distintos tipos de sustancias a partir del conocimiento de la estructura de las mismas.</i>	La descripción de las familias de materiales: materiales metálicos, plásticos, combustibles, entre otros; a partir de propiedades comunes para poder predecir su aplicación. El reconocimiento de las características de los materiales con la aplicación de los mismos en la vida cotidiana y para usos tecnológicos.	El conocimiento de la estructura de sustancias a partir del conocimiento de las propiedades físicas de las mismas.	El reconocimiento de distintos tipos de sustancias de uso cotidiano, a través de la actividad experimental, en función de sus propiedades y de su composición, basándose en la tendencia de los átomos que las constituyen.



ANEXO I

6.- Evaluación

En la búsqueda por construir aprendizajes significativos es esencial que la evaluación sea coherente con las metodologías desarrolladas y con las propuestas de contenidos.

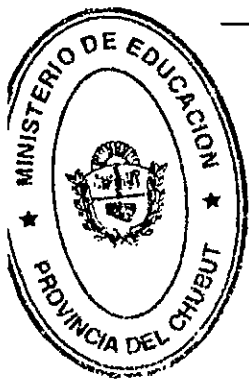
Para este diseño, implica que se evaluarán los logros respecto al desarrollo de las capacidades que están en íntima relación con los procesos de modelización, para los cuales las y los alumnos necesitan constantemente llevar a cabo una regulación cognitiva y afectiva, identificando las incoherencias en los modelos que utilizan y la toma de decisiones idóneas para revisarlos.

La regulación es una acción de los estudiantes, son ellos quienes construirán modos de mejorar sus aprendizajes a partir del reconocimiento de la insuficiencia o no adecuación de sus modelos explicativos. La evaluación adquiere el rol de ser un medio para aprender y para regular el propio aprendizaje. Desde los aspectos valorativos, las y los docentes harán foco en el uso que las y los alumnos hacen del conocimiento, ya no en su retención-repetición. Deberá además posibilitar el aumento de la autoestima de los alumnos, a partir del reconocimiento de sus capacidades, lo que además se convierte en fuente de motivación.

Gil Pérez discute que la funcionalidad de una evaluación basada en un juicio "objetivo" y una valoración del resultado de los aprendizajes de los alumnos, no es fácil de visualizar en una enseñanza constructivista. Por el contrario, el rol de la docencia en la evaluación es la de la corresponsabilidad de los resultados: "... como formador de investigadores novatos, el profesor ha de considerarse corresponsable de los resultados que estos obtengan: no puede situarse frente a ellos, sino con ellos; su pregunta no será "quién merece una valoración positiva y quien no", sino "qué ayudas precisa cada cual para seguir avanzando y alcanzar los logros deseados". Sabe que para ello son necesarios un seguimiento atento y una retroalimentación constante que reoriente e impulse la tarea. Eso es lo que ocurre en los equipos de investigación que funcionan correctamente y eso es lo que tiene sentido también, en nuestra opinión, en una situación de aprendizaje creativo, orientada a la construcción de conocimientos, a la investigación. Los alumnos han de poder cotejar sus producciones con las de otros equipos y —a través del profesor/ director de investigaciones— con el resto de la comunidad científica; y han de ver valorado su trabajo y recibir la ayuda necesaria para seguir avanzando, o para rectificar si fuera necesario... Se trata de concebir y utilizar la evaluación como instrumento de aprendizaje que permita suministrar retroalimentación adecuada a los alumnos... y al propio profesor, contribuyendo a la mejora de la enseñanza."⁷⁶

Para llevar adelante la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el área de Ciencias Naturales, se sugieren los siguientes criterios, reconociendo la importancia de la contextualización que realiza cada docente según el grupo de estudiantes, entre otras variables.

⁷⁶ GIL, D. 1993. Enseñanza de las ciencias.

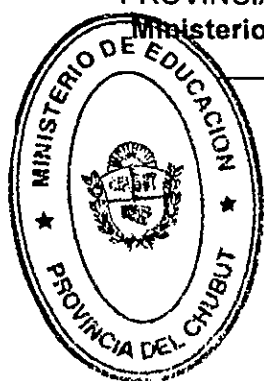


ANEXO I

- Establece la interrelación entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente en contextos históricos y sociales específicos.
- Fundamenta opiniones sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, asumiendo consideraciones éticas.
- Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.
- Obtiene, registra y sistematiza la información para responder a preguntas de carácter científico, consultando fuentes relevantes y realizando experiencias relevantes.
- Contrasta los resultados obtenidos en una investigación o en una experiencia con hipótesis previas y comunica sus conclusiones.
- Valora las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos naturales a partir de evidencias científicas.
- Explicita las nociones científicas que sustentan los procesos para la solución de problemas cotidianos.
- Diseña modelos o prototipos para resolver problemas, satisfacer necesidades o demostrar principios científicos.
- Relaciona las expresiones simbólicas de un fenómeno de la naturaleza y los rasgos observables a simple vista o mediante instrumentos o modelos científicos.
- Decide sobre el cuidado de su salud a partir del conocimiento de su cuerpo, sus procesos vitales y el entorno al que pertenece.
- Relaciona los niveles de organización de los sistemas vivos.

7.- Expectativas de aprendizaje

- Obtener datos a partir de la observación, dar sentido y otorgar significado a los fenómenos del mundo natural, construyendo a través del lenguaje un mundo de ideas en el que puedan tener lugar los modelos y conceptos de las ciencias.
- Disponer del lenguaje como un medio para la discusión y la difusión de las diferentes explicaciones que se dan a los fenómenos naturales, utilizando algunos de los procesos de construcción (argumentación, discusión, debate, consenso) de las ideas de las ciencias.
- Utilizar y producir los géneros textuales más frecuentes en la actividad científica: textos continuos tales como la descripción, la explicación, la exposición, la justificación, las instrucciones, la argumentación; y textos discontinuos tales como las listas, las tablas, los cuadros y gráficos y los mapas y redes conceptuales.
- Preguntarse acerca de los objetos y hechos del mundo natural, problematizar situaciones, explorar los problemas, buscar explicaciones, planificar posibles estrategias y seleccionar acciones a llevar a cabo durante el proceso de solución.
- Predecir o explicar un hecho, analizar situaciones cotidianas y científicas e interpretarlas a partir de los conocimientos personales y/o del marco conceptual que proponen las ciencias.
- Ejercer el pensamiento crítico en torno a los modelos de la ciencia, la ciencia como actividad humana, la construcción social e histórica de los roles de género, los ideales de cuerpo y belleza, los mensajes de los medios de comunicación social referidos a la sexualidad y a los consumos.
- Analizar lo que se afirma de los fenómenos naturales, relacionar los datos y evidencias con las afirmaciones y conclusiones que sobre estos se hacen.
- Entender las características, alcances y limitaciones de la actividad científica y juzgar a la ciencia como una actividad que forma parte de la cultura, que tiene histori-



ANEXO I

cidad y que por lo tanto está influenciada por los factores socioculturales de cada época.

- Poner en cuestión ideas estereotipadas, lugares comunes y proposiciones dogmáticas referidas al cuidado de la salud en general, a la sexualidad y a explicaciones y creencias en torno a fenómenos naturales.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

ADÚRIZ-BRAVO, A. "Hacia una didáctica de las ciencias experimentales basada en modelos". II Congr s internacional de did ctiques. 2005.

ADÚRIZ-BRAVO, A. Una introducción a la naturaleza de la ciencia. La epistemología en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2005.

Ad r z-Bravo, A. e Izquierdo-Aymerich, M. "Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales". Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, 4 (1) 2009.

BARGALLÓ, María L a, et al. 2012. Educación sexual integral para la educación. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. 2012.

BENLLOCH, Montse. Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias. España. Editorial Visor, 1997.

BENLOCH, M., Por un aprendizaje constructivista de las Ciencias. Buenos Aires. Ed. Visor. 1984.

BIXIO, C. Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Santa Fe. Homo Sapiens Ediciones. 2002.

Bonil, J. y otros. "Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad". Investigación en la escuela 53. 2004.

FLICHMAN, Eduardo, et al (Editores). Las raíces y los frutos. Buenos Aires. EUdeBA, 1998.

FOUREZ, Gerard. La construcción del conocimiento científico. Sociología y  tica de la ciencia. Madrid. Ed. Narcea, 1998.

FOUREZ, Gerard. Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la Enseñanza de las Ciencias. Buenos Aires. Colihue, 2005.

FOUREZ, Gerard. Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista. Madrid. Ed. Narcea. 2008.

FOUREZ, Gerard, y otros. Saber sobre nuestros saberes. Un léxico epistemológico para la enseñanza. Buenos Aires. Colihue, 1998.

GAETA, R., y otros. Modelos de explicación científica. Problemas epistemológicos de las Ciencias Naturales y Sociales. Buenos Aires. EUdeBA, 1997.

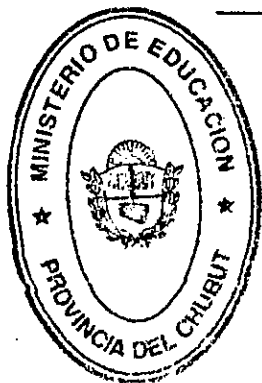
GALAGOSVSKY, L. (coord.)  Qu  tienen de "naturales" las Ciencias Naturales?, Buenos Aires. Biblos, 2008.

Galagovsky, L. y Ad r z-Bravo, A. "Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didáctico analógico". Enseñanza de las ciencias, 19 (2). 2001.

GIL, D. 1993. "Enseñanza de las ciencias". En Gil, D. y Guzmán, M. De, Enseñanza de las ciencias y la matemática. Madrid. Ibercima. Ed. Popular. 1993.

GVIRTZ, S. (dir.). "Miradas para pensar la enseñanza de las ciencias". Buenos Aires. Novedades Educativas, 2000.

IZQUIERDO-AYMERICH, M. "Un Nuevo enfoque en la enseñanza de la química: contextualizar y modelizar." The Journal of the Argentine Chemical Society 92 (4/6). 2004.



ANEXO I

IZQUIERDO-AYMERICH, M. "Hacia una teoría de los contenidos escolares". Enseñanza de las ciencias 23(1). 2005.

IZQUIERDO-AYMERICH, M. "Enseñar ciencias, una nueva ciencia". Enseñanza de las Ciencias Sociales (7). 2007.

Izquierdo-Aymerich, M. y otros. "Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales". Enseñanza de las Ciencias, 17(1), 1999.

KAUFMAN, Miriam, FUMAGALLI, Laura. Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y Propuestas Didácticas. Buenos Aires. Paidós, 1993.

LEMKE, J. L. "Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. Enseñanza de las ciencias". 24(1). 2006.

LÓPEZ-MOTA, A., SANMARTÍ, N. "Desde dónde y con qué perspectiva enseñar ciencias". En: Las ciencias naturales en la educación básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI. México. 2011.

MEINARDI, Elsa, y otros. Educar en Ciencias. Buenos Aires. Paidós. 2010.

NOVAK, J., GOWIN, B., Aprendiendo a aprender. Martínez Roca, Barcelona. 1998.

OSBORNE, Roger, FREYBERG, Peter, El aprendizaje de las ciencias: implicaciones de la ciencia de los alumnos. Madrid. Narcea, 1998.

PUJOL, R. M. Educación científica para la ciudadanía en formación. Alambique nº 32. 2002.

PUJOL, R.M. Didáctica de las Ciencias en la Educación Primaria. Madrid. Síntesis. 2003.

Pujol, R. M. Didáctica de las Ciencias en la Educación Primaria, Madrid, Síntesis Educación. 2007.

SANMARTÍ, N. "Tipología de actividades para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias", tomado de Reflexiones acerca de la didáctica de las ciencias como área de conocimiento e investigación. Mirneo. 1995.

Sanmartí, N., Didáctica de las Cs. en la Educación Secundaria Obligatoria: Madrid, Ed. Síntesis. 2002.

SANMARTI, N., 10 ideas claves: evaluar para aprender. Madrid, Grao. 2007.

WEISSMANN, Hilda (comp.), Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones. Paidós, Buenos Aires. 1993.

OTROS DOCUMENTOS

CONSULTADOS

1. Ley de Educación Nacional N°26.206.

2. Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058.

3. Ley N° VIII 91 (2010) de Educación de la Provincia del Chubut.

4. DC Nivel Polimodal del Chubut.

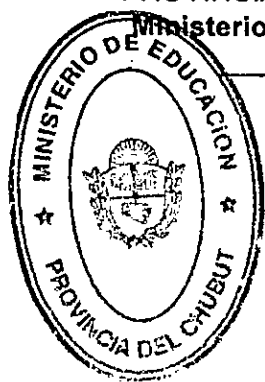
5. Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2010. Provincia de Buenos Aires.

6. "Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria obligatoria". Res. CFE N° 84/09.

7. Diseño Curricular Educación Secundaria – Ciclo Básico. 2010. Min. Educación de Córdoba.

8. NAPs, EGB Ciencias Naturales, Ministerio de Educación de la Nación.

9. "Marco de Referencia para la Educación Secundaria Orientada, Bachiller con orientación en Ciencias Naturales". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 2011.



ANEXO 1

10. "Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática. Informe Final". Min. de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 2007.

11. Habilidades para la vida. Contribución desde la educación científica en el marco de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias. UNESCO, 2006.

12. Ley 26 586 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION Y PREVENCION SOBRE LAS ADICCIONES Y EL CONSUMO INDEBIDO DE DROGAS.

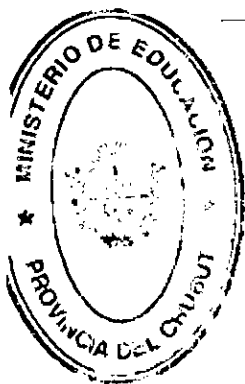
13. Ley 26150 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION SEXUAL INTEGRAL.

14. El desarrollo de capacidades y las áreas de conocimiento. Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2010.

[Handwritten signature]



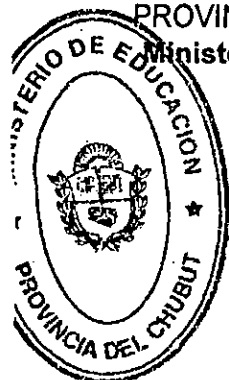
ANEXO I



[Firma manuscrita]



Área Matemática



ANEXO I

MATEMÁTICA

1. Fundamentación
2. Propósitos de enseñanza
3. Contenidos
4. Sugerencias metodológicas
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular
6. Respecto del "corredor", como trayecto integrado.
7. Respecto de la resolución de problemas.
8. Evaluación
9. Expectativas de aprendizaje al finalizar el Ciclo Básico

1.- Fundamentación

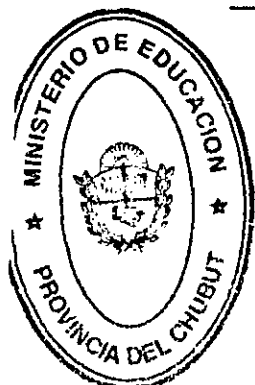
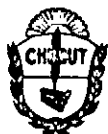
Las diferentes concepciones inherentes a la naturaleza de la Matemática y en particular a las características del conocimiento que ofrece son objeto de estudio actual de la filosofía de la Matemática. Tal como lo señala Klimovsky, cuatro preguntas medulares cuyas respuestas fundan la disciplina han sido respondidas de distinta manera: *"cuál es la entidad de los objetos de los que se ocupa (plano ontológico), por qué es verdadera una proposición matemática (plano epistemológico), cómo se avanza en el conocimiento (plano metodológico) y qué relación hay entre la Matemática y la realidad (plano del orden práctico)"*⁷⁷.

Cambiantes y diversas —algunas en franca oposición— son las respuestas que provienen del formalismo, el logicismo y el neointuicionismo, entre otras corrientes del pensamiento matemático.

Las aserciones que responden al interrogante acerca de la relación entre la Matemática y la realidad gravitan notablemente sobre las propuestas curriculares y en consecuencia, en las finalidades de la enseñanza de la Matemática en el nivel secundario. En este sentido, señala Goffi, pueden distinguirse quienes proponen que la finalidad de la enseñanza de la matemática se ubica en el plano de las capacidades cognitivas que genera en los sujetos y quienes lo hacen en el de la construcción del conocimiento disciplinar. Los primeros abonan la aplicación del conocimiento a contextos de uso, ligados al desarrollo personal y la integración social y profesional. Los segundos, centran las decisiones curriculares en la construcción del conocimiento disciplinar, siendo la lógica de la estructura epistemológica la que otorga orden para organizar el currículum.

La unidad metodológica actual de la disciplina Matemática resuelve este aparente antagonismo de los enfoques, al afirmar que los planos denotados son distinguibles pero no separables y que cada uno es necesario, aunque no suficiente.

⁷⁷ KLIMOVSKY, G; BOIDO, G., *Las desventuras del conocimiento matemático. Filosofía de la matemática: una introducción*. Buenos Aires, AZ, 2005.



ANEXO I

En Argentina, los lineamientos de la política educativa en términos curriculares enuncian la unidad metodológica disciplinar como formulación superadora de la dicotomía de los enfoques planteados:

[Los estudiantes accederán a una formación que:] "...habilite a los estudiantes para resolver matemáticamente problemas de diferente índole, en forma autónoma, a través de un tipo de trabajo matemático que permita a los alumnos interpretar información, establecer relaciones, elaborar conjeturas, elegir un modelo para resolver los problemas en cuestión, y argumentar acerca de la validez de los procedimientos utilizados y los resultados obtenidos. Esto implica incluir esta disciplina a lo largo de todos los años de la escolaridad".⁷⁸

Así, la lógica disciplinar opera sobre el desarrollo curricular, otorgando sentido a las opciones conceptuales en la resolución de problemas. De esta manera, el enfoque toma distancia del formalismo tanto como de la reducción instrumental.

Las concepciones de las que devienen los diversos enfoques responden de distintas maneras las cuatro preguntas centrales referidas más arriba, en tanto especifican el objeto propio de la Matemática. Delinear un objeto no estático, que evoluciona en múltiples direcciones, es tarea compleja que requiere reconocer hitos en la historia del conocimiento científico.

En el siglo XVII ya se señalaban los caminos que recorreremos hoy. Precisamente Galileo Galilei afirmaba:

*"... La Filosofía está escrita en este vasto libro que continuamente se abre ante nuestros ojos (me refiero al universo), que no puede entenderse si antes no se ha aprendido su lengua, el alfabeto en que está escrito. Y está escrito en el lenguaje de la Matemática; sin cuyos caracteres geométricos es humanamente imposible comprender una sola palabra. Sin ellos, sólo se conseguirá vagar por un oscuro laberinto."*⁷⁹

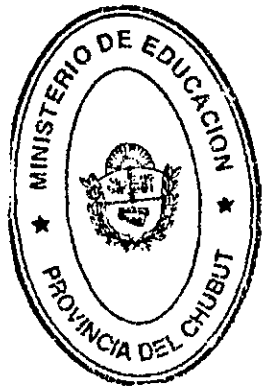
En este sentido y entendiendo que los contenidos son bienes culturales intrínsecamente valiosos, las razones que ponen en valor la inclusión se siguen del objeto propio y de los aspectos de la realidad en los que queda connotado.

Si revisamos la historia de la Matemática, la cronología de los avances muestra cómo la disciplina ha ido tomando forma. Desde tiempos inmemoriales, el hombre ha observado la naturaleza y ha operado sobre ella, dando cuenta de que algunos fenómenos evolucionaban respondiendo a ciertas causas y lo hacían bajo la forma de regularidades inteligibles que como tales se conservaban y hacían posible la predicción; la existencia de un orden en la naturaleza daba muestras de evidencia.

Con el transcurso de los siglos, la Matemática fue constituyéndose en lenguaje capaz de expresar ese orden en forma cuantitativa (Aristóteles señalaba la medida como objeto de la Matemática) y, con el desarrollo del álgebra (primero retórica, luego sincopada y finalmente simbólica) las relaciones de variación y dependencia entre magnitudes variables.

⁷⁸ Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, 87.b. CFE, 2009

⁷⁹ Citado por HEMPEL, C.; Sobre la naturaleza de la verdad matemática. En NEWMAN, J.; El mundo de la Matemática, Barcelona: Grijalbo, 1984, p. 1347



ANEXO I

Con el devenir de los siglos, además del álgebra, el cálculo, la geometría y la topología, la estadística aporta a la ciencia un modelo matemático no determinista.

Al respecto Klimovsky (2005), señala:

"...A propósito de ciencias como la Física, la Química, parte de la Biología, la Economía o la Sociología, no podrían entenderse las leyes y correlaciones que existen en la realidad natural y social (y en rigor ni siquiera podrían ser establecidas) si no se dispusiera de formulismos matemáticos para expresarlas. En este sentido, la Matemática es la llave que abre las puertas de la realidad. (...) tal como se la concibe hoy, la Matemática pone su atención en lo que llamamos estructuras, o sea, conjuntos de elementos relacionados de determinada manera, y el estudio del matemático remite a las propiedades que tienen tales conjuntos. Sin embargo, no puede decirse simplemente que la Matemática estudia estructuras, ya que, por ejemplo, el físico también lo hace. ¿Cuál es la diferencia? El físico quiere conocer las estructuras reales, es decir, cuáles son los conjuntos y relaciones que caracterizan a las familias de entidades existentes a las cuales dirige su atención; el matemático más bien estudia, como el lógico, estructuras posibles, es decir, aquellas que no son contradictorias"⁸⁰

A partir de estas ideas es posible afirmar que la Física interpreta estructuras y sistemas formales que se constituyen en modelos de la realidad. Luego, adoptados por la Física, los caracteres del lenguaje matemático se convierten en páginas de la naturaleza. La Matemática es la ciencia de los "patrones" (patterns); su lenguaje puede expresar el orden.

Es decir, considerando que en la unidad del saber, la disciplina es una categoría organizadora en ciencia (cuya delimitación es histórica y, por tanto, no inmutable) actualmente se concibe a la Matemática como lenguaje capaz de expresar orden, más allá de sus propias fronteras. Como señala Patricia Sadovsky (2005) *"Además de contribuir —como ya se ha señalado— a tener una visión más integrada de la actividad matemática, la idea de modelización realza el valor educativo que tiene la enseñanza de esta disciplina: ofrece la posibilidad de actuar sobre una porción de la realidad a través de un aparato teórico"*⁸¹

Muchos otros autores —Chevallard, (1989) y Gascón, (2000)— describen el quehacer matemático como actividad de modelización. En particular, Morten Blomhøj, (2004) puntualiza tres de los argumentos más importantes a favor de la modelización matemática:

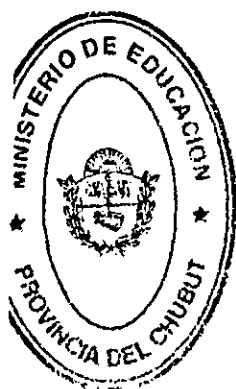
"1- La modelización matemática tiende puentes entre la experiencia de la vida diaria de los alumnos y la matemática. Esto motiva el aprendizaje de la matemática, provee de directo apoyo cognitivo a las conceptualizaciones de los alumnos y coloca a la matemática en la cultura, como medio de describir y entender situaciones de la vida diaria.

2- En el desarrollo de sociedades altamente tecnológicas, las competencias para establecer, analizar y criticar modelos matemáticos son de crucial importancia. Este es el caso tanto desde una perspectiva individual en relación a las oportunidades y desafíos educativos y en el mundo laboral, como desde una perspectiva social en relación a las necesidades de una fuerza laboral adecuadamente educada.

3- Los modelos matemáticos de distinto tipo y complejidad están jugando roles importantes en el funcionamiento y formateado de sociedades basadas en la alta tecno-

⁸⁰ KLIMOVSKY, G. et al. Op. Cit.; p. 22.

⁸¹ SADOVSKY, P., Enseñar Matemática hoy. Buenos Aires. del Zorzal, 2005. Pp 31-32.



ANEXO I

logía. Por lo tanto, el desarrollo de competencias expertas y seculares en criticar modelos matemáticos y la forma en que son usados para la toma de decisiones se está convirtiendo en un imperativo para el mantenimiento y futuro desarrollo democrático.⁸²

Pero, ¿cuáles son las situaciones en las que el trabajo matemático de modelización convoca a los estudiantes? ¿Cómo precisar esos contextos de trabajo?

Para comenzar y continuando con las ideas de Morten Blomhøj, (2004) coincidimos con él al afirmar que: *"En los primeros años de la escuela media, los alumnos usan la matemática para describir situaciones de su vida diaria, aún sin darse cuenta, en un principio, de que están trabajando con la modelización matemática. Habitualmente, la enseñanza puede conducir a la consecución del argumento. Sin embargo, ya en los primeros años de la escuela media es posible desafiar a los alumnos a llevar a cabo proyectos de modelización completos y a reflexionar sobre sus resultados."*

82

El conocimiento, el saber humano del que se pueden dar razones, avanza movido por interrogantes, por preguntas que no tienen respuesta inmediata. El ámbito en el que surge la pregunta circunscribe un contexto en el que hallar las respuestas adquiere sentido; de tal modo que buscarlas se constituye en un problema para alguien. Luego, el sentido del potencial hallazgo dota de significatividad a la búsqueda.

Al contexto, a la situación en la que se suscita un interrogante que no tiene respuesta inmediata pero hallarla tiene sentido para alguien, lo llamamos problema.

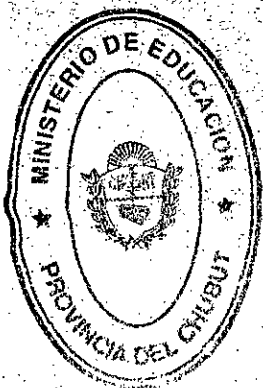
Polya, (1981) aportó la siguiente noción de problema: *"tener un problema significa buscar de forma consciente una acción apropiada para lograr un objetivo claramente concebido pero no alcanzable de manera inmediata"*.⁸³ Krulik & Rudnik (1987) indican que *"un problema es una situación, cuantitativa o de otra clase, a la que se enfrenta un individuo o un grupo, que requiere solución, y para la cual no se vislumbra un medio o camino aparente y obvio que conduzca a la misma"*.⁸⁴

Desde estas perspectivas, el problema genera preguntas significativas inherentes al contexto, mueve a la actualización de conocimientos previos y ofrece resistencia revelando inadecuación o insuficiencia de esos saberes previos. Por lo tanto, la situación induce a modificar o readecuar el conocimiento existente (el problema como fuente de aprendizaje), a construir y validar nuevos conocimientos (el problema como lugar en el que se produce el aprendizaje), que serán reinvertidos en otras situaciones de resolución (el problema como criterio de control del aprendizaje).

⁸² BLOMHØJ, M. Mathematical modelling - A theory for practice. En Clarke, B.; Clarke, D. Emanuelsson, G.; Johnásson, B.; Lambdin, D.; Lester, F. Walby, A. & Walby, K. (Eds.) International Perspectives on Learning and Teaching Mathematics. National Center for Mathematics Education. Suecia, p. 145-159. Traducido por Mina, M. Colegio Gabriel Taborín. Integrante del equipo de investigación del proyecto Indagaciones sobre la formación de docentes en matemática. Perspectivas, tendencias y desafíos, subsidiado por ACC y SeCyT-UNC bajo la dirección de Mónica Villarreal (CONICET-FaMAF) y Dilma Fregona (FaMAF). 2004.

⁸³ Cfr.:...to have a problem means: to search consciously for some action appropriate to attain a clearly conceived, but not immediately attainable, aim (sic). En POLYA, G.; Mathematical Discovery: on understanding, learning and teaching problem solving. New York: Wiley, 1981, p. 117. Citado y traducido en RODRÍGUEZ, M. et al. (Comps.), Educación Matemática. Aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos. Villa María: Eduvim, UNVM y UNGS, 2012, p. 154.

⁸⁴ KRULIK, S., RUDNICK, J.; Problem solving: A handbook for teachers (2nd. Ed.). Boston: Allyn and Bacon, 1987. Citado en RODRÍGUEZ, M; op. cit. p. 155.



ANEXO I

Si el ámbito se especifica en la Educación Matemática, la modelización adquiere centralidad en la resolución de problemas toda vez que las soluciones devienen de la identificación del modelo matemático que resuelve.

La modelización tiene lugar en la resolución cuando resolver implica encontrar y expresar el modelo matemático que permite recortar una parte de la realidad y operar sobre ella.

Las afirmaciones precedentes fundamentan la opción de este enfoque didáctico, que tiene por arco de bóveda la resolución de problemas.

Sostenemos que otorgar centralidad a la resolución de problemas no implica exclusividad. Santaló (1994) precisa y aporta al respecto: *"De ninguna manera hay que pensar que la matemática actual descuida el cálculo. Todo lo contrario. Lo que se trata es, por un lado, huir del cálculo rutinario sin comprensión de lo que se está haciendo y, por otro lado, tratar problemas realmente prácticos y menos idealizados."*

(...) se ha dicho mucho que con la matemática actual, con el uso de las computadoras el alumno no aprende a calcular. Puede ser que eso haya sido cierto alguna vez, por ineficacia del maestro o por una mala interpretación. Pero en ningún caso los matemáticos han pretendido dejar el cálculo de lado. Saben muy bien que hacer matemática es resolver problemas y que nunca será matemática, ni clásica ni moderna, un conjunto de definiciones y axiomas aprendidas en forma descriptiva, como quien aprende la anatomía de un insecto".⁸⁵

En síntesis, otorgar centralidad al enfoque de la resolución de problemas, implicará proponer a los estudiantes situaciones variadas, sobre las que, según cómo se plantee su secuenciación, se focalice en:

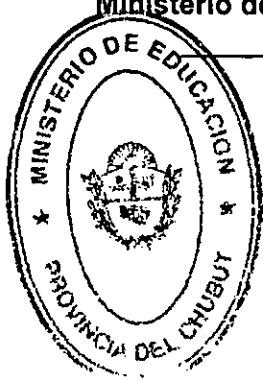
- utilizar conceptos aprendidos anteriormente, sin que ello signifique la aplicación rutinaria de algoritmos o procedimientos;
- desarrollar estrategias de resolución y acciones propias del pensamiento matemático en las que se conjuguen la recuperación de conceptos y procedimientos desarrollados en distintos momentos del año o del ciclo;
- aprender nuevos procedimientos y nuevos conceptos, a partir de los cuales resulte imprescindible la tarea docente de enseñar axiomas, definiciones, teoremas, métodos y técnicas.

2.- Propósitos de enseñanza

Diseñar propuestas de enseñanza que respondan a los siguientes propósitos:

- constituir el aula en un espacio de construcción del conocimiento matemático dando lugar al desarrollo de habilidades para resolver problemas y modelizar situaciones en diferentes contextos (intra y extra matemáticos);
- realizar intervenciones que permitan al alumno reconocer el error como un instrumento de aprendizaje, superar las dificultades que se le presenten y lograr un aprendizaje significativo y relevante;

⁸⁵ SANTALÓ, L., Enfoques. Hacia una didáctica humanista de la Matemática. Buenos Aires. Troquel, 1997. Pp. 28 - 30.



ANEXO I

- enunciar criterios pertinentes respecto de los objetivos propuestos para garantizar que la evaluación de los procesos permita la toma de decisiones respecto de la enseñanza y del aprendizaje;
- promover una actitud crítica y constructiva sobre las producciones propias y ajenas, estimulando el razonamiento lógico para producir resultados y analizar su razonabilidad;
- estimular el uso de la tecnología para analizar y generar información, procesándola y representando según la naturaleza de los contenidos a tratar;
- articular los ejes curriculares disciplinares (número y operaciones; lenguaje gráfico y algebraico; geometría y medida y estadística y probabilidad) en contextos de problemas;
- propiciar construcciones y validación de conjeturas sobre relaciones y propiedades geométricas y numéricas, avanzando de argumentaciones empíricas hacia la generalización;
- promover la búsqueda de regularidades, variaciones y dependencias funcionales en lenguaje algebraico;
- propiciar el reconocimiento y uso de la probabilidad para la toma de decisiones, en relación con la incertidumbre.

3.- Contenidos

Los contenidos están organizados en cuatro niveles:

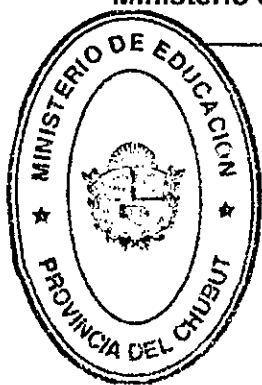
- el Nivel Metadisciplinar que expresa el enfoque epistemológico y didáctico: la resolución de problemas; está ubicado en la primera línea vertical;
- el Nivel Disciplinar está indicado en la segunda línea vertical y corresponde a los ejes articuladores disciplinares: Número y operaciones, Lenguaje gráfico y algebraico, Geometría y medida, Probabilidad y Estadística.
- el Nivel de los Campos Conceptuales que devienen de los ejes articuladores, indicado en la línea horizontal de arriba (Por ejemplo: Los conjuntos numéricos: propiedades y uso). G. Vergnaud afirma: *"Un campo conceptual es a la vez un conjunto de situaciones y un conjunto de conceptos. El conjunto de situaciones cuyo dominio progresivo implica una variedad de conceptos, de esquemas y de representaciones simbólicas en estrecha conexión; el conjunto de los conceptos que contribuyen a dominar esas situaciones. Estos conceptos forman sistemas, cuya organización es asimismo progresiva..."*⁸⁶.

Consideramos que esta definición pone en cuestión la división o el fraccionamiento que suele hacerse en torno a la organización de los contenidos para su enseñanza, integra la resolución de problemas como opción metodológica y profundiza la idea de corredor como trayecto integrado.

- el Nivel de Los propósitos de enseñanza para el ciclo correspondientes a cada campo conceptual que surgen de las expectativas de aprendizaje detalladas en el apartado de evaluación. Expresados en la horizontal, arriba y a la izquierda. De ellos se desprenden los contenidos por año de cada concepto estructurante.

324

⁸⁶ VERGNAUD, G. (2013). Pourquoi la théorie des champs conceptuels? ¿Por qué la teoría de los campos conceptuales? Infancia y Aprendizaje, 36(2), 131-161



ANEXO I

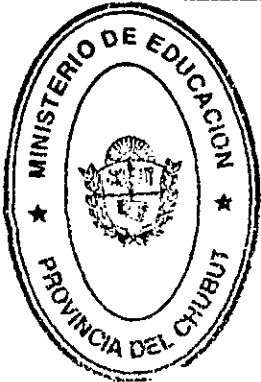
A continuación se presentan los cuadros con la organización de los contenidos por año.

Organización de los contenidos de Matemática

		Propósitos de Enseñanza	1er año	2do año	3er año
Resolución de Problemas	Número y Operaciones	Proponer la resolución de problemas en contextos diversos, mediante el uso de los números pertenecientes a distintos campos numéricos.	<i>Los conjuntos numéricos. Propiedades y usos de los números.</i> <i>El reconocimiento de las propiedades de los conjuntos numéricos y la selección de la representación más adecuada de los números racionales.</i> <i>La comunicación de argumentos que fundamenten la opción en función del problema a resolver. Para ello se requiere:</i>		
			Reconocer la función predicativa que define el conjunto de los números naturales. El cero como referencia en la recta numérica. Reconocer y operar a partir de la organización decimal. Determinar el simétrico de cada natural y construir números enteros a partir de la sustracción de naturales. Comparar y ordenar enteros reconociendo la condición (necesaria y suficiente) de pertenencia al conjunto de numérico y la propiedad de discretud. Representarlos en la recta y determinar el valor absoluto. Expresar racionales positivos en sus formas decimal y fraccionaria. Reconocer y hallar fracciones equivalentes. Representar en la recta, comparar, ordenar y hallar racionales entre otros dados. Conjeturar acerca de la densidad.	Expresar racionales como fracción, decimal exacto o periódico. Expresar proporciones con fracciones porcentuales. Aproximar bajo criterios de redondeo y truncamiento. Reconocer la condición de pertenencia al conjunto de los números racionales. Representar en la recta, comparar y ordenar números racionales. Argumentar acerca de la densidad de $\mathbb{Q}$.	Reconocer ternas pitagóricas, explorar y conjeturar acerca de su existencia. Determinar la distancia entre dos puntos del plano real, explorando la incommensurabilidad. Reconocer los radicales irracionales como puntos de la recta. Conjeturar acerca de la condición de pertenencia al conjunto de los irracionales algebraicos. Reconocer algunos irracionales trascendentes. Explorar la densidad de $\mathbb{R}$ y construir la condición de pertenencia al conjunto de los números reales. Representar en la recta, comparar y ordenar reales.



ANEXO I

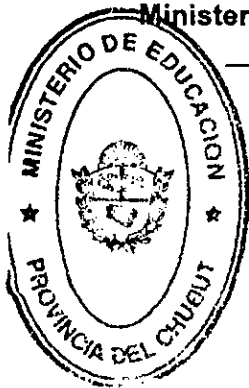


[Handwritten signature]

		1er año	2do año	3er año
Resolución de Problemas	Número y Operaciones	Operaciones y sus propiedades.		
		La selección del tipo de cálculo (mental, escrito, exacto y aproximado, con o sin calculadora) y las formas de representación que se consideren más adecuadas, aplicando las propiedades. La argumentación de las decisiones y la validez de los procedimientos mediante las propiedades de las operaciones. Para ello se requiere:		
Resolución de Problemas	Número y Operaciones	Estimar resultados y aplicar los algoritmos para determinar sumas, diferencias y productos de enteros. Efectuar descomposición polinómica y aplicar algoritmo euclídeo para la división entera.	Operar con racionales (las cuatro básicas), argumentando acerca de las propiedades heredadas. Reconocer la radicación como potenciación de exponente fraccionario.	Operar con radicales irracionales. Reconocer y aplicar las propiedades distributivas de la multiplicación y la división respecto de la adición y la sustracción.
		Explorar, identificar y conjeturar regularidades de divisores, dividendos, cocientes y restos. Operar con sumas algebraicas respetando la jerarquía de las operaciones. Conjeturar y argumentar acerca de la conmutatividad y asociatividad en Z. Hallar potencias y raíces en Z.	Explorar, conjeturar y argumentar las propiedades de la potenciación en Q: multiplicación y división de potencias de igual base y potencia de otra potencia, distributividad y asociatividad. Expresar racionales usando notación científica.	Explorar y validar criterios para comparar radicales irracionales. Reconocer la relación entre la longitud de una circunferencia y su diámetro.
		Reconocer y determinar múltiplos y divisores. Descomponer en factores primos, argumentando acerca de la unicidad. Determinar, conjeturando y argumentando acerca de la condición, múltiplo común menor y divisor común mayor. Resolver operando con expresiones fraccionarias y decimales exactas, utilizando las cuatro operaciones; conjeturando acerca de la vigencia de las propiedades heredadas de Z. Utilización de la calculadora científica, explorando la sintaxis de imputación.	Generalizar, expresando algebraicamente relaciones ligadas a la divisibilidad, validando las afirmaciones.	Operar con expresiones algebraicas sencillas, aplicando propiedades pertinentes.



ANEXO I

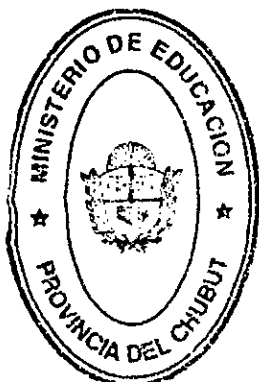


[Handwritten signature]

Propósitos de Enseñanza	1er año	2do año	3er año
	Análisis de variaciones		
Formular problemas, en diferentes contextos, en los que resulte necesario el análisis de las relaciones entre variables, en tablas, gráfico y expresiones algebraicas.	<i>El análisis y la construcción de expresiones algebraicas que representen regularidades numéricas. La interpretación de gráficos y expresiones algebraicas que modelizan variaciones lineales y no lineales. La modelización y el análisis de variaciones lineales expresadas mediante gráficos y/o expresiones algebraicas a partir de diferentes datos. Para ello se requiere:</i>		
Resolución de Problemas Lenguaje gráfico y algebraico	Describir, analizar y extender la formulación de términos de sucesiones sencillas. Identificar relaciones entre magnitudes (discretas o continuas). Reconocer y establecer relaciones de proporcionalidad directa. Explorar y validar propiedades. Analizar variaciones de áreas y perímetros, a partir del cambio de otras medidas	Describir, analizar y extender sucesiones a partir del término general. Reconocer, expresar y establecer relaciones de proporcionalidad directa e inversa. Analizar y expresar variaciones de perímetros, áreas y volúmenes, en función del cambio de diferentes medidas.	Analizar la regularidad y formular el término general de sucesiones a partir de términos dados. Analizar y determinar el crecimiento de una sucesión. Reconocer y expresar variaciones lineales y no lineales en registros diversos. Interpretar parámetros. Expresar algebraicamente la variación proporcional. Reconocer y formular funciones lineales en diferentes registros. Anticipar, a partir de las ecuaciones, las relaciones entre rectas coplanarias.
	Utilizar software dinámico para la representación gráfica de formas geométricas.	Utilizar software dinámico para la representación de variaciones funcionales.	Utilizar software dinámico, con correcta sintaxis de imputación, para la representación de funciones lineales.



ANEXO I

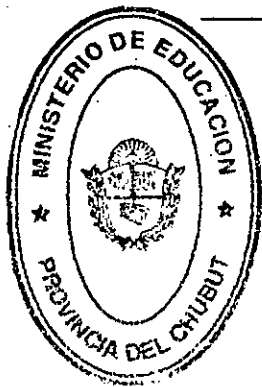


[Handwritten signature]

		Propósitos de enseñanza	1er año	2do año	3er año
		Plantear la resolución de problemas mediante el análisis y construcción de figuras, formulando conjeturas y validando propiedades	<i>Figuras y cuerpos.</i>		
			<i>La construcción de figuras y sus homólogas semejantes, analizando propiedades y condiciones necesarias y suficientes generalizando y produciendo pruebas formales sencillas</i> <i>La justificación de algunas construcciones mediante la noción de lugar geométrico.</i> <i>Para ello se requiere:</i>		
Resolución de Problemas	Geometría y medida		Análizar, caracterizar y clasificar polígonos convexos, figuras circulares y cuerpos geométricos (prisma, pirámide, cilindro, cono y esfera). Explorar y conjeturar condiciones necesarias y suficientes para la construcción (de polígonos convexos, figuras circulares y cuerpos). Explorar y denotar regularidades en la relación número de aristas/ vértices. Utilizar coordenadas cartesianas para definir puntos en el plano ordenado. Determinar distancias entre puntos del plano, en casos en que dichos puntos determinen triángulos rectángulos de lados correspondientes a ternas pitagóricas enteras. Utilizar software de Geometría dinámica.	Construir polígonos con regla y compás. Argumentar —de manera no formalizada— acerca de la validez de propiedades de las figuras. Reconocer conjuntos de puntos como lugares geométricos (Circunferencia, mediatriz y bisectriz). Construir mediatrices y bisectrices. Estimar y calcular perímetros y áreas de círculos y polígonos. Utilizar software de Geometría dinámica.	Construir figuras semejantes. Conjeturar y argumentar acerca de los criterios de semejanza de triángulos. Distinguir y denotar términos primitivos, axiomas, definiciones y teoremas en una aproximación al sistema axiomático euclideo. Reconocer y formular condiciones necesarias y suficientes en las primeras definiciones. Demostrar teoremas muy sencillos (ángulos determinados por dos paralelas y una secante; suma de amplitudes de ángulos interiores de un triángulo) a partir de pruebas empíricas. Demostrar la relación pitagórica. Utilizar software de Geometría dinámica.



ANEXO I



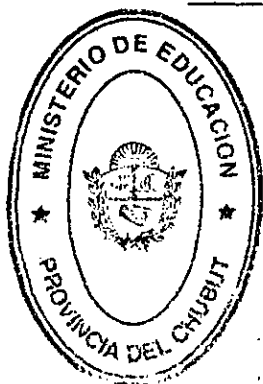
Propósitos de enseñanza	1er año	2do año	3er año
	Transformaciones del plano en sí mismo.		
Formular situaciones en las que sea necesario operar con transformaciones que fundamentan la congruencia y la semejanza.	La representación de movimientos rígidos y no rígidos (homotecias) reconociendo figuras homólogas y conjeturando acerca de las propiedades invariantes y la proporcionalidad. Para ello se requiere:		
	Reconocer regularidades y simetrías en diversas formas (geométricas y no geométricas). Explorar y formular regularidades en figuras y cuerpos.	Aplicar (construyendo con regla, escuadra, goniómetro y compás) simetrías centrales, axiales, traslaciones y rotaciones. Conjeturar y argumentar respecto de las propiedades que se conservan en las transformaciones rígidas. Reconocer perpendicularidad y paralelismo entre rectas como homólogas en un movimiento. Denotar y definir congruencia. Conjeturar y argumentar acerca de criterios de congruencia de triángulos.	Componer movimientos. Aplicar (construyendo con regla, escuadra y compás) homotecias. Conjeturar y argumentar respecto de la proporcionalidad en las longitudes y propiedades que se conservan. Reconocer las propiedades de la proyección paralela y argumentar acerca de las tesis de Tales.
	Utilizar software de Geometría dinámica	Utilizar software de Geometría dinámica	Utilizar software de Geometría dinámica

Resolución de Problemas

Geometría y medida



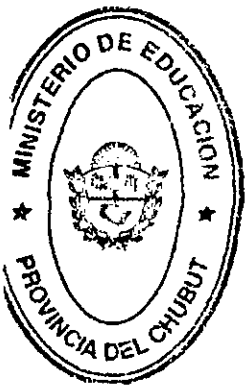
ANEXO I



Propósitos de enseñanza		1er año	2do año	3er año
Proponer situaciones en distintos contextos, estimar y calcular longitudes, amplitudes angulares, perímetros y áreas de figuras y volúmenes de cuerpos, reconociendo y expresando relaciones de proporcionalidad en la semejanza.	La medida.			
		La estimación y la medición con el reconocimiento y la acotación del error, utilizando unidades convencionales (SI, ME, LA). La construcción de fórmulas para calcular áreas y volúmenes. La representación de puntos y la determinación de sus coordenadas que cumplan condiciones referidas a distancias en el plano. Para ello se requiere:		
Resolución de Problemas	Geometría y medida	Estimar amplitudes angulares, longitudes, áreas y volúmenes. Reconocer el problema de la medición y el error inherente. Medir utilizando unidades convencionales, determinando la medida más probable. Reconocer las unidades del SI, ME, LA y determinar equivalencias. Estimar, medir y calcular áreas de triángulos, cuadriláteros y círculos. Estimar y calcular volúmenes de prismas y cilindros.	Estimar y calcular áreas laterales y volúmenes de cuerpos. Seleccionar las unidades en función de la precisión requerida. Acotar el error. Determinar áreas de polígonos regulares y no regulares descomponiendo figuras. Utilizar fórmulas para determinar el volumen de pirámides, conos y esferas. Reconocer y formular relaciones entre los lados de triángulos cuyas medidas sean ternas pitagóricas racionales. Ubicar puntos en coordenadas esféricas (latitud y longitud).	Reconocer y expresar la proporcionalidad entre lados de triángulos rectángulos semejantes. Determinar elementos de triángulos rectángulos usando razones trigonométricas. Explorar y conjeturar respecto del problema de la incommensurabilidad. Validar criterios contextuales de aproximación. Determinar con exactitud la distancia entre dos puntos del plano. Aplicar la descomposición en triángulos para aproximar áreas de figuras no poligonales.

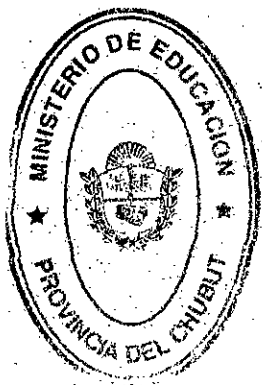


ANEXO I



[Firma manuscrita]

Propósitos de enseñanza		1er año	2do año	3er año
Resolución de Problemas Probabilidad y Estadística	Proponer situaciones problemáticas que impliquen el uso e interpretación de nociones básicas de la estadística descriptiva para estudiar fenómenos, comunicar resultados y tomar decisiones.	La Estadística		
		<i>La recolección, la organización, el procesamiento y la interpretación de información, construyendo gráficos que se adecuen al tipo de información que se quiere comunicar. El análisis y la interpretación de parámetros estadísticos. Para ello se requiere:</i>		
		Denotar las nociones de universo, población, individuo y variable. Recolectar y ordenar datos. Confeccionar tablas de frecuencias. Interpretar y construir pictogramas, gráficos de barras y circulares. Estimar y calcular la media aritmética en contextos cotidianos. Reconocer grados de dispersión de distribuciones en series simples. Utilizar software para la representación gráfica.	Identificar variables cualitativas y cuantitativas. Distinguir y denotar censos, encuestas, estudios observacionales y experimentales. Calcular la media, mediana y moda en series simples. Elaborar criterios de significatividad ponderando la dispersión. Utilizar software dinámico para las representaciones.	Distinguir variables discretas y continuas. Establecer intervalos de clase. Confeccionar tablas de frecuencias relativas y frecuencias acumuladas. Representar con histogramas y polígonos de frecuencia. Determinar la media aritmética y moda en intervalos de clase. Reconocer cuartiles y percentiles. Utilizar software para determinar las medidas de posición y sus representaciones.



ANEXO I

Resolución de Problemas Probabilidad y Estadística	Propósitos de enseñanza	1er año	2do año	3er año
	Presentar situaciones que impliquen evaluar la razonabilidad de las inferencias mediante el análisis de casos posibles y casos favorables.	La Probabilidad. El cálculo de probabilidades simples determinando el cardinal de la población a partir del cálculo combinatorio. Para ello se requiere:		
		Denotar la noción intuitiva de probabilidad. Aplicar la definición histórica (Laplace) a casos. Realizar conteos de casos posibles. Utilizar el principio general de enumeración.	Determinar cardinales de conjuntos de casos posibles utilizando permutaciones y variaciones simples.	Determinar cardinales de conjuntos de casos posibles por combinaciones simples. Reconocer la relación entre frecuencia relativa y probabilidad. Estimar la probabilidad a partir de la estadística.

4.- Sugerencias metodológicas.

Acerca de cómo pensar la clase

La propuesta indica que los actores principales del quehacer matemático tienen que ser los estudiantes. No obstante, no reduce la dinámica áulica al trabajo autónomo de los estudiantes; hay momentos de la clase en que el docente tiene que enseñar definiciones, axiomas, teoremas.

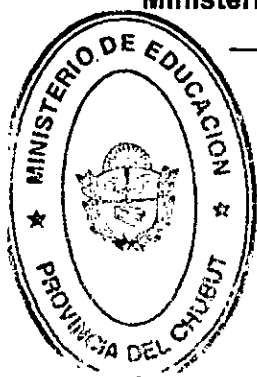
Si la clase comienza con un interrogante, todo lo que sigue adquiere algún sentido; tanto en la intervención del que enseña como en el trabajo de los que aprenden.

Al trabajo de los estudiantes, sobre cualquier tipo de actividad que se plantee, debe seguir la puesta en común. Siempre, porque en ella, los actores deben comunicar los modos empleados en resolver, los argumentos que sostienen las opciones, los criterios y las razones que fundan resultados y conclusiones. El docente, en esta instancia, guía la comunicación hacia la producción de pruebas que validan —o no— las conclusiones. Es el momento en el que "cristaliza" el aprendizaje.

Entonces, se trata de pensar la enseñanza de modo que la intervención propicie:

- el hábito intelectual de la abstracción que lleva a la modelización; entendiendo que, centralmente, resolver un problema es encontrar el modelo que resuelve;
- la comunicación de los modos de producción en Matemática, reorientando las formas de aproximación al objeto propio;
- la evolución de las habilidades para producir [re-producir] pruebas hacia la validación.

Y tener siempre presente que la primera motivación se cifra en el vínculo de los estudiantes con un adulto que valora lo que enseña y está empeñado en que ellos



ANEXO I

aprendan. Es decir, un docente que cree en lo que sabe, que dice lo que cree y que actúa con acuerdo a lo que dice.

Algunas propuestas posibles para primer año

De cuadriláteros, diagonales y propiedades¹¹

Eje: Geometría y medida

Campo Conceptual: Figuras y Cuerpos

Fundamentación:

Durante mucho tiempo, la enseñanza de la Geometría ha sido relegada o postergada por múltiples razones. Sin embargo, en los últimos años se ha hecho hincapié tanto en los conceptos (que siempre estuvieron en los programas, pero no siempre fueron enseñados) como en las actividades propias del espacio, y que se despliegan al momento de "hacer geometría": "inferir, a partir de los datos y con el apoyo de las propiedades, relaciones que no están explicitadas y que llevarán a establecer el carácter necesario de los resultados de manera independiente de la experimentación"⁸⁷.

De esta manera, los problemas geométricos, resultan un campo propicio para que, a partir de la experimentación y/o la construcción, los estudiantes puedan observar, identificar, establecer relaciones, elaborar conjeturas, validar conclusiones y demostrar propiedades. Por otra parte, y en un nivel de complejidad mayor, estos problemas contribuyen a que los estudiantes analicen las condiciones necesarias y suficientes para que una propiedad se cumpla, desarrollando habilidades para la argumentación que justifique o demuestre la validez de una propiedad y/o una construcción. Es decir, que la Geometría, brinda contextos ricos para desarrollar, además, conceptos, actividades y saberes propios del quehacer matemático.

En este marco y en una primera instancia, las actividades propuestas parten de figuras conocidas por los estudiantes (triángulos que pueden identificar), para que a través de las estrategias que tengan a disposición (recortar, medir, comparar, dibujar) puedan construir y reconocer múltiples cuadriláteros (convexos y no convexos, rectángulos, paralelogramos, trapecios, trapezoides). A partir de allí, y estableciendo algunas relaciones, se espera que los estudiantes puedan reconocer, inductivamente, propiedades de las diagonales de un cuadrilátero; finalizando con el análisis de las condiciones necesarias y suficientes que deben darse en las diagonales de un cuadrilátero para su identificación como rectángulo, paralelogramo o trapecio isósceles.

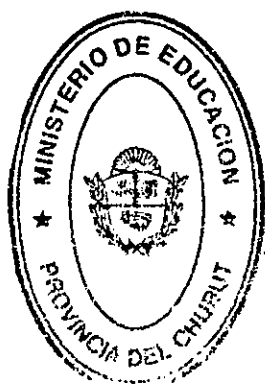
Propósitos:

De los propósitos que plantea el Diseño Curricular, esta propuesta, enfatiza sobre:

- constituir el aula en un espacio de construcción del conocimiento matemático dando lugar al desarrollo de habilidades para resolver problemas y modelizar situaciones en diferentes contextos (intra y extra matemáticos)
- propiciar construcciones y validación de conjeturas sobre relaciones y propiedades geométricas y numéricas, avanzando de argumentaciones empíricas hacia la generalización

⁸⁷ 11 Esta propuesta sintetiza los aportes realizados por los profesores durante el dispositivo de acompañamiento al desarrollo curricular.

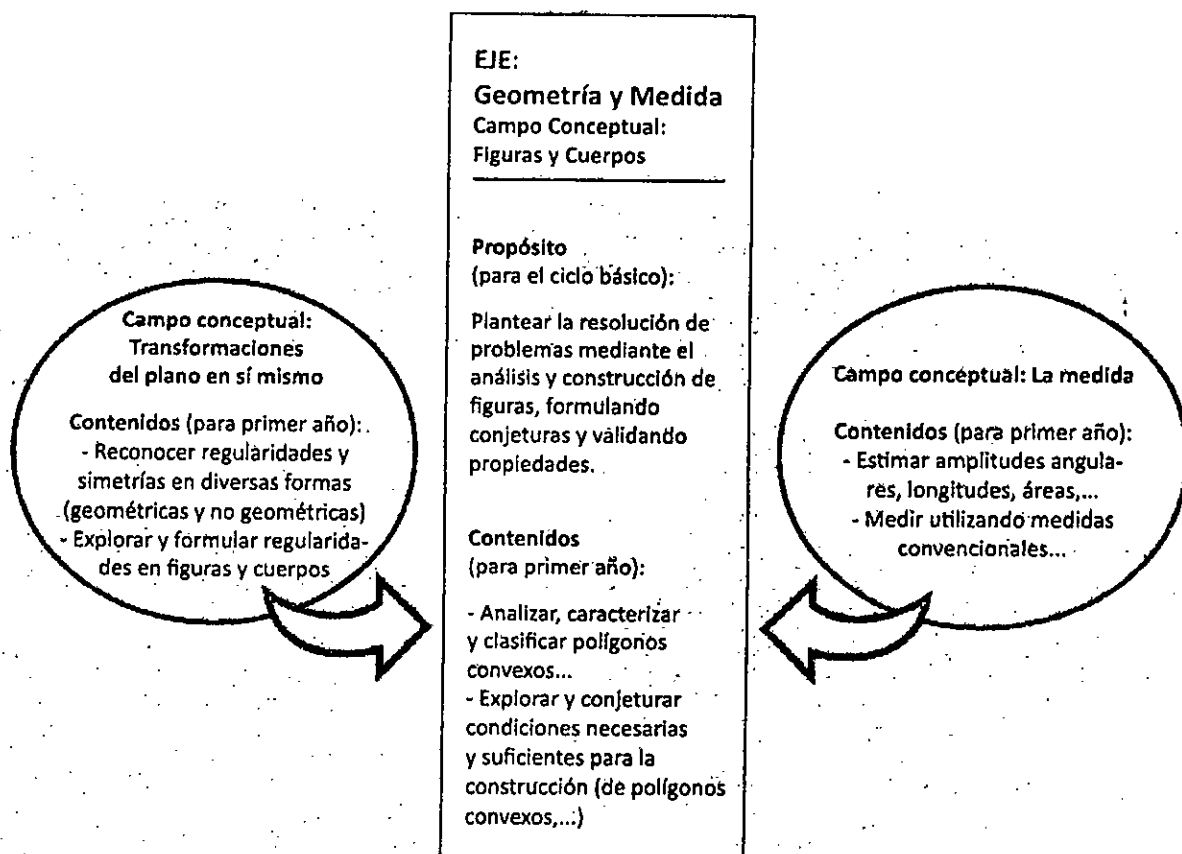
12-SADOVSKY, Parra, Itzcovich y Broitman (1998)



ANEXO I

- promover una actitud crítica y constructiva sobre las producciones propias y ajenas, estimulando el razonamiento lógico para producir resultados y analizar su razonabilidad.

[Handwritten signature]



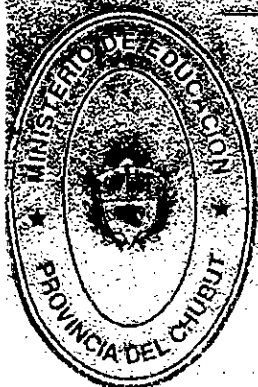
Contenidos:

Los contenidos se focalizan en el campo conceptual Figuras y Cuerpos. Sin embargo, no podemos dejar de analizar los objetivos que, perteneciendo a los otros dos campos conceptuales del mismo eje organizador, articulan con él. Así, íntimamente relacionados, intervienen:

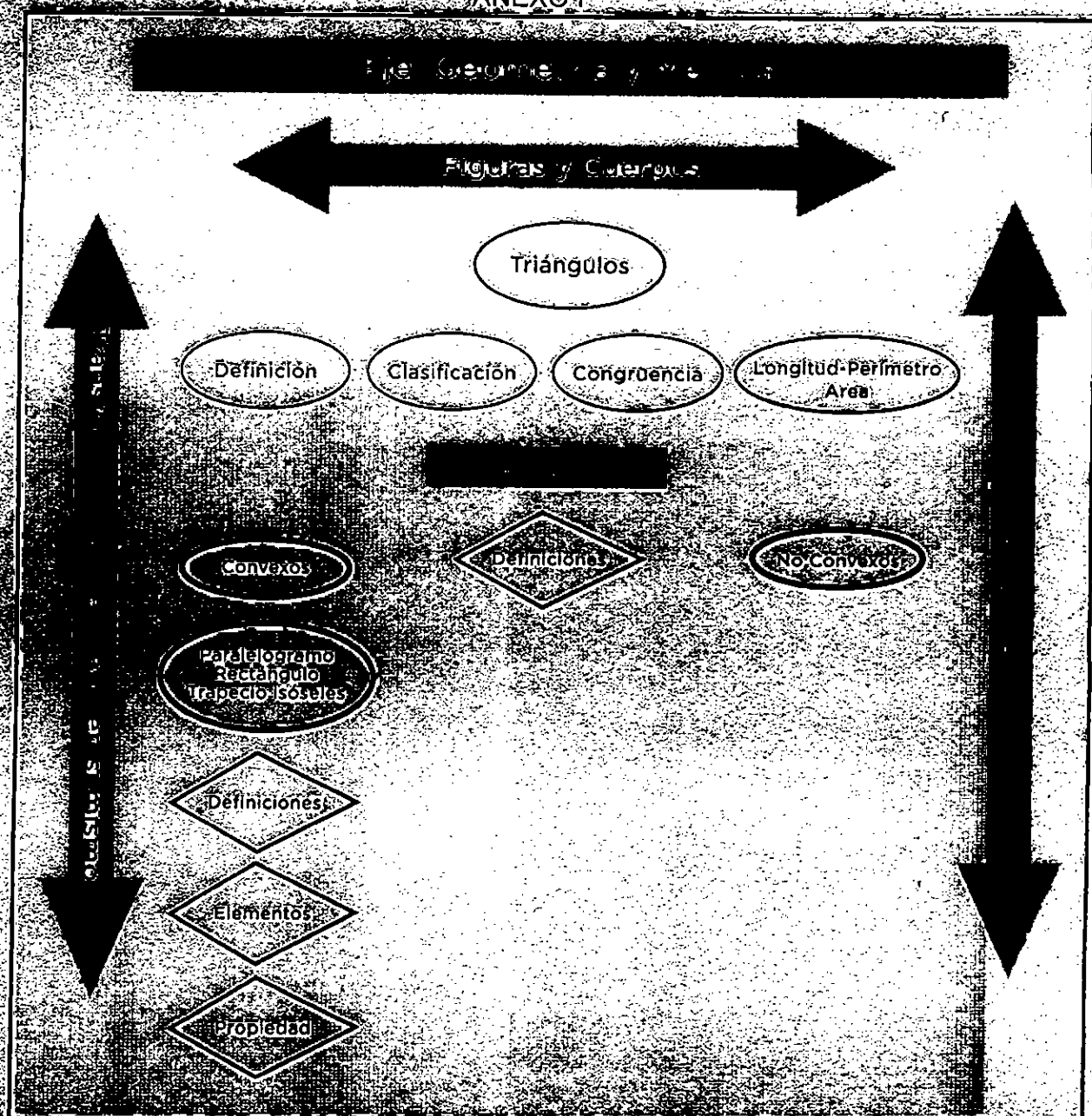
Mapa conceptual de contenidos:

Si bien para el 1° año de la escuela secundaria no se proponen niveles altos de formalización, los estudiantes tienen un acercamiento a los conceptos que le permitirán en los próximos años comprender las definiciones con rigurosidad.

Entonces, sin llegar a una definición formal, durante el desarrollo de las actividades, intervienen los siguientes conceptos:



ANEXO I

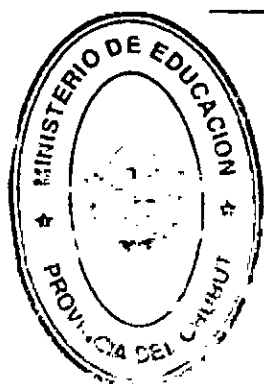


Actividades

1. Identificar los siguientes triángulos



2. ¿Cuántos cuadriláteros se pueden formar tomando de a 2 triángulos?
3. Agrupar los cuadriláteros según sus características.
4. Elegir un nombre que identifique a cada grupo de cuadriláteros.



ANEXO I

Intervenciones docentes

Por medio de las actividades de esta columna, se espera que los estudiantes desarrollen una serie de competencias que les permitan comprender los conceptos de geometría plana y espacial, y que les permitan aplicar estos conocimientos en la resolución de problemas de la vida cotidiana. Se espera que los estudiantes desarrollen una serie de competencias que les permitan comprender los conceptos de geometría plana y espacial, y que les permitan aplicar estos conocimientos en la resolución de problemas de la vida cotidiana.

Puesta en común

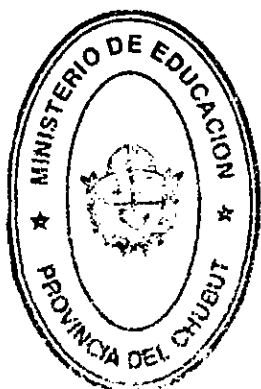
Se recuperan distintas estrategias de resolución y se ponen en juego conceptos como: cuadriláteros convexos y no convexos, paralelogramo, paralelogramo rectángulo, trapecio isósceles, trapecioide.

Acerca de la intencionalidad docente

Es importante destacar que los triángulos que se presentan tienen una intencionalidad que permita construir múltiples cuadriláteros. Así, los triángulos surgen de dividir por una de sus diagonales a un rectángulo, un trapecio isósceles y un paralelogramo. A su vez, una de las diagonales de cada cuadrilátero, tiene la misma longitud en los tres casos. Por otra parte, la longitud de esa diagonal se repite en uno de los lados del trapecio y uno de los lados del paralelogramo. Esto permitirá formar, a menos, 17 cuadriláteros diferentes.

Modificar las figuras o cada una de estas características, abre un abanico de posibilidades que cada docente puede analizar de acuerdo a los objetivos que se proponga.

Otras variables posibles, se presentan a continuación según se decida continuar con las actividades de la primera o de la segunda columna. Si bien, en ambos casos se persigue el mismo objetivo, una propuesta es más abierta que la otra y exigirán distintas intervenciones.



ANEXO I

VARIABLE

5. Seleccionar los paralelogramos, rectángulos y trapecios isósceles y trazar sus diagonales. 6. Agruparlos según características de sus diagonales. 7. ¿En cualquier otro paralelogramo las diagonales tendrán las mismas características? ¿Por qué? ¿y en los rectángulos? ¿y en los trapecios?	5. Trazar las diagonales de todos los cuadriláteros encontrados. 6. Agruparlos según las características de sus diagonales. 7. Elegir un nombre que identifique a cada grupo de cuadriláteros.
--	---

Puesta en común

Se recuperan distintas propuestas de resolución y se recuperan, inductivamente, las propiedades de las diagonales de los paralelogramos, de los trapecios isósceles y de los rectángulos.

8. Si te informan que un cuadrilátero tiene sus diagonales de igual longitud, ¿podés asegurar que es un rectángulo? ¿por qué?

9. Si te informan que en un cuadrilátero las diagonales se cortan en el punto medio, ¿podés afirmar que es un paralelogramo?

Acerca de la intencionalidad docente

Estas dos últimas actividades son de un orden de complejidad mayor. Es probable que no todos los estudiantes las resuevan. Aún así, es importante su planteo. Son las primeras aproximaciones a condiciones necesarias y suficientes. Cada una de las estrategias de resolución, brindarán información de gran importancia para planteos futuros.

On the other hand, the β -phase is not stable in the $\text{Cu}-\text{Zr}$ system.

denken, entdecken, erleben.

Busquen elementos concretos dentro o fuera del contexto.

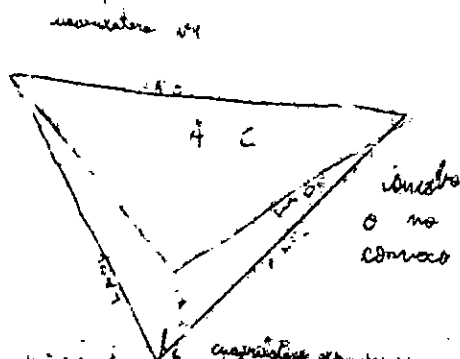
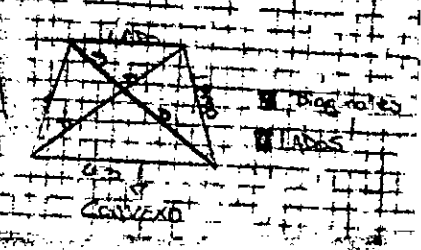
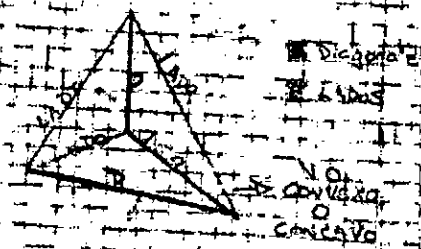
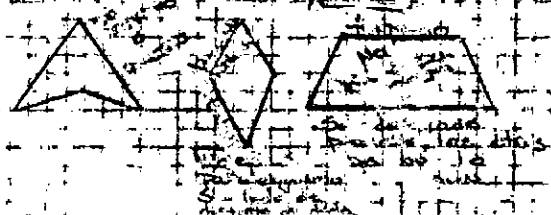
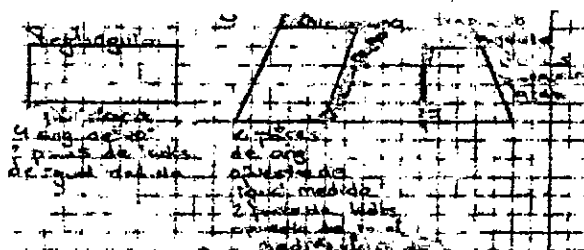
Hagan analogías, midan,
comparen:

Construyan, hagan cuentas, grafiquen.

Establezcan criterios, étiqueten resultados, induzcan propiedades.

Salgan del contexto determinando la situación y eaboren conclusiones y generalicen.

Evaluación la pertinencia de su resolución y los resultados obtenidos:

[illegible][illegible]



ANEXO I

Si a cada una de estas acciones de los estudiantes, buscamos identificarlas a través de indicadores y reconocer las heurísticas que se pusieron en juego, podríamos decir que:

Las HEURISTICAS...	El DESCRIPTOR...	Los ESTUDIANTES...
Buscar relaciones que ligan datos	Analizar el problema	Discuten y critican la situación
Buscar un lenguaje cercano para interpretar	Interpreta/inventa convenciones/busca una estrategia	Reconocen atributos, recortan, dibujan, exploran
Reduce, divide en partes, recurre a material concreto	Modifica o transforma	Buscan elementos concretos dentro o fuera del contexto
Recuerda y utiliza teorías, encuentra relaciones implícitas.	Relaciona	Hacen analogías, miden, comparan.
Encuentra la conveniencia de aplicar reglas, algoritmos conocidos.	Aplica	Construyen, hacen cuentas, grafican.
Ejemplifica, explora, analiza los contextos, enunciados, datos.	Analiza	Establecen criterios, etiquetan resultados, inducen propiedades
Busca reglas aplicables a toda situación.	Generaliza la resolución.	Salen del contexto, elaboran conclusiones y generalizan.
Aplica reglas, criterios, conocimientos, algoritmos, leyes.	Analiza y Sintetiza	Evalúan la pertinencia de su resolución y los resultados obtenidos.

5.- Recomendaciones para el desarrollo curricular.

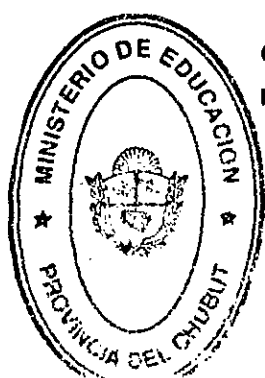
Respecto del "corredor", como trayecto integrado.

El concepto de "corredor" se corresponde con la idea de un espacio areal que recorre todo el ciclo básico. Es un proyecto integral con tres etapas anuales, en el que las acciones se ordenan según los propósitos generales del ciclo.

La unidad del proyecto y la condición de trayecto integrado son esencialmente sustentadas por el sentido del abordaje en forma de "hélice" o "espiral". El abordaje espiralado consiste, por un lado, en promover sucesivas aproximaciones a los núcleos conceptuales disciplinares en cada año, enlazando los cuatro ejes articuladores. Por otro, va ampliando los contextos de resolución de problemas con la inclusión de las nuevas adquisiciones conceptuales, otorgando más consistencia a la articulación entre los ejes.

Vayamos a un ejemplo.

En el eje Lenguaje gráfico y algebraico se define el Análisis de variaciones como uno de los campos conceptuales. Se propone allí el abordaje de sucesiones numéri-



ANEXO I

cas. La selección del contenido responde a: El análisis y la construcción de expresiones algebraicas que representen regularidades numéricas

EJE: Lenguaje Gráfico y Algebraico
Campo Conceptual: Análisis de variaciones

Expectativa de Aprendizaje (para el ciclo básico):

Resolver problemas en diferentes contextos, mediante el análisis de las relaciones entre variables en tablas, gráficos y expresiones algebraicas.

Propósito (para el ciclo básico):

Formular problemas, en diferentes contextos, en los que resulte necesario el análisis de las relaciones entre variables, en tablas, gráficos y expresiones algebraicas.

Contenidos:

1er año

Describir, analizar y extender la formulación de términos de sucesiones sencillas.

2do año

Describir, analizar y extender sucesiones a partir del término general.

3er año

Analizar la regularidad y formular el término general de sucesiones a partir de términos dados.

¿Qué es una sucesión numérica? En términos formales, es una función de los naturales en los reales. ¿Por qué se propone su estudio? Porque definen regularidades, modelizan fenómenos (la sucesión de Bode, la de Fibonacci, hay multiplicidad de ejemplos). ¿Hasta dónde queremos llegar en el abordaje de sucesiones? A expresarla mediante el término n -simo, estudiar crecimiento y convergencia y comprender que su límite es el único punto de acumulación de la imagen. Esto se logrará al finalizar el secundario.

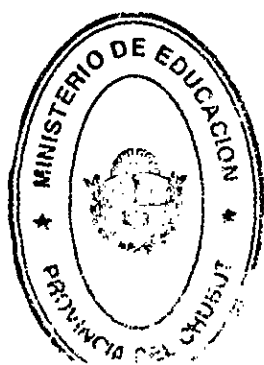
Sabiendo cuál es el propósito final se realiza una propuesta para el ciclo básico. Para el primer año se indica descripción, extensión, análisis y formulación mediante la explicitación de sus términos. Se trata de identificar regularidades sencillas y completar términos que faltan. Por ejemplo:

$1; 1/2; 1/4; 1/8; \dots; 1/32; \dots; \dots; 1/256 \dots$

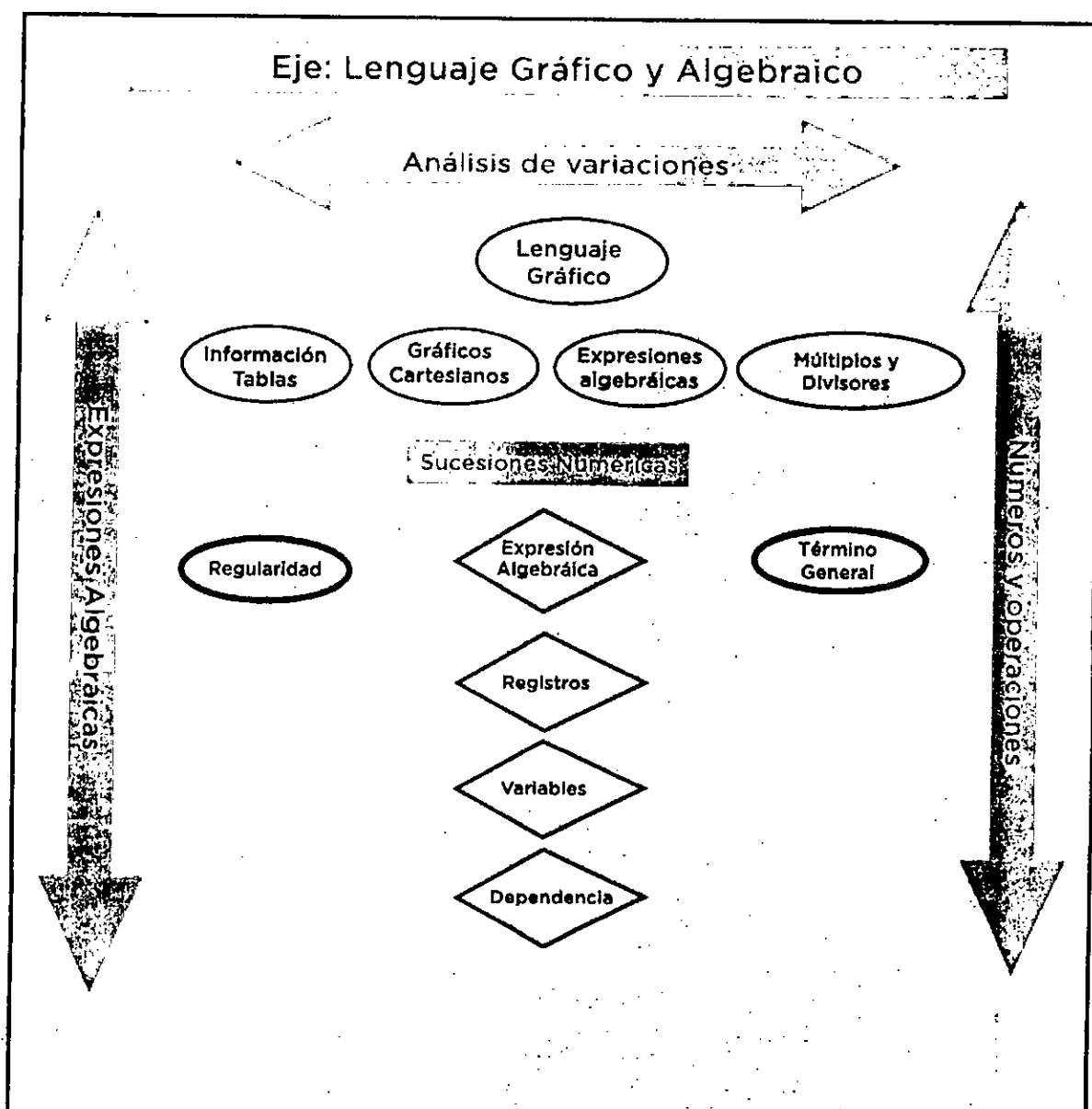
Y analizar la ley de formación registrando en tablas y en un sistema cartesiano. Nótese que el objeto es sucesiones numéricas, pero se incluyen el lenguaje gráfico, ordenamiento de la información, expresiones fraccionarias, múltiplos, etc.



ANEXO I



[Handwritten signature]



En otro caso puede tomarse, por ejemplo, la sucesión de las áreas de cuadrados en los que los lados miden 1, 2, 3, ... la sucesión resultante: 1; 4; 9; 16; ... ; 32; ... ; ... y estamos incluyendo potenciación, área, variación cuadrática, lenguaje gráfico, organización en tablas...

En el próximo podría plantearse que la sucesión 1; $\frac{1}{4}$; $\frac{1}{16}$; $\frac{1}{64}$; ... representa áreas de cuadrados y la pregunta es acerca de la medida del lado. Y en la propuesta que sigue se analiza la variación de los perímetros y ya tenemos área, perímetro, potenciación de expresiones fraccionarias, variación proporcional, cuadrática, lenguaje gráfico, información organizada en tablas...

Para el segundo año, la propuesta es descripción, extensión, análisis y formulación conociendo el término n-simo. Se trata de revisar [re-visitar] situaciones resueltas en 1er año, "mostrar" el razonamiento inductivo que lleva a la construcción del término general y cómo éste genera los términos enumerados.

Se sigue la situación de hallar términos a partir de la "fórmula". Sea, por ejemplo, el caso de los 10 primeros términos de, y ; organizándolos en una tabla y representando en un sistema cartesiano.

La resolución implica ya el uso de la calculadora y su sintaxis de imputación, la confección de una tabla, la representación con lápiz y papel y la elección de la escala, la representación en el GeoGebra con otra sintaxis de imputación y el uso del zoom y



ANEXO I

elección de la escala rectangular, y las conjeturas respecto del comportamiento de la sucesión a medida que la variable crece.

En otro caso podrían analizarse y compararse; hallando términos y analizando por qué éstos coinciden. Y ya estamos operando con expresiones algebraicas y su equivalencia, además de lo que ya se había incluido. En el "¿por qué coinciden los términos", se da lugar a la formulación de conjeturas que se validan operando sobre las expresiones.

En tercero, se actualizan planteos resueltos en 2do., proponiendo el análisis de la regularidad, y expresándola algebraicamente (término general). Se siguen propuestas en contextos más inclusivos en cuanto a saberes previos, por ejemplo:

Construir la "fórmula" que determina la suma de las amplitudes de los ángulos interiores de un polígono regular, en función del número de vértices.

Seguramente, la resolución comenzará buscando los primeros términos de la sucesión; en tanto ya es un heurístico disponible. Luego, la dificultad de expresar algebraicamente la regularidad dada la no existencia de los dos primeros términos y las conjeturas acerca de qué hacer y la decisión acerca de cómo considerar la variable (se fija la condición " n mayor que 2" o la variable es $n+2$). La representación cartesiana habrá de haberse constituido en herramienta usual cuando en 1er año fue un problema. Estaremos incluyendo conocimientos de Geometría; polígonos regulares, descomposición en mínimo número de triángulos, unidades de amplitud angular, números y operaciones, operaciones con expresiones algebraicas, formulación y validación de conjeturas, análisis de resultados obtenidos y más.

En síntesis, comenzamos en primer año hallando términos de sucesiones elementales con regularidades intuitivas y concluimos el tercero expresando algebraicamente regularidades complejas.

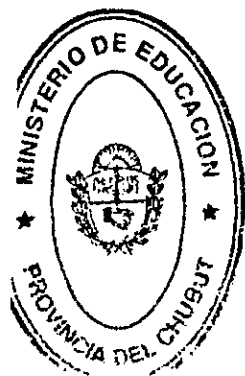
En un sentido nos aproximamos al concepto de sucesión, con la expresión algebraica y los otros registros funcionales, con la identificación de variables y la ley de dependencia. En otro, ampliamos la articulación, incluyendo en el contexto el eje de números y operaciones, Geometría y medida, lenguaje gráfico y algebraico y organización y representación de la información. Esta es la forma de "abordaje en espiral".

Respecto de la resolución de problemas.

La opción central se inscribe en la línea didáctica de la "Resolución de problemas". Esta opción supone mucho más que sugerir formas de proponer actividades o la simple sugerencia de no hacer ejercicios rutinarios que nada resuelven. Implica dejar de hacer foco en los contenidos para centrar la mirada en los problemas que los estudiantes tienen que poder resolver.

En los ejemplos precedentes, "proponer" o "poner en situación de" refiere a proponer un problema cuya resolución requiera del análisis que se describe.

En la Fundamentación se han dado algunas precisiones acerca de lo que se entiende por "problema". En sentido lato, si un sujeto tiene intención de ir de un punto "a" a un punto "b" y no sabe cómo, está frente a un problema. Y lo está porque es un pro-



ANEXO I

blema para él y porque quiere resolverlo; un problema es un problema sólo si es un problema para alguien.

Si la situación planteada tiene una respuesta inmediata, no es un problema. El problema ofrece resistencia; si un sujeto quiere ir de un punto "a" a un punto "b" y sabe cómo, no está frente a un problema. Esta resistencia hace que una situación propuesta sea un problema para los estudiantes en un momento y ya no lo sea más adelante. Ejemplo: "A una fotografía rectangular de 10 cm x 15 cm se le hace una ampliación del 100%. ¿Qué superficie tiene la foto ampliada? Será un problema en primer año y no lo será en tercero. En cambio: ¿En cuánto deben incrementarse los lados de una fotografía rectangular de 10 x 15 para que el área se duplique conservando las proporciones de la imagen? Sí será un problema en tercero.

Nótese que el problema propuesto en tercero, planteado a los estudiantes de primero, transforma la resistencia en un obstáculo; es decir, no puede ser resuelto.

Entonces, la resistencia que ofrece un problema puede no ser tal en algunos casos y convertirse en obstáculo insalvable en otros.

Al respecto, Rodríguez (2012) señala:

"Mencionamos aquí algunas características [de problemas] que no forman parte de lo común a todas las definiciones pero que algunos autores suman. Entre ellas sólo mencionamos las tres siguientes:

La motivación (que el estudiante se sienta motivado a resolver la actividad).

Las herramientas matemáticas (explícitamente se pide que el estudiante disponga de las herramientas necesarias para resolver).

El desafío (que resulte un desafío para quien resuelve)".¹⁴

Planteado el problema, podemos preguntarnos cuáles son los pasos a seguir para su resolución. Sin ser éste un proceso lineal, quien esté dispuesto a solucionar un problema, tendrá la necesidad de transitar, una o más veces, por las siguientes etapas:

- Comprender el problema
- Concebir un plan
- Ejecutar el plan.
- Verificar la solución obtenida.

Rodríguez (2012)¹⁵ amplía: "su planteo [el de Polya] está acompañado por una serie de preguntas que permiten entender a qué se refiere con cada etapa:



ANEXO I

ETAPAS	PREGUNTAS
Comprender el problema	¿Cuál es la incógnita? ¿Cuáles son los datos? ¿Cuál es la condición? ¿Es la condición suficiente/insuficiente/redundante/contradictoria para determinar la incógnita?
Concebir un plan	¿Es semejante a un problema conocido? ¿Conoce algún teorema que le pueda ser útil? ¿Hace falta introducir algún elemento auxiliar? ¿Podría imaginarse un problema análogo más simple/general/particular? ¿Puede resolver una parte del problema?
Ejecutar el plan	¿Puede comprobar cada uno de sus pasos al ejecutar el plan de la solución? ¿Puede ver claramente que el paso es correcto? ¿Puede usted demostrarlo?
Examinar la solución obtenida	¿Puede usted verificar el resultado? ¿Puede verificar el razonamiento? ¿Puede obtener el resultado en forma diferente? ¿Puede verlo de golpe? ¿Puede emplear el resultado en algún otro problema? ¹⁵

6.- Evaluación

La evaluación es concebida como proceso para la toma de decisiones en el que la asignación de valor opera bajo criterios explícitos, acordados con anterioridad en contrato pedagógico.

El juicio del docente concommita con el que surge de la auto-evaluación, que se propicia desde la atribución metacognitiva.

Respecto de los instrumentos, en etapa procesual se proponen situaciones-problema de complejidad creciente, resolubles con predominancia de la analogía —los más simples— y abducción (los más complejos). En esta etapa procesual se considera central la producción a partir del error, reorientar y registrar el avance de las habilidades en el plano de la cognición y la manifestación de actitudes.

En etapa de evaluación de cierre, los instrumentos se diseñan, en general, con base semi-estructurada. La secuencia de los ítems que se van proponiendo deberá garantizar una complejidad creciente. Para alcanzar el nivel mínimo de acreditación será suficiente la resolución de problemas que puedan ser resueltos por analogía con los trabajados, hechos y corregidos en clase. De allí en más, los planteos requerirán estrategias complejas de resolución y podrán ser distinguidos.

De esta manera, el instrumento adquiere fidelidad, en tanto atiende a distintos niveles de desarrollo de las habilidades matemáticas, suministra información confiable por medio de múltiples indicadores y se constituye en instancia de aprendizaje.

Desde esta concepción, en todas las instancias, es importante que el estudiante pueda tener acceso a fuentes de su elección (carpeta de trabajo en clase, libros de texto) y calculador.



ANEXO I

7.- Expectativas de aprendizaje al finalizar el ciclo básico

En relación con:

Los conjuntos numéricos. Propiedades y usos de los números

- Resolver problemas en contextos diversos, mediante el uso de los números pertenecientes a distintos campos numéricos.
- Reconocer las propiedades de los conjuntos numéricos.
- Seleccionar la representación más adecuada de los números racionales, comunicando argumentos que fundamentan la opción en función del problema a resolver.

Operaciones y sus propiedades.

- Seleccionar la operación que resuelve y obtener resultados aplicando las propiedades pertinentes al problema planteado.
- Seleccionar el tipo de cálculo (mental, escrito, exacto y aproximado, con o sin calculadora) y las formas de representación que consideren más adecuadas, aplicando las propiedades y argumentando las decisiones.
- Argumentar la validez de procedimientos mediante las propiedades de las operaciones.

Análisis de variaciones

- Resolver problemas en diferentes contextos, mediante el análisis de las relaciones entre variables en tablas, gráficos y expresiones algebraicas
- Analizar y construir expresiones algebraicas que representen regularidades numéricas.
- Interpretar gráficos y expresiones algebraicas que modelicen variaciones lineales y no lineales.
- Modelizar y analizar variaciones lineales expresadas mediante gráficos y/o expresiones algebraicas a partir de diferentes datos.

Expresiones algebraicas, ecuaciones e inecuaciones

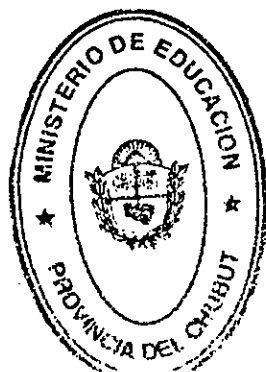
- Resolver problemas en los que el modelo queda expresado algebraicamente, operando sobre la expresión.
- Expresar relaciones entre variables y operar con las expresiones algebraicas.
- Analizar las estructuras de expresiones algebraicas y transformarlas, obteniendo expresiones equivalentes y argumentando su validez.
- Elaborar conjeturas, anticipar y verificar soluciones en ecuaciones, inecuaciones y sistemas lineales a partir del análisis de gráficos y fórmulas.

Figuras y cuerpos

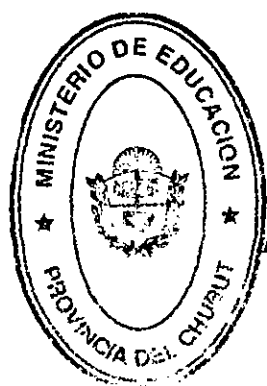
- Resolver problemas mediante el análisis y construcción de figuras, formulando conjeturas y validando
- Construir figuras y sus homólogas semejantes, analizando propiedades y condiciones necesarias y suficientes.
- Justificar construcciones mediante la noción de lugar geométrico.
- Generalizar y producir pruebas formales sencillas.

Transformaciones del plano en sí mismo.

- Operar con transformaciones que fundamentan la congruencia y la semejanza.



[Firma manuscrita]



ANEXO I

- Representar movimientos rígidos y reconocer figuras homólogas.
- Representar homotecias, conjeturando propiedades invariantes y la proporcionalidad

La medida

- Estimar y calcular longitudes, amplitudes angulares, perímetros y áreas de figuras y áreas y volúmenes de cuerpos, reconociendo y expresando relaciones de proporcionalidad en la semejanza.
- Estimar y medir, reconociendo y acotando el error, utilizando unidades convencionales (SI.ME.L.A).
- Construir fórmulas para calcular áreas y volúmenes.
- Determinar coordenadas y representar puntos que cumplan condiciones referidas a distancias

La Estadística

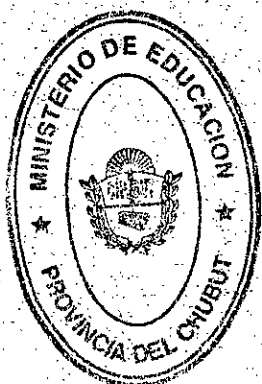
- Resolver situaciones problemáticas que impliquen el uso e interpretación de nociones básicas de la estadística descriptiva para estudiar fenómenos, comunicar resultados y tomar decisiones.
- Recolectar, organizar, procesar e interpretar la información.
- Representar la información, construyendo gráficos que se adecuen al tipo de información que se quiere comunicar.
- Analizar e interpretar parámetros estadísticos.

La Probabilidad

- Evaluar la razonabilidad de las inferencias mediante el análisis de casos posibles y casos favorables.
- Determinar la probabilidad simple en sucesos aleatorios, dado el cardinal de la población.
- Determinar el cardinal de la población usando combinatoria y calcular probabilidades simples.



ANEXO I



Diseño

[Handwritten signature]

Educación
Secundaria

Educación Tecnológica



ANEXO I

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

1. Fundamentación
2. Propósitos de enseñanza
3. Núcleos problemáticos
4. Sugerencias metodológicas
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular
6. Evaluación en el aprendizaje
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el ciclo básico.

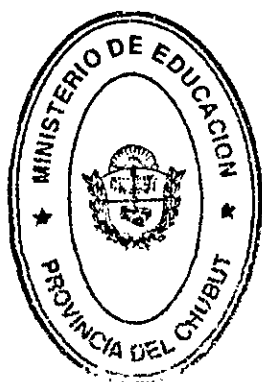
1.- Fundamentación

Si consideramos como tecnología a toda aquella acción del ser humano o artefacto por él creado, se puede decir que todo aquello que no sea fruto de la naturaleza es un producto tecnológico, incluyendo el lenguaje mismo. Con lo cual la tecnología se convierte en un espacio del conocimiento fundamental ya que engloba todo lo que nos rodea y nos identifica como seres humanos.

Comprender su importancia y sus implicancias en nuestra vida diaria, economía y ecosistemas se torna, por lo tanto, en algo de vital importancia para los sujetos. Ser capaz de entender cómo se desarrolla e implementa, así como también hacia dónde se orienta y cuáles son los fines, trasfondos e impactos de cada nuevo desarrollo permitirá a cada uno de los estudiantes realizar un análisis crítico de las nuevas tecnologías, su papel en la implementación o no de las mismas y en el control de los efectos que tengan en su vida y comunidad. El desarrollo de este pensamiento crítico les permitirá argumentar a favor o en contra de la conveniencia, de la producción y el uso de una determinada tecnología, vista como una producción artificial, producto de un conjunto de decisiones técnicas, económicas y políticas, que difícilmente sean unívocas.

En dicho sentido, el espacio Educación Tecnológica propone un recorrido por los cambios y continuidades que se han plasmado en la tecnología de las distintas sociedades a lo largo de las diferentes épocas. Es decir, cómo a partir de ciertos procesos se modifican los insumos hasta lograr los productos deseados, cuáles son las variaciones en la forma de obtener estos insumos y cómo han variado, en algunos casos, los insumos utilizados para los distintos procesos; las adaptaciones en los productos (y en los procesos necesarios para lograrlos) conforme a las demandas de la sociedad de la época y a la incorporación de los distintos medios técnicos desarrollados a lo largo de las diferentes épocas históricas. A través de estas cuestiones se propone conocer y comprender cómo la tecnología y la sociedad se condicionan mutuamente conformando un solo sistema socio-técnico y de qué forma este sistema incide sobre el medio ambiente que lo alberga. Estas indagaciones brindarán al estudiante una lectura contextualizada de su realidad respecto del campo tecnológico y una visión del desarrollo histórico de los conocimientos referidos a la tecnología que actualmente maneja el colectivo humano.

También se busca que sea capaz de diseñar, seleccionar y evaluar alternativas de solución a problemas que impliquen procesos de diseño y construcción de productos



ANEXO I

tecnológicos. Se pretende, además, que sea capaz de utilizar y analizar las diferentes maneras de comunicar la información técnica correspondiente a un proceso utilizando para esto tanto el medio impreso y/o gráfico tradicional como las herramientas informáticas de mayor difusión en el ámbito académico y laboral.

Los propósitos enunciados determinan la selección y organización temporal de los saberes y contenidos desarrollados en este Espacio Curricular, a lo largo de los tres años del ciclo básico, estableciéndose en corredores de saberes que permiten una profundización gradual y contextualizada para el análisis de la realidad tecnológica actual. Esta organización en corredores posibilita la revisión constante de los saberes desarrollados a lo largo de los tres años del ciclo con un grado de complejidad y profundidad cada vez mayor a medida que se lo recupera en los diferentes momentos del ciclo.

Para enseñar Educación Tecnológica se proponen múltiples estrategias didácticas, tales como: la resolución de situaciones problemáticas contextualizadas, el análisis de productos y procesos tecnológicos, el diseño y realización de productos tecnológicos y de proyectos de implementación de procesos productivos, el estudio de casos, discusiones y/o debates sobre temas referidos a las mutuas relaciones entre la tecnología, la sociedad y el medio ambiente, entre otras. A través de estos propósitos se procura el desarrollo de la capacidad de análisis de los estudiantes, la búsqueda de construcción de criterios personales fundamentados, el desarrollo de un pensamiento crítico respecto a la tecnología y sus implicancias, el trabajo en equipo o aprendizaje cooperativo y el desarrollo del espíritu emprendedor del estudiante.

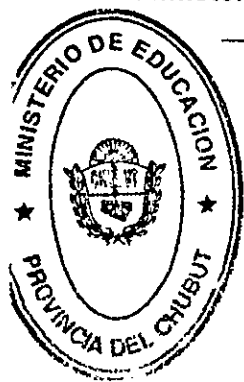
El objetivo de esta estructura es brindar a los distintos equipos docentes la posibilidad de realizar las adecuaciones pertinentes para articular los saberes desarrollados en los distintos espacios curriculares del Ciclo Básico, realizar los recortes que se consideren pertinentes en la institución para incorporarlos en el Espacio de Integración de Saberes y lograr una contextualización de los saberes desarrollados dentro de la institución con respecto a las realidades regionales o zonales. Por esta razón no se realiza una enumeración pormenorizada de los saberes a desarrollar sino que se priorizan los núcleos problemáticos que conforman cada corredor.

Cada núcleo organiza un conjunto de saberes específicos considerado prioritarios para una educación de calidad y brindar para todos en las distintas instituciones de la provincia.

Se han definido tres ejes integradores a través de cuyo desarrollo se busca lograr una profundización en nodos específicos del quehacer tecnológico:

Eje centrado en los Procesos Tecnológicos:

Organiza los contenidos que se refieren al reconocimiento de los procesos y de las organizaciones, de cómo estas organizaciones han ido influenciando las estructuras sociales y el medio ambiente local y global durante los últimos siglos. Se realiza el análisis de las operaciones necesarias para llevar a cabo algunos procesos característicos y como éstas se mantienen constantes, independientemente de la incorporación de nuevos medios para realizarlas. También se apunta al reconocimiento de los insumos necesarios para realizar los productos tecnológicos, cómo ha ido modificando a la sociedad la aparición y uso intensivo de estos insumos y los impactos ambientales derivados de su extracción y refinado, si se trata de insumos materiales; de su generación,



ANEXO I

si se trata de insumos energéticos y de su implementación, al tratarse de innovaciones en la realización de los procesos tecnológicos y en cómo planificar la construcción de un producto tecnológico; así como de las relaciones entre las propiedades de estos insumos y sus posibilidades de transformación, transporte y almacenamiento. Asimismo se incluyen saberes relacionados con el uso instrumental del software de aplicación necesario para las propuestas académicas del espacio y para la posterior inserción del estudiante en el mundo laboral.

Eje centrado en los Medios Técnicos:

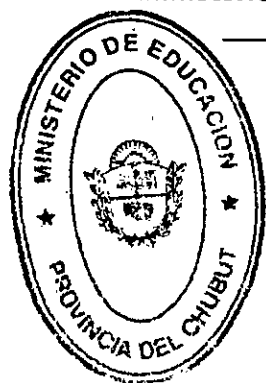
Organiza los contenidos que se refieren a los medios que utiliza y/o utilizó el hombre para realizar las operaciones técnicas y tecnológicas, así como las diferentes maneras de comunicar la información técnica referida a un proceso dado. Asimismo detalla las relaciones existentes entre los elementos componentes de los sistemas, sus propiedades, sus funciones dentro del sistema; cómo la introducción de nuevos medios técnicos ha modificado tiempos y volúmenes de producción de los distintos procesos o ha incorporado nuevas características en los productos y que tipos de actividades y funciones han sido transferidas desde el accionar humano al comportamiento mecanizado y/o automatizado.

Eje que organiza los contenidos relacionados con la reflexión sobre la Tecnología:

Diversidad, cambios y continuidades: propone la relación entre el sistema socio-técnico y el medio ambiente. Se considera que el sistema socio-técnico⁸⁸ comprende a la tecnología y la sociedad como una unidad y analiza las múltiples facetas y causales que se presentan en su interior, resaltando los cambios y las continuidades producidos durante cada uno de los saltos tecnológicos acontecidos hasta la fecha, así como lo desigual del acceso a las distintas tecnologías por parte de las diferentes comunidades y sociedades del globo. Asimismo analiza cómo ha afectado a la sociedad actual los fenómenos de la globalización del comercio y las comunicaciones y la convergencia de medios y modos.

Los saberes seleccionados para desarrollarse toman como punto de partida los contenidos del ciclo primario y a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Tecnológica del ciclo básico secundario nacional (NAP) que ofician de guía para la secuenciación de los núcleos temáticos a desarrollar en el ciclo básico de secundaria de la Provincia. Esta propuesta organizativa busca favorecer, dentro de cada institución, la articulación con otros campos de conocimiento, a través de problemáticas comunes tales como la contaminación ambiental, el diseño y las medidas, los valores y la tecnología, entre otros. Buscando de esta manera que cada espacio curricular pueda abordar la temática propuesta desde su especificidad, otorgándole a la experiencia educativa articulada una mayor significatividad.

⁸⁸ Se utiliza este término para aludir a procesos que ocurren en situaciones concretas en las cuales se reconoce una mutua y simultánea resolución (co-construcción) de aspectos sociales y técnicos. El concepto tiende a evitar consideraciones deterministas propias de enfoques centrados exclusivamente en la Tecnología, como enfoques que supeditan la tecnología a procesos Sociales. Actualmente, varias líneas de investigación en los estudios sociales de la tecnología discuten esta aproximación (NAPs Tecnología para secundaria 2011).



ANEXO I

2 - Propósitos de enseñanza

En relación con los Procesos Tecnológicos

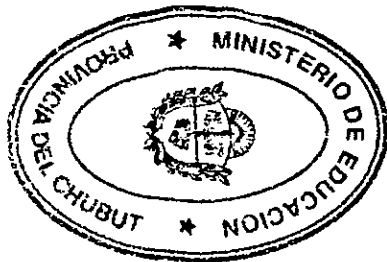
- Promover el interés y la indagación acerca de los productos y procesos tecnológicos.
- Mostrar las relaciones entre las propiedades y/o características de los insumos (materiales, energía e información) con sus posibilidades de transformarlos, transportarlos y/o almacenarlos.
- Favorecer el análisis del modo en el que las sociedades organizan, controlan y utilizan los diferentes procesos y productos tecnológicos.
- Proponer el análisis de las operaciones independientemente de las tecnologías para realizarlas.
- Promover el análisis de las tareas que realizan las personas en los procesos tecnológicos.
- Presentar las herramientas informáticas de mayor uso en el ámbito académico y laboral.
- Ofrecer variedad de experiencias de aprendizaje para reconocer la existencia de diferentes estrategias y organizaciones posibles para lograr la resolución de un problema tecnológico.

En Relación con los Medios Técnicos

- Promover el interés y la indagación acerca de las secuencias de actividades y tareas delegadas en los artefactos.
- Señalar las relaciones entre los componentes de un sistema, sus propiedades y las funciones que cumplen.
- Fomentar la búsqueda, evaluación y selección de alternativas de solución a problemas que impliquen procesos de diseño.
- Favorecer el uso e incentivar el análisis de las diferentes maneras de comunicar la información técnica correspondiente a un proceso.
- Ofrecer variedad de experiencias de aprendizaje para reconocer las relaciones existentes entre los procedimientos, los soportes o medios técnicos y los saberes necesarios para su aplicación en los procesos tecnológicos.

En relación con la Reflexión sobre la Tecnología: Diversidad, Cambios y Continuidades

- Favorecer la comprensión de las diferencias entre las sociedades en cuanto a cómo producen, organizan y utilizan los productos y procesos tecnológicos.
- Propiciar el reconocimiento de los procesos y las tecnologías como conjuntos, redes y sistemas relacionados entre sí y en mutua relación con la sociedad que los desarrolla o apropia y el medio ambiente que los engloba.
- Destacar las continuidades y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo.
- Promover la reflexión sobre la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o cultura.
- Promover la reflexión sobre la creciente potencialidad de las tecnologías disponibles y su contraste con las condiciones de vida.
- Mostrar la relación existente entre los medios de comunicación y los procesos tecnológicos y sociales.



3- Contenidos

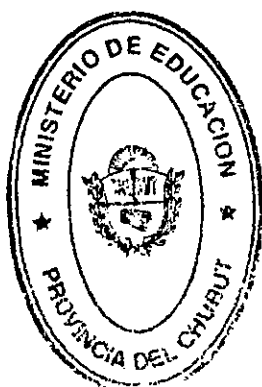


ANEXO I

Procesos y productos tecnológicos			
	Primer Año	Segundo Año	Tercer Año
En Relación con los Procesos Tecnológicos	Reconocimiento y contextualización de procesos productivos artesanales y manufactureros de preferencia de índole regional, identificando los insumos materiales; las operaciones necesarias para la obtención y transformación de los mismos (incluyendo las que emplean microorganismos); el transporte, demora, inspección y almacenamiento del producto final. Identificación de las relaciones entre las propiedades de los insumos materiales (maleabilidad, flexibilidad, rigidez, por ejemplo) y el tipo de operaciones técnicas realizadas (extrusión, termoformado, tomeado, molienda, laminado, etc.). Identificación de la distribución de tareas y funciones que se realizan en las organizaciones de producción artesanal.	Reconocimiento y contextualización de procesos productivos no automatizados (ya sean de producción o de servicios), de preferencia regionales, provinciales, identificando los insumos materiales relacionando sus propiedades (maleabilidad, flexibilidad, rigidez, por ejemplo), con el tipo de operaciones técnicas realizadas (plegado, estampado, corte, entre otras) y las características de los productos obtenidos. Reconocimiento de la distribución de tareas y funciones en organizaciones sociales o empresas que no empleen procesos automatizados (escuelas, clubes sociales, empresas conformadas bajo estructuras organizacionales desarrolladas durante la época de la Revolución Industrial, etc.).	Análisis y contextualización de procesos productivos (ya sean de producción o de servicios), de preferencia regionales o provinciales, los cuales utilicen tecnologías automatizadas, identificando los insumos, las operaciones de transformación, transporte, demora, inspección y almacenamiento del producto final. Análisis de técnicas de control de calidad en la producción, identificando las cualidades que se evalúan según el producto fabricado reconociendo las diferencias entre evaluar resultados (muestreo de calidad al azar, por lotes, etc.) y evaluar procesos (sistema de calidad total). Identificación de comportamientos automáticos en procesos de transporte, transformación o almacenamiento, diferenciando el tipo de control (por tiempo, con sensores a lazo abierto o por realimentación) y reconociendo operaciones de sensado, temporización, control y actuación. Reconocimiento de la distribución de tareas y funciones en organizaciones y empresas que emplean procesos automatizados.
En Relación con los Medios Técnicos	Reconocimiento de las herramientas de uso manual utilizadas en procesos artesanales o preindustriales. Identificación de sus partes (mango, actuador, tipo de unión, etc.). Reconocimiento de mecanismos simples (Poleas, palancas, engranajes, etc.) identificando sus funciones más usuales.	Identificación de partes y funciones en las máquinas: motor, sistema de control, mecanismos de transmisión y actuadores. Reconocimiento funcional y relacional de sistemas mecánicos, electro-mecánicos, eléctricos y fluidicos. Reconocimiento de las máquinas desarrolladas durante el periodo de la Revolución Industrial (tales como motores eléctricos o a combustión interna, medios de transporte y de comunicación a distancia, máquinas-herramienta, entre otras) identificando los flujos de energía, materia e información que circula, sus funciones dentro de las máquinas y sus interrelaciones.	Reconocimiento de la delegación del programa de acciones humanas (sensado de variables, comparación con el valor de referencia, toma de decisiones y actuación) en los sistemas y artefactos automatizados. Análisis funcional y relacional de sistemas de control automatizado ya sean mecánicos, electro-mecánicos, eléctricos, hidráulicos o neumáticos; identificando sensores, actuadores y controladores. Identificación del tipo de instrumento de medición acorde a la operación tecnológica, las técnicas de medición y los procedimientos de detección, transmisión y registro de datos recabados. Representación mediante diagramas de flujos y de estados del comportamiento de diferentes sistemas automáticos y de cadenas de montaje con y sin uso de robots.
En Relación con la Reflexión sobre la Tecnología: Diversidad, Cambios y Continuidades	Reconocimiento de insumos y medios técnicos que han implicado grandes modificaciones en los procesos y las sociedades de la época pre-industrial (presentes en el desarrollo de la agricultura, la metalurgia, la imprenta, entre otros).	Reconocimiento de los elementos y estructuras sociales presentes en la época de la Revolución Industrial, que han sufrido cambios o se han mantenido constantes con las sucesivas modificaciones de los procesos y los medios técnicos utilizados (tales como la aparición del rol obrero, el crecimiento de las urbes industriales, el uso intensivo del acero, la energía eléctrica, los combustibles fósiles y los desarrollos en los medios de transporte, entre otros).	Reconocimiento y representación de las interacciones entre los procesos tecnológicos, actores y tecnologías que configuran el actual sistema socio-técnico considerando las modificaciones introducidas por los nuevos sistemas de producción, la electrónica de silicio y las comunicaciones, entre otras, y la toma de conciencia del impacto medio-ambiental del sistema. Análisis de como el aumento de la tecnología implícita en un proceso incide en la calidad de vida diaria y laboral de las personas y en el grado de capacitación requerido para ocupar estos puestos laborales.

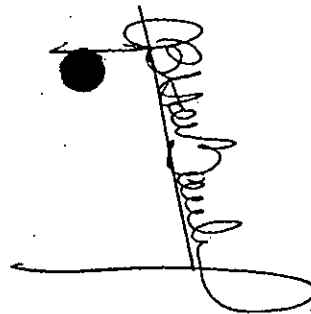
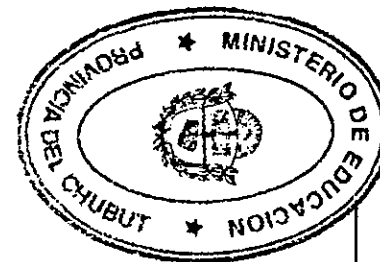


ANEXO I



Diseño, desarrollo e implementación de productos y procesos			
	Primer Año	Segundo Año	Tercer Año
En Relación con los Procesos Tecnológicos	Reconocimiento y resolución de situaciones problemáticas (reales o ficticias) que impliquen el diseño de productos y/o procesos tecnológicos. Selección y utilización adecuada de los distintos tipos de gráficos para comunicar y analizar información técnica: tablas, doble entrada, diagramas de bloques, para representar los procesos estudiados. Selección y utilización adecuada de los medios que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación en la búsqueda, representación y presentación de información de los procesos estudiados (Usar procesadores de textos, programas de edición de imagen, entre otros).	Participación en experiencias grupales de planificación de proyectos escolares que impliquen: simulación de la planificación de la elaboración de bienes o de servicios existentes, evaluando las posibilidades de realizar modificaciones y adaptaciones para su uso en otros fines o ambientes. Selección y utilización adecuada de los distintos tipos de gráficos para comunicar y analizar información técnica: diagramas de procesos, diagramas de Gantt, Lay Out, para representar los procesos estudiados. Selección y utilización adecuada de los medios que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación en la búsqueda, representación y presentación de información de los procesos estudiados (Usar procesadores de textos, programas de edición de imagen y sonido en presentaciones digitales sencillas).	Participación en experiencias grupales de planificación de proyectos escolares que impliquen: Diseño y desarrollo de productos tecnológicos tangibles o intangibles con simulación de la planificación de la elaboración de estos bienes o servicios, tomando decisiones sobre la organización de las tareas, la administración de los recursos, la asignación de roles y funciones y reflexionando sobre las diferencias entre el rol de las personas durante la planificación y durante la ejecución de los proyectos. Selección y utilización adecuada de distintos tipos de gráficos para analizar y comunicar la información técnica acerca de: la secuencia de operaciones, la asignación de personas y los tiempos estimados en un proceso tecnológico: diagramas de procesos, diagramas de Gantt y PERT, diagramas de flujo, Lay Out. Selección y utilización adecuada de los medios que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación en la búsqueda, representación y presentación de información de los procesos estudiados (Usar procesadores de textos, programas de edición de imagen y sonido y presentaciones digitales de mediana complejidad).
	Representación de formas, dimensiones y estructuras de artefactos y dispositivos simples utilizando dibujos, bocetos, entre otros. Reconocimiento y utilización de tecnologías de información y comunicación a través de diferentes formatos y soportes de comunicación (croquis, documentos, instructivos, entre otros). Resolución de situaciones problemáticas que impliquen el diseño, construcción y ajuste de máquinas sencillas para tareas específicas.	Representación de formas, dimensiones y estructuras de artefactos y dispositivos simples utilizando dibujos, bocetos y croquis. Realización e interpretación de diagramas de bloques, bocetos, etc. que representen las funciones, dimensiones y relaciones en las máquinas, en sistemas por los que circulan flujos de materia, energía e información (mecanismos complejos, líneas de montaje, organizaciones, instituciones, entre otros). Selección de técnicas de control de calidad de productos y/o procesos analizando las variables y relaciones a medir y seleccionando instrumentos de detección y medición.	Representación de formas, dimensiones y estructuras de artefactos y dispositivos de mediana complejidad, utilizando dibujos, bocetos, croquis, etc. Resolución de situaciones problemáticas que impliquen el diseño, construcción o simulación de sistemas técnicos, en donde se deben controlar tareas específicas, utilizando diversos operadores, que actúen, de ser necesario, como temporizadores. Resolución de problemas de diseño de sistemas automáticos, a través de software específico y/o controlador (interfases), que active diversos operadores ante la información entregada por los sensores; con el propósito de comprender otros sistemas automáticos mediados por sistemas informáticos. Identificación de los controladores, sensores y actuadores, reconociendo el modo en que circulan los flujos de energía, materia e información, al analizar procesos y sistemas automáticos complejos (lavadero automático de autos, sistemas de control de tráfico, procesos agroindustriales, entre otros). Selección y utilizar adecuadamente distintos tipos de diagramas para comunicar las ideas e innovaciones tecnológicas: diagramas de bloques, diagramas de flujo, etc. Selección de técnicas de control de calidad integral de los productos, contemplando el impacto ambiental de las diferentes etapas del proceso. Resolución de problemas de cálculo de tiempos y costos de un proyecto, mediante el uso de diagramas de tareas y tiempos utilizando planillas de cálculo y software de gestión, entre otros.
	Reconocimiento del aporte que realiza cada uno de los actores sobre el sistema socio-técnico al que pertenecen. Reconocimiento del acceso desigual a los productos tecnológicos existentes en algunas comunidades. Reconocimiento de las diferentes tecnologías desarrolladas por las comunidades aborígenes que estuvieron y están, asentadas en la provincia del Chubut (trasmisión, maspache, entre otros).	Reconocimiento de casos productivos reales o simulados debatiendo las decisiones socio-técnicas (lo que implica considerar las influencias tecnológicas, sociales y ambientales en juego) tomadas, para la resolución de las situaciones problemáticas complejas.	Comprensión de los roles de producción, características y costos de los productos terminados, los modos de gestión y distribución de excedentes económicos, la energía involucrada, el tipo de desechos producidos y su grado de reutilización y contaminación en tecnologías diversas que consisten en la región. Análisis de las incidencias del mercado, la publicidad, las modas, entre otros, en la creación de nuevos productos tecnológicos. Análisis de la importancia de seleccionar tecnologías por su valor social y sustentabilidad ambiental, analizando las consecuencias de su uso activo e identificando prácticas de consumo (identificar los grados de reutilización de los materiales descartables y las ventajas del uso de materiales reutilizables, por ejemplo).

(1) Se utiliza este término para aludir a los procesos productivos que buscan satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para atender sus propias necesidades.

Procesos de producción y aprovechamiento de la energía

	Primer Año	Segundo Año	Tercer Año
En Relación con los Procesos Tecnológicos	Reconocimiento del uso de la fuerza muscular (tanto humana como animal) y de la energía natural (hidráulica y eólica), como principales fuentes de energía durante el período previo a la Revolución Industrial.	Reconocimiento de los procesos tecnológicos utilizados en el período comprendido entre la revolución industrial y el desarrollo de la electrónica para la transformación y transporte de una forma de energía en otra (mecánica, térmica, radiante, química, eléctrica, entre otras) identificando las ventajas y desventajas en términos de eficiencia, rendimiento e impacto ambiental.	Análisis de los procesos tecnológicos utilizados en el período comprendido entre el desarrollo de la electrónica y la actualidad para la transformación y transporte de un tipo de energía en otra (mecánica, térmica, radiante, química, eléctrica, entre otras) identificando las ventajas y desventajas en términos de eficiencia, rendimiento e impacto ambiental.
En Relación con los Medios Técnicos	Resolución de problemas que impliquen el diseño de máquinas utilizando distintos tipos de energía (caída de agua, viento, resortes, otros). Reconocimiento de la estructura y el funcionamiento de artefactos que transforman alguna forma de energía en movimiento rotativo en máquinas preindustriales (por ejemplo: molinos harneros propulsados por bueyes, por energía eólica o por el aprovechamiento de la energía cinética del agua, entre otros).	Resolución de problemas que impliquen el diseño, construcción y ajuste de sistemas mecánicos, eléctricos, electromecánicos, entre otros. Identificación en los sistemas energéticos de los elementos de: control, transmisión, transmisión y almacenaje. Reconocimiento de las funciones que cumplen los distintos medios técnicos que se utilizan para la producción/generación, transporte y conservación de la energía eléctrica (generador, turbina, acumulador, transformador, entre otros) identificando las características estructurales que poseen.	Resolución de problemas que impliquen el diseño, construcción y ajuste de sistemas; mecánicos, eléctricos, electromecánicos, etc. en donde se pueda automatizar alguna acción. Análisis de las funciones que cumplen los medios técnicos alternativos que se utilizan para la producción y/o generación, transporte y conservación de la energía eléctrica (celdas solares, generadores piezométricos, acumuladores solares, celdas de hidrógeno, entre otros) identificando las características estructurales que poseen.
En Relación con la Reflexión sobre la Tecnología: Diversidad, Cambios y Continuidades	Reconocimiento de la dependencia que se tiene a las fuentes de energía en los procesos tecnológicos. Identificación del tipo de tecnologías utilizadas para el suministro de servicios básicos (luz, gas, agua, etc.) y las consecuencias de disponer o no de ellos.	Reconocimiento de la conveniencia, oportunidad y factibilidad de reemplazar los modos de producción de energía eléctrica tradicionales (por ejemplo: centrales térmicas y nucleares) por otras que dependan de fuentes recursos renovables (por ejemplo: generadores eólicos o maremotrices, fuentes de energía hidráulica o solar entre otros).	Análisis crítico de la conveniencia y oportunidad de reemplazar los combustibles fósiles en el sistema de transporte vehicular por otros renovables, considerando la factibilidad técnica y las interrelaciones posibles con aspectos de la vida cotidiana, la producción y el medio ambiente.

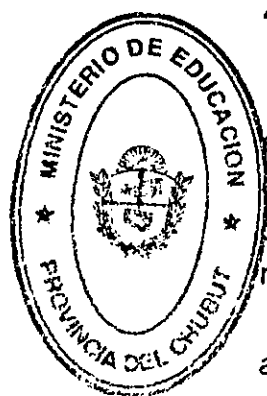
ANEXO I





ANEXO I

4 - Sugerencias Metodológicas



Considerando las características intrínsecas e inherentes a la tecnología se sugiere el uso de las siguientes estrategias didácticas para llevar a cabo la enseñanza en este espacio. Podrán emplearse de acuerdo a los saberes a enseñar y a las peculiaridades que docentes y estudiantes, en cada instancia de enseñanza y aprendizaje. Se propone:

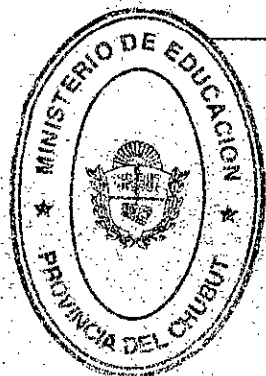
a) *El aula taller.*

El concepto de aula taller implica la utilización de diversas estrategias metodológicas asociadas. En este espacio de trabajo el énfasis se centra en la resolución de situaciones problemáticas en contexto, involucra actividades para promover la integración de saberes y del saber con el saber hacer. Propone un trabajo en grupo, que fomenta el aprendizaje cooperativo, el compromiso, la tolerancia y la solidaridad; es el ámbito propicio para que se generen nuevas preguntas e hipótesis, se tomen decisiones en base a los saberes y experiencias que se posee, se resignifiquen los conocimientos aprendidos, se desarrollen el espíritu emprendedor y fomenten las habilidades manuales, de diseño y de transferencia de saberes.

El aula-taller implica una relación diferente con el conocimiento, el alumno se transforma en un sujeto activo ya que de la mano del docente aprende a interrogarse, debatir, analizar y reflexionar sobre los saberes y su aplicación en el saber hacer. Es un ámbito que promueve el desarrollo del pensamiento sobre nuestras acciones en el campo de la tecnología y sus consecuencias en el entorno, el análisis, la reflexión y la pregunta constante. Se espera que a partir del conocimiento de la cultura tecnológica los alumnos desarrollen habilidades como comparar, relacionar, diferenciar, establecer analogías, describir, ser creativos, tomar decisiones y defender sus posturas fundamentándolas.

El docente organiza y coordina a los estudiantes, pero su tarea fundamental es la de proponer conocimientos que desencadenen interrogantes, pensamientos y reflexiones e instalar el hábito de preguntar el porqué, para qué y cómo funcionan los productos tecnológicos y que sucede cuando estos se implementan. Las preguntas críticas, que instauren el diálogo y el debate, serán fundamentales en el desarrollo de estudiantes que analicen su entorno y contexto.

Este ambiente es propicio para el desarrollo de las estrategias múltiples del espacio, ya sea realizar reconocimientos o análisis de productos tecnológicos, procediendo a su despiece y el reconocimiento de las relaciones existentes entre las partes constitutivas, como para la realización de diseños de productos o procesos tecnológicos, los cuales, dependiendo de su grado de complejidad, pueden llegar incluso a ser contruidos. De esta manera se desarrollan algunas de las estrategias didácticas tendientes a reconocer los procedimientos necesarios para desarrollar los productos o procesos analizados, los insumos utilizados, así como las operaciones técnicas aplicadas sobre esos insumos para darles la forma o las características físicas deseadas; y es posible analizar los sistemas tecnológicos necesarios para la realización de dichas operaciones técnicas.



ANEXO I

b) El análisis de productos tecnológicos

De los múltiples tipos de análisis que se pueden realizar, podemos ubicar los de tipo objetivo y descriptivo. Estos tipos de análisis se abocan a las características puramente artefactuales del producto o sistema encarado. Son herramientas importantes a la hora de desarrollar procesos tecnológicos en entornos simulados o encarar proyectos tecnológicos.

También pueden ser de tipo relacional y contextualizado, en cuyo caso incluyen todos los factores exteriores al producto o sistema analizado que lo influyen fuertemente, a su utilidad, significado y desarrollos futuros. Este tipo de análisis aporta a la formación de un ciudadano consciente y crítico del uso de la tecnología y de los efectos de su desarrollo e implementación.

La lista desarrollada no agota la diversidad de análisis posibles sobre un producto tecnológico, solo pretende hacer un aporte sobre los tipos básicos de análisis de productos tecnológicos existentes. La selección de uno de ellos en particular depende de los propósitos de enseñanza y de los objetivos tecnológicos con los que se está trabajando.

Asimismo el grado de profundidad en el análisis e investigación y la complejidad estructural de los objetos o procesos analizados deben irse complejizando al avanzar el ciclo.

Es importante que la tarea de análisis se complemente con la producción de informes sobre el producto o proceso analizado. Este tipo de textos poseen formatos acordes al espacio; se trata de la realización de informes, croquis (en cuyo caso la información se comunica utilizando un código visual), relatos e instructivos de armado u operación.

c) Diseño e implementación de proyectos tecnológicos

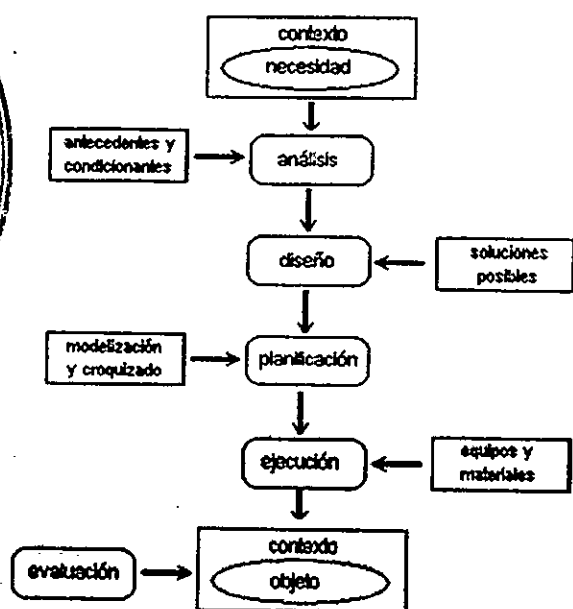
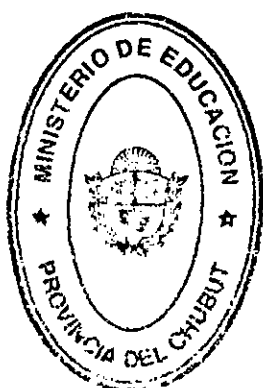
Los proyectos tecnológicos brindan al estudiante una oportunidad de interactuar directamente con su entorno tecnológico, desarrollando el manejo y la aplicación de los saberes del espacio, así como el manejo de herramientas y las técnicas de trabajo con los productos tecnológicos, dándole una oportunidad de observar y participar en el proceso de transformación de la materia prima y la energía en un producto o sistema y el uso de los lenguajes tecnológicos para la comunicación de las ideas y diseños.

Los proyectos tecnológicos necesitan, para su confección eficiente y organizada, el desarrollo de las siguientes etapas:

- Análisis e investigación.
- Diseño.
- Organización y ejecución.
- Evaluación y perfeccionamiento.



ANEXO I



d) *Desarrollo y solución de situaciones problemáticas contextualizadas*

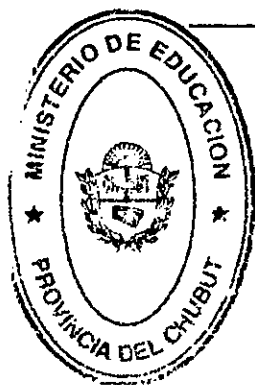
Esta herramienta didáctica se centra exclusivamente en las etapas de estudio y análisis de situaciones problemáticas relacionadas a la tecnología, diseño de posibles soluciones, implementación y evaluación de las mismas y rediseño de la solución si la misma no cumple con las expectativas iniciales. Se trata de presentarle al grupo de estudiantes situaciones problemáticas, que pueden ser reales o simuladas, en las cuales aparece una problemática relativa a las mutuas relaciones entre la tecnología, la sociedad y el medio ambiente.

Luego de analizada dicha problemática se diseñan y acuerdan posibles soluciones, se las trata de implementar y se prueba su efectividad o bien, en los casos en los cuales la implementación de la solución sea impracticable, se realiza el análisis conjunto de cuales hubieran sido los resultados obtenidos. En caso de que esta solución inicial no cubra todas las expectativas, se la lleva directamente a rediseño y reevaluación hasta que se llegue a una solución satisfactoria. Cabe recordar que no existen soluciones tecnológicas unívocas, siempre pueden ser mejoradas para adaptarlas a otros contextos o al ser desarrollados nuevos medios técnicos o procesos novedosos que cubran un mayor número de expectativas respecto a la solución de la situación problemática en cuestión.

Nos permite contribuir a desarrollar la capacidad de comprensión lectora, ya que frecuentemente se basan en textos que deben ser analizados, los cuales, a su vez, presentan un gran caudal de vocabulario específico y formatos de escritura íntimamente relacionados con el espacio tales como artículos de revistas científicas, notas periodísticas, informes, manuales de usuario e hipertextos.

Pueden tratarse de problemas de diseño, en cuyo caso se busca concebir una estructura, ya sea tanto física como lógica o virtual, para que pueda cumplir una determinada función. Este tipo de problemas admite múltiples soluciones, por lo que requiere de la construcción de criterios de validación (los cuales muchas veces dependerán del contexto) acordes a cada situación problemática en particular para seleccionar la solución que se ajuste de manera más eficiente.

También pueden ser problemas de análisis, en cuyo caso se analizan productos y procesos y se realiza la construcción de modelos mentales tanto de lo analizado como



ANEXO I

de su contexto, los cuales deben ser luego comunicados al prójimo mediante la realización de informes o croquis. O pueden tratarse de una variedad particular de este tipo de problemas, en los cuales no se tiene la posibilidad de realizar un análisis pormenorizado del producto o proceso, por lo cual deben suponerse o extrapolarse múltiples conclusiones sobre el funcionamiento del sistema, este tipo de situaciones se conocen como problemas de caja negra.

Esta herramienta didáctica no requiere necesariamente de la construcción de un producto o un proceso a implementar, ya que las soluciones pueden ser tanto de carácter tecnológico como de modificación de conductas o problemáticas de carácter social.

e) *Secuencias didácticas*

Se trata de una organización didáctica que dispone de un conjunto de actividades a lo largo de varias clases áulicas para abordar un tema o concepto o procedimiento. La cantidad de clases que abarca el desarrollo de la secuencia didáctica se halla condicionada por el tema que se propone enseñar y el grupo áulico.

Puede comenzar con una actividad que introduce el tema, por ejemplo puede tratarse de una situación definida como problemática y cuyo análisis reviste interés para el abordaje de algún concepto, un impacto social o medioambiental, una actividad de diseño o montaje o cualquier otra entre las muchas opciones disponibles. Lo importante en la actividad introductoria es promover el interés de los estudiantes por el tema u objeto de estudio y propiciar la formulación de interrogantes que se intentarán resolver en las actividades posteriores proponiendo al estudiante sucesivas y complementarias aproximaciones al tema propuesto planteado en la actividad inicial.

Nombramos algunas de las estrategias posibles para abordar temas o problemáticas a lo largo de una secuencia: diseño de productos y/o procesos, investigaciones en material bibliográfico y/o internet, discusiones y confrontaciones de posturas (siempre promoviendo la fundamentación teórica apropiado) respecto al tema propuesto, exposiciones de los estudiantes de manera grupal y/o individual, desarrollo de clases de carácter expositivo por parte del docente, desarrollo de actividades de fabricación o montaje, visitas a sitios relacionados con el tema propuesto, entre otras, esta lista implica solamente a unas pocas entre otras muchas posibles herramientas didácticas a utilizar.

Las diversas actividades que integran una secuencia didáctica implican una reorganización constante del grupo áulico, proponiendo algunas actividades de desarrollo de forma grupal y otras individuales.

Por su extensión en el tiempo y la variedad de propuestas que se desarrollan, las secuencias didácticas constituyen una buena oportunidad para evaluar el aprendizaje de los saberes propuestos.

f) *Los casos de estudio/debate*

El desarrollo de esta estrategia metodológica consiste en la selección de casos (que pueden ser reales o ficticios) en los cuales la tecnología y las prácticas productivas son un factor determinante en la división de opiniones encontradas. Los estudiantes pueden asumir la defensa fundamentada de posturas diferenciadas.



ANEXO I

El docente oficiará como mediador y muchas veces coordinador de estos encuentros cuyo final no es necesario que sea cerrado y claro, ya que se suele tratar de temas que socialmente no tienen una resolución unívoca sino que dependen del contexto, entre otras cuestiones. Lo importante es que los estudiantes puedan argumentar con fundamentos y fomentar la construcción de sus propios criterios personales sobre la tecnología y sus implicancias.

Los análisis contextualizados y relacionales tanto de productos como de procesos tecnológicos, así como los casos específicos (reales o simulados) donde la tecnología genera un impacto notable social y medioambiental, nos permiten la introducción de discusiones (para primer y segundo año) y debates (para un tercer año) ya que poseen facetas múltiples y difícilmente unívocas. Estos análisis permiten estudiar los beneficios e impactos negativos, considerando cual de los perfiles del producto estudiado tiene mayor influencia y, en caso de que se concluya que predominan los impactos negativos, conocer las razones por las cuales no se ha desechado como solución. También el cotejo de las múltiples alternativas de cambio del producto analizado y las razones para no realizar esos cambios si las hubiere.

Llegar a una situación de confrontación de posturas permite al estudiante comprender que el universo tecnológico es imperfecto e inacabado. Todo tipo de tecnología tiene consecuencias negativas que se deben sopesar y todo producto tecnológico es mejorable. Además le permitir desarrollar sus propios criterios personales y la capacidad de fundamentar apropiadamente estos criterios. Proponer a los alumnos que defiendan posiciones que no le son propias durante un debate les permitirá entender que las miradas sobre los temas socio-técnicos difícilmente son unívocas y todas las posturas deben ser entendidas y respetadas siempre que sean desarrolladas dentro de los ámbitos de la ley y la democracia.

g) La implementación de proyectos productivos sencillos

El trabajo con Proyectos y los contenidos del área tecnología son propicios para la implementación de diseños y, en algunos casos, puesta en práctica de procesos productivos en pequeña escala, en los que es posible transferir y contextualizar los saberes del área de procesos o implementar proyectos previamente diseñados y desarrollados de forma teórica.

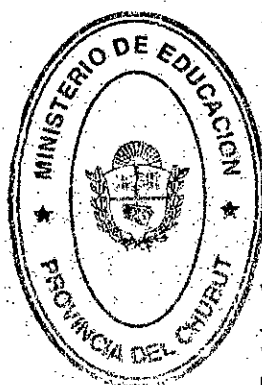
Considerando que los proyectos productivos serán desarrollados por estudiantes del ciclo básico es necesario contemplar que el grado de dificultad técnica y organizacional de este tipo de proyectos debe ser acorde para lograr resultados motivadores para los estudiantes.

Proyectos de este tipo le brindarán al estudiante la oportunidad de trabajar en equipo, mejorar sus habilidades con el uso de herramientas, máquinas sencillas e instrumentos de medición, desarrollar capacidades emprendedoras (siempre muy necesarias), poner en práctica estrategias de gestión de recursos y de personal y lograr un aprendizaje significativo de muchos de los saberes de los espacios del secundario al aplicarlos para la resolución de las distintas dificultades técnicas y humanas que implica el desarrollo e implementación de un proyecto de estas características.



ANEXO I

5- Recomendaciones para el desarrollo curricular



El "corredor" se corresponde con la idea de un espacio o trayecto que recorre todo el Ciclo Básico. Es un proyecto integral en el que las prácticas se ordenan según los propósitos generales del ciclo. Presentamos una secuencia o corredor a modo de ejemplo, en la que se enlazan los ejes presentados en este Espacio curricular y se proponen sucesivas aproximaciones a un núcleo temático conceptual. La unidad o continuidad del trayecto está dada por el uso constante de las habilidades propias del espacio por los temas generales trabajados (productos y procesos tecnológicos, uso de las fuentes de energía y evolución de las comunicaciones) y las variaciones por los contenidos seleccionados por el docente para desarrollar estos temas y habilidades.

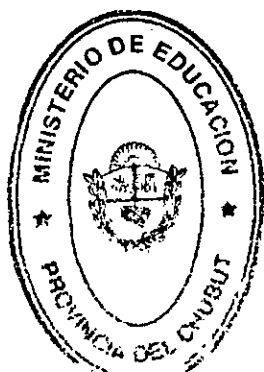
A continuación se presenta un ejemplo de un corredor de saberes utilizando productos tecnológicos asociados

Propósitos:

- Promover el interés y la indagación acerca de los productos y procesos tecnológicos.
- Mostrar las relaciones entre las propiedades y/o características de los insumos (materiales, energía e información) con sus posibilidades de transformarlos, transportarlos y/o almacenarlos.
- Favorecer el análisis del modo en el que las sociedades organizan, controlan y utilizan los diferentes procesos y productos tecnológicos.
- Promover el análisis de las tareas que realizan las personas en los procesos tecnológicos.
- Presentar las herramientas informáticas de mayor uso en el ámbito académico y laboral.
- Ofrecer variedad de experiencias de aprendizaje para reconocer la existencia de diferentes estrategias y organizaciones posibles para lograr la resolución de un problema tecnológico.
- Promover el interés y la indagación acerca de las secuencias de actividades y tareas delegadas en los artefactos.
- Señalar las relaciones entre los componentes de un sistema, sus propiedades y las funciones que cumplen.
- Fomentar la búsqueda, evaluación y selección de alternativas de solución a problemas que impliquen procesos de diseño.
- Favorecer el uso e incentivar el análisis de las diferentes maneras de comunicar la información técnica correspondiente a un proceso.
- Ofrecer variedad de experiencias de aprendizaje para reconocer las relaciones existentes entre los procedimientos, los soportes o medios técnicos y los saberes necesarios para su aplicación en los procesos tecnológicos.
- Propiciar el reconocimiento de los procesos y las tecnologías como conjuntos, redes y sistemas relacionados entre sí y en mutua relación con la sociedad que los desarrolla o apropia y el medio ambiente que los engloba.
- Destacar las continuidades y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo.
- Promover la reflexión sobre la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o cultura.
- Promover la reflexión sobre la creciente potencialidad de las tecnologías disponibles y su contraste con las condiciones de vida.



ANEXO I

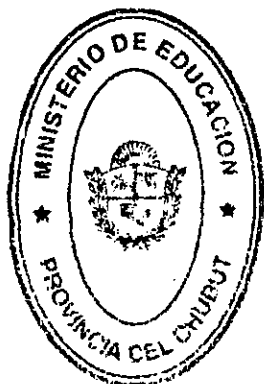


[Handwritten signature]

1° año	2° año	3° año
Secuencia didáctica de mecanismos simples (la rueda) -Realización de los análisis objetivos y contextualizados del producto. -Explicación de las propiedades de los distintos insumos, sus propiedades y las operaciones técnicas necesarias para lograr el producto -Croquizado del producto detallando sus partes constitutivas. -Indagación de las modificaciones que se le han realizado para usos especiales, por ejemplo las ruedas para máquinas industriales o para módulos de exploración en otros planetas. -Resolución de situaciones problemáticas que impliquen el diseño de modificaciones para otros usos. -Presentación del informe fruto de la resolución de la situación problemática realizado en procesadores de texto y software de gráficos. -Indagación del impacto en el medio ambiente de las cubiertas descartadas y posibles soluciones de reciclado. -Realización de un ensayo considerando como tema un mundo en el cual no se descubrió la rueda.	Secuencia didáctica de máquinas complejas (el automóvil) -Realización de una investigación sobre el automóvil y sus partes constitutivas. Analizando e identificando sus mecanismos componentes y la relación entre estos, así como las funciones de las partes y subconjuntos del producto. -Realización de clases expositivas detallando los insumos presentes, sus propiedades y las operaciones técnicas necesarias para lograr los distintos elementos constitutivos del vehículo. -Diseño y croquizado de modificaciones para otros usos (por ejemplo como areneros, lunares, de carreras, entre otros), realizando croquis con detalles de las modificaciones y presentando el informe utilizando procesadores de texto y programas de manejo de imágenes. -Investigación sobre las máquinas desarrolladas durante la revolución industrial. -reconocimiento de los cambios sufridos por los automóviles durante los años posteriores a su desarrollo y los motivos de los mismos. -Indagación y discusión sobre el impacto ambiental, posibles soluciones de atenuación del mismo, de la crisis de los hidrocarburos y el por qué todavía no se ha solucionado estas problemáticas.	Secuencia didáctica de procesos industriales (línea de montaje automatriz) -Utilización de un video sobre líneas de montaje automatriz como actividad disparadora. -Representación, mediante diagramas de bloques de la secuencia y tiempos de duración de los elementos de automatización presentes en la reproducción (tanto sensores como controladores y actuadores); los insumos ingresantes y su transformación y/o montaje. -Indagación y debate del impacto en el medio ambiente, en las economías locales, los costos de los productos y en el perfil laboral de los obreros producto de las industrias intensivas y las automatizadas y análisis de posibles soluciones de atenuación de los mismos. -Indagación y análisis de las distintas organizaciones de gestión existentes para este tipo de sistemas, como por ejemplo: Fordismo, Toyotismo, Marketing Total, entre otras. -Diseño de un proyecto productivo de pequeña envergadura (utilizando diagramas de Pertt y Gantt) dedicada al armado de vehículos considerando el personal necesario, operaciones realizadas, maquinaria imprescindible, factibilidad y conveniencia de automatizar el proceso, tiempos de cada operación y costos aproximados. -Entrega del proyecto e informe correspondiente realizado en procesadores de texto, planillas de cálculo y/o software específico. -Debate sobre el impacto de las modas y presiones de la demanda sobre los desarrollos tecnológicos y el valor agregado al producto por ser sustentable debido a la creciente conciencia ecológica de la población.



ANEXO I



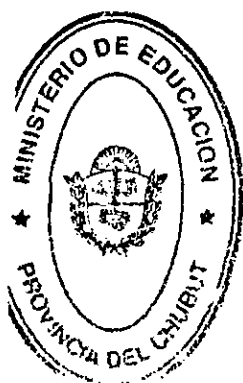
Núcleos problemáticos trabajados: -Identificación de las relaciones entre las propiedades de los insumos materiales y el tipo de operaciones técnicas realizadas. -Reconocimiento de mecanismos simples (Poleas, palancas, engranajes, etc.) identificando sus funciones más usuales. - Reconocimiento de como la introducción de los distintos insumos materiales y medios técnicos ha implicado grandes modificaciones en los procesos y las sociedades de la época.	Eje Procesos Eje medios técnicos Eje Cambios y continuidades	Núcleos problemáticos trabajados: -Identificación los insumos materiales relacionando sus propiedades, con el tipo de operaciones técnicas realizadas y las características de los productos obtenidos. -Reconocimiento funcional y relacional de sistemas mecánicos, electro-mecánicos, eléctricos y fluidicos. -Reconocimiento de los elementos presentes en los procesos de esta época que han sufrido cambios o se han mantenido constantes con las sucesivas modificaciones de la sociedad y los medios técnicos utilizados.	Eje Procesos Eje medios técnicos Eje Cambios y continuidades	Núcleos problemáticos trabajados: -Análisis y contextualización de procesos productivos industriales (ya sean de producción o de servicios), los cuales utilicen tecnologías automatizadas, identificando los insumos, las operaciones de transformación, transporte, demora, inspección y almacenamiento del producto final. -Análisis funcional y relacional de sistemas de control automatizado ya sean mecánicos, electro-mecánicos, eléctricos, hidráulicos o neumáticos; identificando sensores, actuadores y controladores. -Reconocimiento y representación de las interacciones entre los procesos tecnológicos, actores y tecnologías que configuran el actual sistema socio-técnico considerando las modificaciones introducidas por los nuevos sistemas de producción, la electrónica de silicio y las comunicaciones, entre otras, y la toma de conciencia del impacto medio-ambiental del sistema.	Eje Procesos Eje medios técnicos Eje Cambios y continuidades	Corredor: Procesos y Productos Tecnológicos
-Análisis y resolución de situaciones problemáticas que impliquen el diseño de productos y/o procesos. -Representación de formas, dimensiones y estructuras de artefactos y dispositivos simples utilizando dibujos, bocetos y planos.	Eje Procesos Eje medios técnicos	-Participación en experiencias grupales de planificación de proyectos escolares que impliquen: simulación de la planificación de la elaboración de bienes o de servicios existentes, evaluando las posibilidades de realizarles modificaciones y adaptaciones para su uso en otros fines o ambientes. -Realización e interpretación de diagramas de bloques, bocetos y croquis que representen las funciones, dimensiones y relaciones en las máquinas, en sistemas por los que circulan flujos de materia, energía e información. -Reconocimiento de casos productivos reales o simulados debatiendo las decisiones sociotécnicas (lo que implica considerar las influencias tecnológicas, sociales y ambientales en juego) tomadas, para la resolución de las situaciones problemáticas complejas.	Eje Procesos Eje medios técnicos Eje Cambios y continuidades	-Participación en experiencias grupales de planificación de proyectos escolares que impliquen: Diseño y desarrollo de productos tecnológicos tangibles o intangibles con simulación de la planificación de la elaboración de estos bienes o servicios, tomando decisiones sobre la organización de las tareas, la administración de los recursos, la asignación de roles y funciones y reflexionando sobre las diferencias entre el rol de las personas durante la planificación y durante la ejecución de los proyectos. -Identificación de los controladores, sensores y actuadores, reconociendo el modo en que circulan los flujos de energía, materia e información, al analizar procesos y sistemas automáticos complejos. -Comparación de las escalas de producción, características y costos de los productos terminados, los modos de gestión y distribución de excedentes económicos, la energía involucrada, el tipo de desechos producidos y su grado de reutilización y contaminación en tecnologías diversas que coexisten en la región.	Eje Procesos Eje medios técnicos Eje Cambios y continuidades	Corredor: Diseño, Desarrollo e Implementación de Productos y Procesos

Las herramientas informáticas en el aula de Tecnología

En la actualidad es imposible hablar de la tecnología sin relacionarla con sus ramas de mayor auge e impacto en la vida diaria: esto es, las comunicaciones y la información. La universalidad de las mismas es tal que se suele designar a nuestros jóvenes como "nativos de la era digital" aludiendo con ello a que no existe ninguno que sea in-



ANEXO I



[Firma manuscrita]

capaz de manejar un computador y acceder a los programas informáticos de mayor circulación. Pero este contacto fluido con el universo digital no garantiza que el alumno haya desarrollado el manejo eficiente de los programas que requiere para su empleo en el ámbito escolar, principalmente los programas de oficina tales como procesadores de texto, programas de diseño de diapositivas y planillas de cálculos, los cuales le brindarán una variedad de herramientas útiles para mejorar la presentación de sus trabajos escolares.

Es importante estar atento al énfasis que se le da a la enseñanza del manejo de estos programas para su uso dentro del ámbito escolar, pues de lo contrario se corre el riesgo de desdibujar la importancia del manejo y análisis de todo el universo de saberes relacionados al quehacer tecnológico, convirtiendo el espacio curricular en un curso de computación. Si bien es necesario el desarrollo de estos temas no pueden reemplazar a los saberes disciplinares, no obstante, es conveniente, de ser posible en la institución, que los trabajos realizados en Educación Tecnológica, sean transcritos en procesadores de texto (utilizando la mayor cantidad de herramientas posible del mismo) o que se realicen gráficos y tabulaciones en las planillas de cálculo para analizar situaciones problemáticas de carácter socio-técnico o sus posibles soluciones.

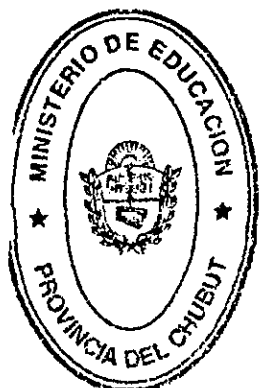
Al trabajar sobre estos temas se sugiere destacar las ventajas e inconvenientes de su uso, en relación con Internet y con la exploración de archivos en busca de información. Es muy importante brindarle al alumno las herramientas para que pueda construir criterios de búsqueda y análisis de la veracidad de la información hallada en este medio ya que no toda la información circulante por la Red es de carácter fidedigno y veraz: necesita ser contrastada con otras fuentes tradicionales (como libros y artículos) y con los saberes desarrollados previamente, antes de considerarla cierta. Así también, el trabajar sobre esta área de la Tecnología nos permitirá desarrollar discusiones y debates sobre las situaciones problemáticas que han surgido desde la masificación de la Web y la convergencia de medios. Se sugiere articular con el espacio de Construcción de la Ciudadanía para abordar estos contenidos.

6. Evaluación en el aprendizaje

La evaluación en el espacio curricular de Educación Tecnológica se define en función de las pautas generales establecidas por el Diseño Curricular y por el PIEv de cada institución para su contexto particular.

La propuesta de evaluación se centra en los propósitos que han sido definidos como centrales en este espacio: la solución de situaciones problemáticas contextualizadas y el desarrollo en los estudiantes de su capacidad de análisis y de construcción de criterios personales fundamentados.

Los instrumentos de evaluación deben poder permitir apreciar los aprendizajes de todos los saberes propuestos, tanto los vinculados con conceptos como con las prácticas, o sea, nos interesa conocer la posibilidad del alumno de transferir los saberes adquiridos. Al ser la Educación Tecnológica un ámbito donde los objetivos son resolver situaciones problemáticas contextualizadas y desarrollar la capacidad de análisis y de criterios personales fundamentados, la mera acumulación de saberes conceptuales son insuficientes para alcanzar estos objetivos; antes bien, lo importante es la capaci-



ANEXO I

dad de cada estudiante de utilizar estos saberes adquiridos en sus diferentes producciones en diferentes situaciones.

La evaluación en Educación Tecnológica se centra tanto en los procesos como en los resultados obtenidos. En cuanto al proceso de desarrollo tecnológico, la evaluación pondrá el énfasis en la posibilidad de utilizar los saberes adquiridos en diferentes situaciones de aprendizaje y en cuanto a los resultados, se tratará de valorar las soluciones encontradas a situaciones problemáticas contextualizadas.

Estas soluciones no necesitan ser las correctas o las mejores posibles, pero sí es importante que el estudiante sea capaz de probar, ensayar y evaluar los resultados obtenidos por él y/o su grupo, y ser capaz de apreciar los cambios realizables para mejorar el producto obtenido o los métodos empleados para resolver la situación problemática.

Uno de los saberes a construir es desarrollar es la capacidad de evaluar y dejarse evaluar. Los estudiantes deben ser capaces de asumir que en Tecnología no existen soluciones unívocas, todo producto puede ser mejorado y toda situación evaluada y modificada en pos de un resultado que aporte beneficios mayores. Ese es el criterio que permite valorar una producción.

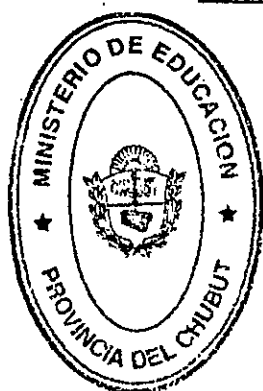
El seguimiento del docente deberá contemplar desde la aparición de las primeras ideas y bocetos o las primeras interrogantes de indagación hasta la resolución de la situación problemática en cuestión, incluyendo la evaluación que realicen los estudiantes de la solución propuesta. Se sugiere emplear estrategias didácticas tales como estudios de casos, análisis de productos y sistemas tecnológicos, implementación de procesos productivos, desarrollo de proyectos tecnológicos, diseño de objetos y sistemas tecnológicos y defensa fundamentada de posturas en debates de situaciones problemáticas contextualizadas (reales o simuladas) en las cuales la tecnología represente un impacto importante a la sociedad o el medio ambiente (positivo o negativo).

Esta propuesta brinda una variedad mayor de oportunidades de constatar los cambios que se van produciendo en los aprendizajes de los estudiantes y la posibilidad de transferencia de los saberes del área.

7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el ciclo básico

El objetivo del espacio es formar un ciudadano que sea capaz de:

- analizar productos y procesos tecnológicos en contextos reales e inferir su funcionamiento.
- ser consciente de las ventajas y problemáticas tanto sociales como ambientales de los productos tecnológicos.
- analizar la complejidad de la red tecnológica actual.
- desarrollar la transferencia de los saberes trabajados en los espacios del nuevo secundario mediante la resolución de situaciones problemáticas (reales o ficticias) contextualizadas, las cuales, a su vez, contribuyen al objetivo de formar un ciudadano que infiera e intervenga en las relaciones y desarrollos tecnológicos.



ANEXO I

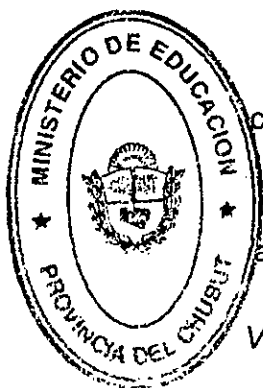
- relacionarse directamente con el entorno tecnológico utilizando las herramientas, maquinarias e instrumentos de medición, desarrollando sus capacidades de "saber hacer" en contacto con los diversos materiales re-conociendo sus características, utilizando las técnicas elementales de manejo de materiales y montaje.
- desarrollar sus capacidades emprendedoras y de trabajo en forma cooperativa con la puesta en práctica de proyectos productivos y el diseño y construcción de productos tecnológicos (tangibles e intangibles), resolviendo de esta manera problemas socio-técnicos contextualizados.
- utilizar los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación para sus intereses académicos y laborales.
- decodificar críticamente los mensajes y productos de los medios de comunicación masivos, siendo capaces de apreciar las relaciones, intereses y propósitos subyacentes y declarados de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. NAP Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Para ciclo Básico de la Educación Secundaria (2011).
- Diseño Curricular del Estado Nacional del Perú (2004).
- Diseño curricular del ciclo secundario de La Pampa (2010).
- Diseño curricular previo de la provincia del Chubut - (2010).
- Autores varios. "El desarrollo de las Capacidades y el área del conocimiento". Producido por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, en colaboración con la OEI, Unicef y asociación civil Educación para todos. (2010).
- ORTA KLEIN, S.; Linietsky, C. *Teorías y prácticas en capacitación. Educación Tecnológica. Abordaje didáctico en el nivel medio.* CePA. Ministerio de Educ. Bs.As. (2010).
- LELIWA, S. *Enseñar educación tecnológica en los escenarios actuales.* Editorial Comunicarte. Córdoba. (2008).
- THOMAS, H y Buch, A. *Actos, Actores y Artefactos. Sociología de la Tecnología,* Universidad de Quilmes, Bs. As. (2008).
- TIRAMONTI, G. *La escuela en la encrucijada del cambio epocal.* Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial, (2005).
- AMANTEA, A, y otros. *Concepciones sobre currículum, El contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina*, Universidad de Buenos Aires, Bs. As. (2004).
- VILCHES, A y Gil, D. *Construyamos un Futuro Sostenible.* Diálogos de Supervivencia, Cambridge University Press, Madrid, (2003).
- MARPEGÁN, C, Mandón, M y Pintos, J. C.; "El Placer de Enseñar Tecnología: actividades de aula para docentes inquietos", Buenos Aires. Novedades Educativas, (2000).
- GENNUSO, G. "Educación Tecnológica: Situaciones Problemáticas+Aula Taller", Buenos Aires. Novedades Educativas, (2000).
- BUCH, T. *Sistemas Tecnológicos*, Buenos Aires. Aique, (1999).
- BUCH, T. *El Tecnoscopio*, Buenos Aires. Aique, (1999).
- GAY, A. *Temas para la Educación Tecnológica*, La Obra (1999).
- DOVAL, L. *Tecnología, Estrategia Didáctica*, Pro Ciencia-Conicet (1998).
- LITWIN, E. *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*, Buenos Aires. El Ateneo, (1997).



ANEXO I



GAY, A. y Ferreras M. A., "La Educación Tecnológica. Aportes para su Implementación", Pro Ciencia-Conicet, (1997).

FOUREZ, G. *Alfabetización Científica y Tecnológica*. Buenos Aires. Colihue (1997).

CASALLA, M. y Hernández C. "La Tecnología y sus Impactos en la Educación y en la Educación y en la Sociedad Contemporánea", Buenos Aires. Plus Ultra, (1996).

FERRÉ, O. y Vinué R., *Materiales, Introducción a su Estudio desde un Punto de Vista Funcional*, Pro Ciencia-Conicet (1996).

DEL CARMEN, L. *El Análisis y Secuenciación de los contenidos educativos*, Barcelona. Horsori, (1996).

DOVAL, L. *Tecnología, Finalidad Educativa y Acercamiento Didáctico*, Pro Ciencia-Conicet, (1995).

Material Digital

CALDERONE, M, Creimer, I, "Comunicación visual para docentes. Recursos para la producción de material didáctico", INET, Bs As, (2003), <http://www.inet.edu.ar/programas/capacitacion/materiales/ed-con-tec.html?ContentID=543>.

"Educar para el ambiente", GTZ-INET, Bs. As. (2002)
<http://www.inet.edu.ar/programas/capacitacion/materiales/ciencias.html?ContentID=547>

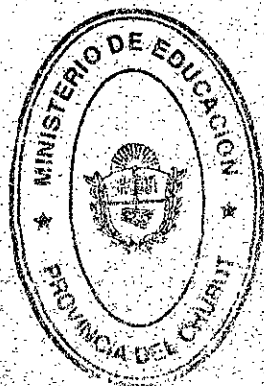
"Conceptos básicos sobre medio ambiente y desarrollo sustentable", GTZ-INET. Bs. As. (2002)
<http://www.inet.edu.ar/programas/capacitacion/materiales/ciencias.html?ContentID=547>

Álvarez A., "Los Procedimientos de la Tecnología", INET, Bs. As. (2000), http://www.inet.edu.ar/programas/capacitacion/materiales/educ_tec.html.

Doval, L., Iruzun, L., Álvarez, A., "Tecnología en el aula", INET, Bs. As. (2000), http://www.inet.edu.ar/programas/capacitacion/materiales/educ_tec.html.



ANEXO I



Diseño

[Handwritten signature]

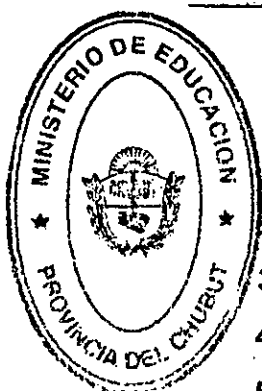
Educación
Secundaria

Espacio para la Integración



ANEXO I

ESPACIO PARA LA INTEGRACION DE SABERES



1. Fundamentación
2. Propósitos de enseñanza
3. Núcleos problemáticos
4. Sugerencias metodológicas
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular
6. Evaluación en el aprendizaje
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el ciclo básico

1. Fundamentación

La inclusión de este espacio en la estructura curricular se fundamenta en la necesidad de contribuir a repensar la misma. Se trata de propiciar una forma de organizar la enseñanza de manera articulada, que propicie relaciones significativas relacionadas con el conocimiento —entre temas, conceptos, problemas y controversias—, tanto hacia el interior de las áreas como entre los distintos espacios curriculares, con el propósito de favorecer procesos de integración de saberes en los estudiantes.

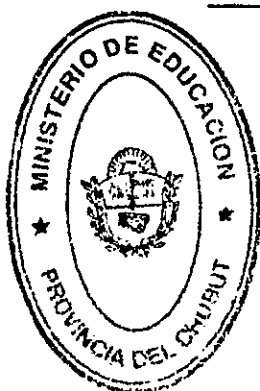
Organizar la enseñanza de manera articulada no es un asunto de responsabilidad de cada profesor o grupos de profesores desde su individualidad, sino que es una construcción institucional que se resignifica en el diálogo y en la cultura del trabajo colaborativo dando coherencia a las prácticas educativas. La articulación "no viene dada", no es un hecho sino una construcción y una de sus condiciones fundamentales es la concreción de acuerdos. Es, por lo tanto, una responsabilidad compartida, producto de una reflexión intersubjetiva en el contexto institucional de un trabajo conjunto que implica acciones de gestión que favorezcan las condiciones institucionales para su concreción.

Esta responsabilidad compartida implica que todo el equipo deba reposicionarse frente al conocimiento⁸⁹, frente a nuestras prácticas y frente a los procesos formativos de nuestros estudiantes en la escuela para pensar propuestas de enseñanza centradas en la construcción de sentidos, en la significatividad y el interés de los estudiantes.

La idea de integración remite a la relación de conocimientos para explicar un hecho, un fenómeno, una situación, un problema para entenderlo en su contexto como un todo, tal como se presenta en el acontecer cotidiano; la idea de sentido lo vincula con el aprendizaje significativo y con los procesos de pensamiento que llevan a la integración.

El Espacio de integración de saberes entonces es un espacio curricular que nos plantea pensar la integración de saberes como punto de partida; no se trata de un

89 MORIN, E. Articular los saberes. Textos escogidos. Bs. As: Universidad del Salvador, 1998. "Es necesario para enfrentar el mundo del tercer milenio, una cultura que permita articular, religar, contextualizar, es decir, situarse dentro de un contexto y si es posible globalizar, y poner en conjunto los conocimientos... un saber no es pertinente si no es capaz de situarse dentro de un contexto, si está totalmente aislado, deja de ser pertinente..."



ANEXO I

proyecto común sino de una propuesta a partir de la cual cada escuela podrá construir su propia lógica de articulación. Es un espacio para el ejercicio de la libertad curricular creativa. Al decir de Bolívar⁹⁰ "es potencia para romper con la cultura balcanizada de las instituciones y dar el salto cualitativo del cambio cultural" en la escuela secundaria.

Es una alter-mentalidad⁹¹ que nos implica de otra manera porque intenta promover proyectos de cambio e innovación con anclaje en lo institucional, lo organizativo, lo curricular, con impacto en las trayectorias escolares y en los resultados educativos de los estudiantes, porque supone la construcción intersubjetiva de teoría y práctica docente, así como el lugar para el cambio de las prácticas de enseñanza.

Es el espacio propicio para incluir a la totalidad de los estudiantes en experiencias de aprendizaje significativas como por ejemplo aquellas que habitual y tradicionalmente transcurren paralelamente "como extracurricular", a veces desconectadas de lo que sucede en las aulas, podríamos decir "en la periferia" del acontecer curricular de la institución. Es necesario mejorar la forma de organizar la enseñanza de tal forma que se construyan nuevos vínculos con el docente y con el conocimiento.

La articulación de los contenidos está vinculada con su selección; en virtud de esta selección podrán organizarse y generarse nuevas condiciones para su enseñanza. Será importante anticipar las relaciones conceptuales que se esperan que los alumnos construyan y el alcance que se pretende dar al tratamiento de los contenidos. Estos dos elementos son fundamentales a la hora de promover un conocimiento relacional desde la enseñanza para la construcción de saberes.

Esta propuesta formativa implica construir nuevos sentidos, iniciar un replanteo al interior de las instituciones, definir acuerdos y criterios pedagógicos en torno al proyecto institucional y curricular, y comenzar a revisar el modelo pedagógico y con él, los procesos de enseñanza y de aprendizajes que se vienen desarrollando para plantear otras formas de vincular y de implicar a los estudiantes con sus procesos de aprendizaje y con el conocimiento.

Tal como lo expresábamos en los párrafos anteriores, es una propuesta que involucra a todo el equipo de enseñanza de la escuela dado que su diseño y desarrollo implicará instancias de formación para realizar un trabajo colaborativo y cooperativo entre los docentes para articular los saberes, poner en evidencia relaciones conceptuales entre las áreas y disciplinas. Esto posibilitará que los estudiantes integren una visión de conjunto y puedan analizar, comprender y reflexionar a partir de marcos teóricos, de conceptos, de procedimientos y utilizando distintas habilidades y destrezas desde un trabajo multi e interdisciplinario que promuevan la construcción de saberes integrados sobre un tema o un problema vinculándolo al contexto en que se producen y utilizan.

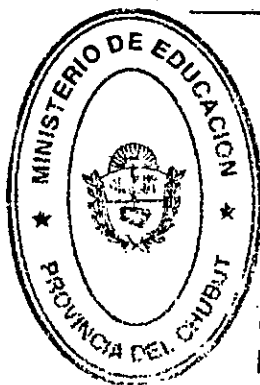
Para ello será necesario que el equipo de docentes pueda incluir los debates actuales en el diseño y desarrollo de las propuestas de enseñanza ligados al

⁹⁰ BOLÍVAR BOTÍA, Antonio "Cambio Educativo y Cultura Escolar: Resistencia y Reconstrucción". 1993. Revista de Innovación Educativa. Granada (España).

⁹¹ Cuando nos referimos a, alter-mentalidad estamos aludiendo a la capacidad de imaginar alternativas, nuevas formas de convivencia y de organización de nuestro mundo. Entendemos que es necesario, previamente, un cambio de mentalidad que propicie el trabajo colaborativo y en equipo para la construcción de acuerdos cuya finalidad sea la construcción de saberes valiosos para el estudiante.



ANEXO I



campo de los saberes científicos, tecnológicos y didácticos instalando la idea de conocimiento como algo que se va construyendo; seleccionar contenidos de amplio poder explicativo (conceptos estructurantes, conceptos básicos) que permitan establecer relaciones fuertes y articulaciones dentro del área y/o del campo disciplinar; organizar los contenidos alrededor de temas o problemas relevantes para el contexto de las alumnas y los alumnos; definir el alcance adecuado a las posibilidades de aprendizaje de las y los estudiantes; diseñar propuestas de actividades que incentiven el interés cognitivo, apelando a sus saberes para ponerlos en cuestión, ampliarlos y modificarlos; construir información que permita introducir cambios en las estrategias de enseñanza.

Este escenario de diseño en colaboración se prevé en la normativa vigente, precisamente en la Resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación cuando menciona que:

"...repensar la enseñanza exige considerar los saberes a ser transmitidos en el presente, la relación que promueven esos saberes y los diferentes itinerarios entendidos como recorridos de trabajo con el conocimiento, las diferentes formas posibles de agrupamiento de los estudiantes y la evaluación, en un proceso de mejora de la enseñanza en la escuela secundaria⁹²

Este espacio para la integración curricular intenta crear un lugar en el cual sean posibles las preguntas más que las respuestas anticipadas, las problematizaciones antes que las respuestas que cierran posibilidades a las indagaciones. La apuesta es diseñar propuestas que posibiliten pensar distintos abordajes curriculares interdisciplinarios como puntos de encuentro y diálogo entre los espacios curriculares, a partir de las temáticas que se proponen.

2. Propósitos

En función de estas consideraciones, los propósitos centrales del Espacio para la integración de saberes, son:}

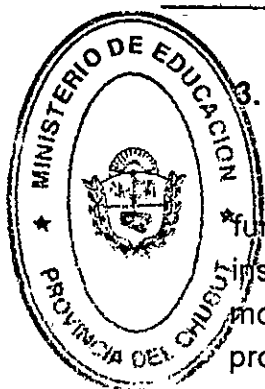
- Generar procesos de participación de los estudiantes en relación a los temas y problemas seleccionados vinculados al eje de trabajo y sus núcleos temáticos.
- Promover la construcción y reflexión de los estudiantes a partir de relaciones conceptuales entre las áreas y disciplinas para favorecer el análisis, la comprensión de los temas y/o problemas seleccionados para la propuesta.
- Propiciar en los estudiantes la integración de los saberes a partir de la construcción de esquemas de conocimiento que articulen las relaciones conceptuales entre las áreas y disciplinas.
- Construir un espacio "puente" para resignificar los saberes trabajados en los distintos espacios curriculares, proyectos específicos a nivel institucional o en red de escuelas.

324

⁹² CFE (2009): Resolución 84 Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, Buenos Aires, Argentina



ANEXO I



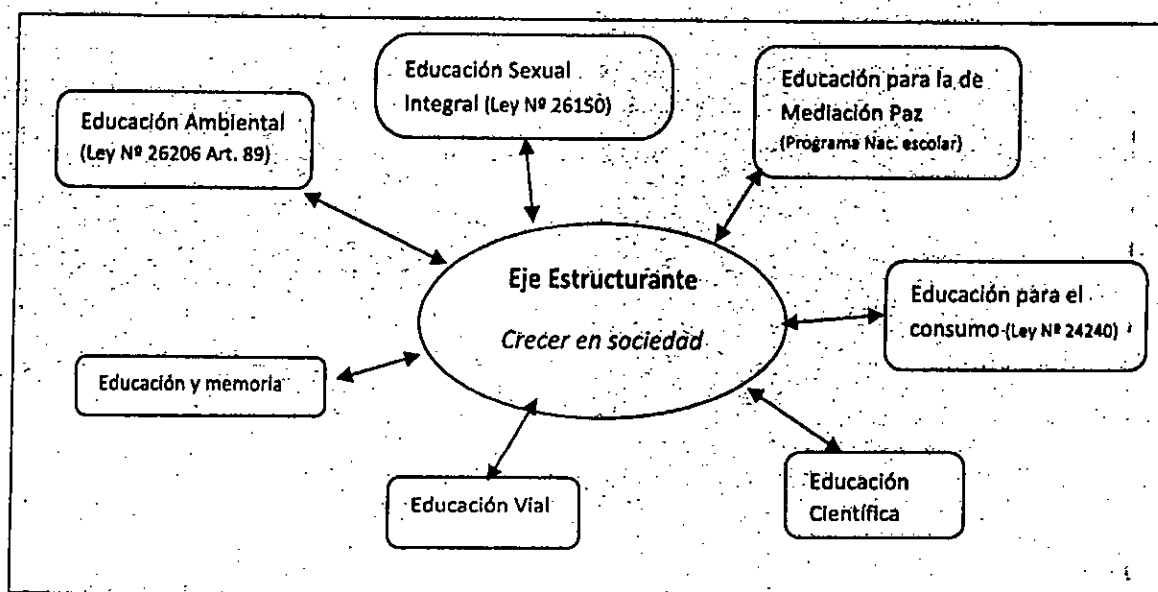
3. Contenidos

La selección de contenidos para este espacio es amplia y se apoya en los fundamentos enunciados en torno a la concepción de conocimiento integrado. Las instituciones cuentan con una importante trayectoria de proyectos que hasta el momento se han considerado "extracurriculares" y que este Diseño Curricular se propone incluir en la propia estructura curricular.

Se propone un eje estructurante y algunos núcleos temáticos por ser considerados prioritarios para la formación de las y los estudiantes secundarios.

El eje que se propone es Crecer en sociedad y algunos de los núcleos temáticos entre los cuales podrán optar son: educación sexual integral, educación para la salud, educación vial, educación ambiental, educación científica, educación para la paz, educación para el consumo, educación en los derechos humanos, educación y comunicación social. Esto supone aprendizajes de relevancia personal y social al construir además de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la vida que les permitan aprender a vivir con otros, reconociéndose a sí mismos y junto a otros como sujetos de derechos y responsabilidades. Es un eje fundamental para una educación de calidad entendiendo que ella se logra desde el desarrollo de las capacidades de resolución de conflictos, del trabajo en equipo y de la comunicación como base para mejorar el recorrido escolar y para promover la convivencia pacífica.

Dada su flexibilidad y apertura también posibilita atender las necesidades, intereses y las problemáticas de los estudiantes en relación con su trayectoria escolar.



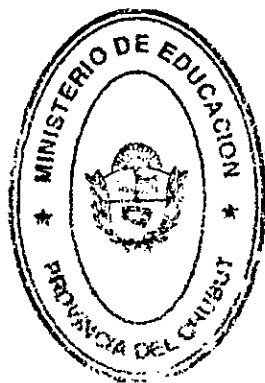
3.2.4.4. Sugerencias metodológicas

"En las propuestas curriculares, se promoverán experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden. Al mismo tiempo, estos formatos deberán promover otras prácticas en las que la enseñanza favorezca la creatividad de los



ANEXO I

docentes en el marco de dinámicas profesionales renovadas, articuladas y cooperativas, en las instituciones de todas las modalidades del nivel"⁹³



Para el diseño de la propuesta de este espacio curricular se sugieren diferentes dinámicas:

ATENEO	Es un espacio de análisis y reflexión destinado a profundizar en el conocimiento de casos relacionados con temáticas, situaciones y problemas propios de uno o varios espacios curriculares. La clave del ateneo es la discusión crítica colectiva para proponer la búsqueda de alternativas de resolución a problemáticas específicas. Por lo general, se realiza en las instancias finales de procesos de implementación de acciones y de concreción de distintas producciones —tanto áulicas como escolares—, por lo cual posee un alto potencial como dispositivo de Integración y evaluación de aprendizajes. El trabajo en ateneo incluye actividades vinculadas con momentos informativos, análisis y reflexión de situaciones y problemáticas; producción de narrativas sobre las situaciones; análisis colaborativo de casos o situaciones específicas; diseño de alternativas o proyectos superadores.
SEMINARIO/PANELES	Organización destinada a la profundización de contenidos curriculares, orientado al estudio autónomo y al desarrollo de habilidades vinculadas al pensamiento crítico, desde el aporte de especialistas.
TALLER	Organización centrada en el hacer, que integra el saber, el convivir, el emprender y el ser, posibilitando la producción de procesos y/o productos. Promueve el trabajo colaborativo, el intercambio, y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo.
PROYECTO	Destinado al diseño, puesta en práctica y evaluación de un proyecto. Los estudiantes involucrados realizan diversas tareas y asumen funciones diferentes, en función de un objetivo en común. Pueden abordarse proyectos de investigación escolar (Feria de Ciencias), Proyectos tecnológicos con la producción de un objeto, un montaje (audiovisual, periódico, etc.)
OTROS	CICLO DE DEBATES, TRABAJOS de CAMPO, ETC.

5. Recomendaciones para el desarrollo curricular

El Espacio para la Integración de Saberes es inter y multidisciplinar y se desarrolla durante los tres años del Ciclo Básico mediante proyectos específicos en el que participan los siguientes Espacios y Áreas:

En 1º Año: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica y Construcción de la Ciudadanía.

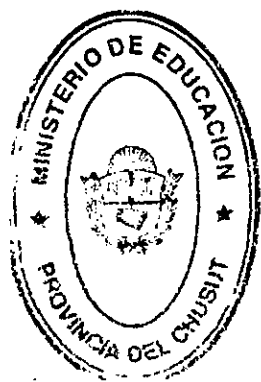
En 2º Año: Ciencias Naturales, Lenguajes Artísticos y Educación Tecnológica.

En 3º Año: Ciencias Sociales, Lenguajes Artísticos y Construcción de la Ciudadanía.

El primer trimestre se destinará al diseño de los distintos proyectos o estrategias de integración a implementar. Para ello se realizará el análisis institucional de las propuestas que tuvieron impacto en las trayectorias y que hayan sido evaluadas como innovadoras y positivas, para ser consideradas como insumo, siempre y cuando estén encuadradas en los núcleos temáticos mencionados anteriormente.

En el segundo y tercer trimestre se llevan a cabo los proyectos; cada uno podrá tener una duración máxima de un trimestre. Se desarrollan en forma semanal cumpliendo la carga horaria de un módulo (80 minutos). El horario deberá estipularse desde el inicio del diseño de la propuesta, tanto para el cuatrimestre de preparación como para el cursado de los alumnos. Cada institución buscará el modo de organizar

⁹³ CFE (2009): Resolución 84 Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Buenos Aires, Argentina. Items 39 y 40, pp 12-13.



ANEXO I

el horario de manera que garantice el trabajo articulado frente a los estudiantes y al interior del equipo de enseñanza. Este módulo de 80 minutos en el que deben coincidir los profesores involucrados en el EIS será tanto para el trabajo de planificación como para el desarrollo de los proyectos en el aula. No es necesario que todos los docentes participantes compartan el módulo frente a alumnos simultáneamente; es posible que según los requerimientos del proyecto alternen su presencia en el aula, pero siempre deberán sostener el encuentro con el equipo en el horario pautado.

El módulo de EIS es común a todas las divisiones de cada año.

Habrán tantas ofertas por trimestre como divisiones o cursos del Ciclo Básico haya. Las diferentes propuestas que surjan deberán difundirse entre los estudiantes a fin de poder optar.

Cada estudiante tendrá que participar en al menos dos propuestas en el año, es decir que, al cabo del año escolar deberán cursar dos (2) proyectos específicos, que se desarrollarán en el segundo y el tercer trimestre.

Antes de iniciar la actividad el equipo docente informará a los estudiantes las diferentes propuestas. Efectuada la opción se comunicará a los padres vía cuaderno de comunicados.

En la implementación del segundo año y tercer año del Ciclo Básico podrán conformarse grupos de alumnos de diferentes años, agrupados por intereses afines y que opten por la misma propuesta.

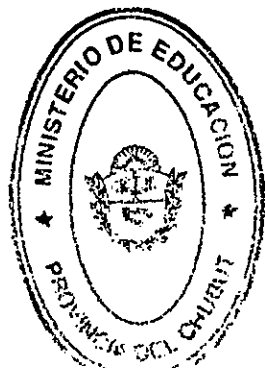
Los equipos directivos evaluarán la necesidad de acompañar la implementación con horas institucionales (paquete institucional, PMI) u otros perfiles (maestros de primaria (ex 7° Año EGB 3) con horas disponibles, MEP, etc.). En el caso de considerar esta alternativa de fortalecer las propuestas con estos recursos, podrán por ejemplo, destinarse los mismos para desdoblar aquellos proyectos que hayan sido muy demandados.

6. Evaluación

Con respecto a la evaluación de este espacio curricular se recomienda considerar los siguientes aspectos:

El equipo de enseñanza elaborará los criterios de evaluación teniendo en cuenta los propósitos de este espacio y los núcleos temáticos abordados para la elaboración de una producción integrada tangible (que puede ser escrita, gráfica, con la utilización de recursos tecnológicos, audiovisuales, teatral, etc.). También se considerarán como criterios la asistencia y la participación del estudiante.

Estos criterios se ponderarán con una nota conceptual utilizando la siguiente escala: S (Sobresaliente), MB (Muy Bueno), B (Bueno) y R (Regular). La nota conceptual representará un insumo significativo para el equipo de enseñanza y para la calificación de los diferentes espacios curriculares que se integran en el EIS, teniendo en cuenta la concepción de este espacio como "puente" para resignificar los saberes trabajados en los distintos espacios curriculares.



ANEXO I

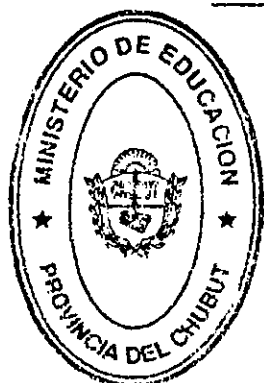
Se informará a los padres sobre el desempeño de los estudiantes y la referencia conceptual utilizada. Es un espacio no promocionable dentro del Ciclo Básico, pero sí acreditable, es decir que al finalizar el año el estudiante debe tener acreditados los dos trimestres pautados.

Finalmente, señalamos que la importancia de este espacio está vinculada a:
Posibilitar incluir temáticas novedosas y actuales con un abordaje diferente.
Permitir a los estudiantes tomar una decisión, optar dentro de la estructura curricular sobre un proyecto pedagógico de su interés.

Fortalecer el trabajo colaborativo de los docentes y proporciona flexibilidad para pensar una lógica de articulación curricular.

Propiciar en los estudiantes la construcción de otros vínculos con los docentes y con el conocimiento.

[Firma manuscrita]



ANEXO I
ÍNDICE

MARCO GENERAL

1 - Encuadre político educativo	1
La escuela en una nueva configuración cultural	2
Mejorar la propia práctica: nuevas relaciones con el saber	2
Otros formatos escolares que interpelan el formato escolar tradicional	3
Trayectorias escolares	5
2 - Definiciones políticas	5
Problemática y cambios en los últimos años en la Provincia. Sistema Educativo Provincial.	6
El punto de partida: los acuerdos federales. Lo común y lo específico	9
3 - Concepciones pedagógicas que sustentan esta propuesta	10
a - Concepción de currículum	11
b - Algunos principios que orientaron nuestra tarea	12
c - Las condiciones políticas para la implementación	13
d - Cómo pensar hoy la escuela secundaria	15
e - Pensar la articulación como un pasaje	15
f - El rol de los directivos	17
g - Los equipos de enseñanza	18
h - Los jóvenes	19
i - El conocimiento	21
j - La enseñanza y el aprendizaje	22
l - La evaluación	24
4 - Las decisiones tomadas en este Diseño Curricular	26
a - La concepción ciclada y los corredores de contenidos	26
b - Cambios en los espacios curriculares	28
c - El trabajo colegiado y las parejas pedagógicas	28
d - Las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales	29
e - Los espacios de integración de saberes	29
f - Educación Sexual Integral como responsabilidad ineludible de la escuela en su conjunto	30
g - Como leer este diseño	32
Presentación de cada Espacio Curricular	32
Estructura Curricular del Ciclo Básico Educación Secundaria	35

CIENCIAS SOCIALES

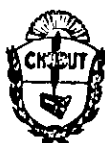
1. Fundamentación	37
2. Propósitos de enseñanza	44
3. Contenidos	44
4. Sugerencias Metodológicas	57
5. Recomendaciones Curriculares	60
6. Evaluación en Ciencias Sociales: Historia y Geografía	62
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el ciclo básico	65
Bibliografía	66

CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANIA

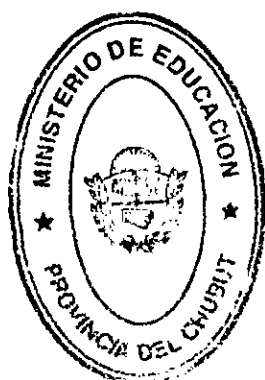
1. Fundamentación	69
2. Propósitos de enseñanza	70
3. Contenidos	72
4. Sugerencias Metodológicas	73
5. Recomendaciones Curriculares	81
6. Evaluación	84
7. Expectativas de aprendizaje	89
Bibliografía	90

LENGUA y LITERATURA

1. Fundamentación.	96
2. Propósitos de enseñanza.	97
3. Contenidos.	103



ANEXO I



4. Sugerencias metodológicas.	113
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular.	115
6. Evaluación.	120
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el Ciclo Básico.	122
Bibliografía.	122

LENGUAJES ARTISTICOS

1. Fundamentación.	125
2. Propósitos de enseñanza.	126
3. Contenidos.	128
4. Sugerencias metodológicas.	129
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular.	140
6. Evaluación.	143
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el Ciclo Básico.	144
Bibliografía.	145
	148

LENGUA EXTRANJERA. INGLES

1. Fundamentación.	150
2. Propósitos de enseñanza.	151
3. Contenidos.	154
4. Sugerencias metodológicas.	156
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular.	163
6. Evaluación.	170
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el Ciclo Básico.	173
Bibliografía.	175
	178

EDUCACION FISICA

1. Fundamentación.	180
2. Propósitos de enseñanza.	181
3. Contenidos.	184
4. Sugerencias metodológicas.	185
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular.	197
6. Evaluación.	199
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el Ciclo Básico.	202
Bibliografía.	204
	205

CIENCIAS NATURALES

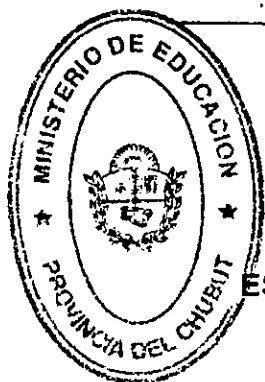
1. Fundamentación.	207
2. Propósitos de enseñanza.	212
3. Contenidos.	213
4. Sugerencias metodológicas.	204
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular.	221
6. Evaluación.	226
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el Ciclo Básico.	228
Bibliografía.	229
	230

MATEMATICA

1. Fundamentación.	233
2. Propósitos de enseñanza.	234
3. Contenidos.	238
4. Sugerencias metodológicas.	239
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular.	247
6. Evaluación.	254
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el Ciclo Básico.	259
	260

EDUCACION TECNOLOGICA

1. Fundamentación.	262
2. Propósitos de enseñanza.	263
3. Contenidos.	266
4. Sugerencias metodológicas.	267
	270



ANEXO I

5. Recomendaciones para el desarrollo curricular.	275
6. Evaluación.	278
7. Expectativas de aprendizaje al finalizar el Ciclo Básico.	279
Bibliografía.	280

ESPACIO DE INTEGRACION DE SABERES

1. Fundamentación.	282
2. Propósitos de enseñanza.	283
3. Contenidos.	285
4. Sugerencias metodológicas.	286
5. Recomendaciones para el desarrollo curricular.	287
6. Evaluación.	288

INDICE

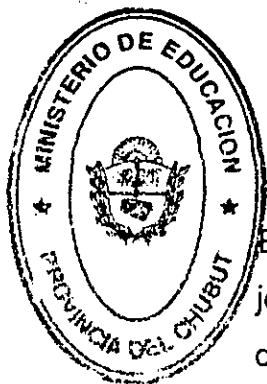
289

[Firma manuscrita]



ANEXO II
PROCESO DE ELABORACIÓN CURRICULAR

EQUIPOS DE TRABAJO VERSION PRELIMINAR



A comienzos del año 2012 se conformó un equipo de trabajo para la escritura de la Versión Preliminar del Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Para ello se consideraron perfiles profesionales de alta jerarquía, evidenciando riqueza en las trayectorias docente y directiva, conocimiento del sistema y sus instituciones, solvencia académica en sus disciplinas específicas, así como diversidad de pertenencias regionales.

Coordinación General

- Lic. Gabriel Brenner
- Lic. Graciela Favilli

Edición y revisión

- Lic. Noemí Silvia Scaletzky

Especialistas por campo

Ciencias Sociales

Geografía

- Prof. Raquel Inalaf

Historia

- Prof. Daniel Blanco
- Prof. José Luis Punta
- Prof. y Lic. Bruno Sancci

Ciencias Naturales

Biología

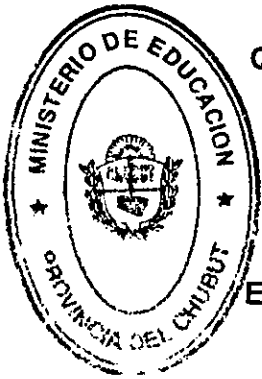
- Lic. Luciana Fuentes

Física

- Dr. Juan Manuel Martínez



ANEXO II



Química

- Prof. Laura Irusta

Educación Sexual Integral

- Lic. Silvana Peiretti

Construcción de la Ciudadanía

- Prof. Mónica Esposito

Educación Física

- Prof. Alejandra Caamaño
- Prof. Graciela Herrera

Educación Tecnológica

- Prof. Leandro Matyas

Matemática

- Prof. Marcela Mellado
- Prof. Pablo Luppi

Lengua

- Prof. Yanina Blanco
- Prof. Paulina Suarez

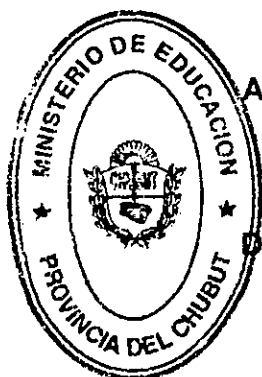
Lengua Extranjera (Inglés)

- Prof. Adriana Librandi
- Prof. Mónica Persico

Lenguajes Artísticos



ANEXO II



Artes Visuales

- Prof- Silvina Veira

Danza

- Prof. Cintia Blanco

Música

- Prof. Mariano Defea

Teatro

- Prof. Cintia Blanco

Espacio para la Integración de Saberes

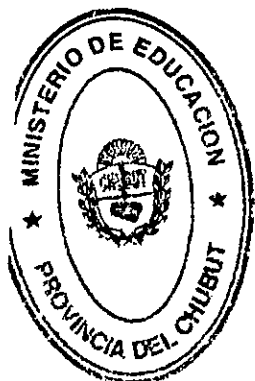
Equipo Técnico de Educación Secundaria

- Prof. Tania Chicha
- Prof. y Lic. Pablo De Battisti
- Prof. y Lic. Adriana Mangini
- Prof. Graciela Cristina Rosso

EQUIPOS DE TRABAJO VERSIÓN DEFINITIVA

A fines del año 2012 se arribó a la Versión Preliminar y a partir de allí se inició la tarea de acompañamiento a la implementación, considerando fundamental el proceso de apropiación de los diversos actores involucrados, a través de un trabajo de capacitación específicamente pensado para profesores de primer año, organizados en mesas de trabajo por agrupamientos de escuelas nivel regional y por espacio curricular.

En cada una de las mesas se abordaron los enfoques de cada espacio curricular, las nuevas modalidades pedagógicas de trabajo colegiado, por pareja pedagógica, por áreas, espacios integrados, etc. y fundamentalmente la comprensión de los enfoques pedagógicos generales, referidos a la concepción procesual de la enseñanza y el aprendizaje, corredores, concepción de evaluación, etc. También se generó un espacio específico de acompañamiento para los vicedirectores resignificando el rol pedagógico y trabajar desde ese espacio las condiciones institucionales necesarias para la implementación y desarrollo del diseño.



ANEXO II

El documento preliminar elaborado en 2012 incluyó un formato de texto con preguntas para recuperar la puesta en práctica del diseño y sus reflexiones, sugerencias, dificultades. Durante el transcurso del acompañamiento al desarrollo curricular se fue relevando en diferentes instancias de trabajo: aportes y reflexiones de los docentes que fueron consideradas en el proceso de re-escritura de la Versión Preliminar, resguardando la continuidad del enfoque asumido y enriqueciendo la propuesta curricular. Finalizado este proceso se elaboró el documento definitivo, en diciembre de 2013.

Coordinación General

Lic. Noemí Silvia Scaletzky

Referente Equipo Técnico Educación Secundaria

Prof. y Lic. Adriana Mangini

Especialistas por campo

Ciencias Sociales

Geografía

- Mgter. Gabriel Saravia

Historia

- Prof. José Luis Punta
- Prof. y Lic. Bruno Sancci

Construcción de la Ciudadanía

- Prof. Mónica Esposito

Lengua

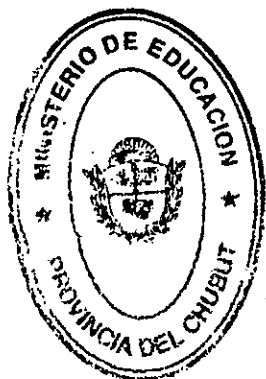
- Prof. Paulina Suárez

Lengua Extranjera (Inglés)

- Prof. Adriana Librandi
- Prof. Mónica Pérsico



ANEXO II



Lenguajes Artísticos

Artes Visuales

- Prof- Silvina Veira

Danza

- Prof. Cintia Blanco

Música

- Prof. Mariano Defea

Teatro

- Prof. Cintia Blanco

Educación Física

- Prof. Pablo Iturrieta

Ciencias Naturales

- Lic. Luciana Fuentes
- Lic. Silvana Peiretti
- Prof. Laura Irusta

Matemática

- Prof. Claudia Zuliani

Educación Tecnológica

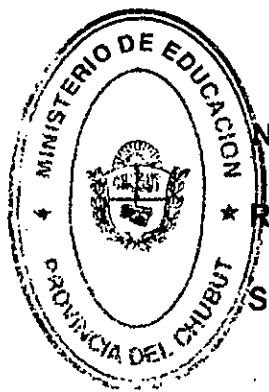
- Prof. Leandro Matyas

Espacio para la integración de saberes

- Prof. y Lic. Adriana Mangini
- Prof. Graciela Rosso



ANEXO II
EQUIPOS DE ACOMPAÑAMIENTO AL DESARROLLO CURRICULAR DE 1º
AÑO.



Nuevos sentidos y significados en las prácticas de enseñanza.

★ Roles y funciones

Sistematización y asesoramiento

- Especialistas curriculares provinciales (ECP)

Respecto del encuentro en Redes:

- Monitorea la planificación y el desarrollo de los encuentros en los espacios de Redes a través de los informes que les mandan los especialistas, actividades y experiencias que se rescatan como valiosas vinculadas a la implementación del DC en el espacio curricular correspondiente.

Respecto del encuentro Regional:

- Planifican el encuentro Regional con el Coordinador General y con el Pedagogo de la Región agrupada.
- Organizan y coordinan los Regionales.

Respecto de la modalidad virtual:

- Brindan apoyo en las instituciones a través de la modalidad virtual, foros on line.
- Analizan los registros e informes

Respecto de la versión definitiva del DC:

- Escriben la versión definitiva del espacio curricular que les corresponde.

(El material que recopilan a partir de estos intercambios sirve de insumo para la planificación de los encuentros presenciales y para la reescritura del DC)

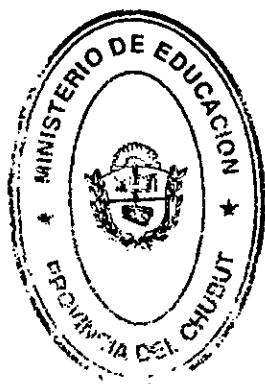
- Especialistas curriculares regionales (ECR).

Respecto del encuentro en Redes:

- Planifica los encuentros junto con el ECP; definen contenido del encuentro y acuerdan criterios de registro.
- Organizan y coordinan las reuniones que se realizan en el espacio de Redes de Escuelas con profesores.
- Recupera registros
- Realiza informes



ANEXO II



Respecto del encuentro Regional:

- Participa del encuentro en la región agrupada.

• Generalistas regionales (GR)

Respecto del encuentro en Redes:

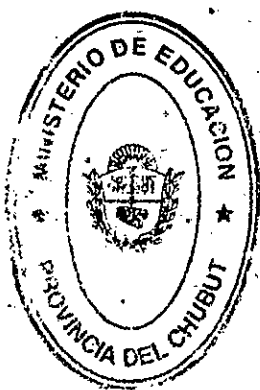
- Planifica los encuentros junto con el Coordinador General: definen contenido del encuentro y acuerdan criterios de registro.
- Organizan y coordinan las reuniones que se realizan en el espacio de Redes de Escuelas con vicedirectores.
- Desarrollan dos líneas: una de *gestión institucional* (con el propósito de generar condiciones de implementación del DC) y otra *pedagógica* (con el propósito de aportar a las prácticas de enseñanza de los profesores de la escuela desde el conocimiento de los acuerdos realizados)
- Recupera registros
- Realiza informes

Respecto del encuentro Regional:

- Participa del encuentro en la región agrupada.

Especialistas curriculares provinciales (ECP)

Espacio Curricular	Especialista Curricular Provincial
Lengua	Paulina Suárez
Matemática	Claudia Zuliani
Cs Naturales	Luciana Fuentes
	Laura Irusta
Cs Sociales	José Luis Punta, Bruno Sancci
	Gabriel Saravia
Construcción Ciudadana	Mónica Espósito
Educación Tecnológica	Leandro Matyas
Inglés	Adriana Librandi
Lenguajes Artísticos	Mariano Defea
	Silvina Veira
Educación Física	Graciela Herrera



ANEXO II

Especialistas Curriculares Regionales: Región I y III

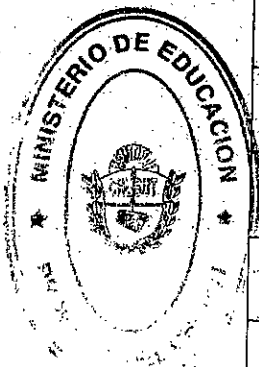
Espacio Curricular	Especialista Curricular Regional
Lengua	Fabiana Garzonio
Matemática	César Lera
Cs Naturales	Alicia Galante
	José Julián Bonetto
Cs Sociales	Daniel Blanco
	Adrián Monteleone
Construcción Ciudadana	Hughes, Mariela V.
Educación Tecnológica	Gustavo Reguiló
Inglés	Cristina Lauze
Lenguajes Artísticos	Débora Noceda
Educación Física	Gabriel de Brito
Pedagoga	Laura Paglia

Especialistas Curriculares Regionales: Región II y IV

Espacio Curricular	Especialista Curricular Regional
Lengua	Yanina Blanco
Matemática	Graciela Sepúlveda
	Sonia Esteve
Cs Naturales	Silvana Peiretti
	Veronica Catebiel
Cs Sociales	Diana Crotta
	Gabriel Saravia
Construcción Ciudadana	Stella Reinheimer



ANEXO II



Educación Tecnológica	Pedro Flores
Inglés	Mónica Pérsico
Lenguajes Artísticos	Yesica Aguirre
Educación Física	David Grilli
Pedagoga	Adriana Mangini

Especialistas Curriculares Regionales: Región II y IV

Espacio Curricular	Especialista Curricular Regional
Lengua	Florencia Caro Lancaster
Matemática	Gabriela Martínez
Cs Naturales	Roxana Merlo
Cs Sociales	Adriana Albarracín
Construcción Ciudadana	Stella Reinheimer
Educación Tecnológica	Leandro Matyas
Inglés	Rosana Glatigni
Lenguajes Artísticos	Anahí Fonseca
Educación Física	Manuel Olea
Pedagoga	Adriana Mangini