

SECUNDARIA

Tomo 2

2011



Ministerio de
EDUCACIÓN

DISEÑO CURRICULAR

CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

2011-2015

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección General de Planeamiento e Información Educativa

ÍNDICE DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	3
1. LENGUA Y LITERATURA.....	8
2. MATEMÁTICA.....	36
3. CIENCIAS NATURALES.....	51
4. CIENCIAS SOCIALES.....	83
5. LENGUA EXTRANJERA –INGLÉS-.....	103
6. EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	116
7. EDUCACIÓN FÍSICA.....	144
8. CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN.....	158
9. FORMACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO.....	170
10. EDUCACIÓN TECNOLÓGICA.....	177

TOMO 2: Ciclo Básico de la Educación Secundaria

PRESENTACIÓN

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba - en concordancia con lo dispuesto en la legislación vigente y en el marco de los acuerdos federales- presenta el **Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria**¹. Este documento fue elaborado en el año 2009 y validado en la práctica durante todo el ciclo lectivo 2010², proceso que fue acompañado con múltiples instancias de consulta, diversos dispositivos y recorridos de capacitación (presencial, semipresencial y a distancia) y la realización de una investigación evaluativa desde una perspectiva situada.³

La expectativa es que -en los próximos cinco años- la implementación de este Diseño se lleve a cabo en todas las escuelas de educación secundaria en todas sus orientaciones y modalidades. Por otra parte, será en el aula - ámbito privilegiado de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación- donde los lineamientos y acuerdos generales establecidos habrán de concretarse y adquirir singularidad en función de los saberes disciplinares, pedagógicos e institucionales de los equipos docentes, de las demandas y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, de las expectativas de la comunidad y de las particularidades y potencialidades de desarrollo que ofrezca cada uno de los contextos.

1. Decisiones curriculares

La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes -11/12 y 17/18 años- que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. (Ley Nacional 26.206-Art. 29; Ley Provincial 9870- Art. 35). Se organiza en dos ciclos: uno BÁSICO y otro ORIENTADO.

En ambos ciclos, se recuperan los saberes, conocimientos y experiencias de los diversos campos de formación existentes en los diseños curriculares vigentes, los cuales dotan a las ofertas de un equilibrio acorde con las finalidades de la escolaridad secundaria. Al mismo tiempo, garantizan su diferenciación y particularidad que se expresa y sintetiza en dos Campos de Formación: **GENERAL** y **ESPECÍFICO**.

El campo de la **Formación General** constituye el núcleo común de la Educación Secundaria; deberá estar presente en todas las propuestas educativas del Nivel e incluirse en los planes de formación de todas y cada una de las orientaciones y modalidades. Comienza en el Ciclo Básico (CB) y se extiende hasta el fin de la obligatoriedad, en el Ciclo Orientado (CO)⁴. La **Formación Específica**, en cambio, posibilita ampliar la Formación General en el campo de conocimiento propio de la Orientación o Modalidad, propiciando una mayor cantidad y profundidad de saberes del área que es propia y particular de cada oferta, es decir, acrecentando y especificando -en la medida que cada Orientación o Modalidad lo admita- la enseñanza de las herramientas de trabajo intelectual y los conocimientos de las disciplinas que la estructuran.⁵

¹ Para un cabal conocimiento y comprensión de los fundamentos de la propuesta formativa es indispensable la lectura reflexiva del Encuadre General del Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Versión definitiva 2011-2015 (Tomo 1).

² Participaron de la validación en la práctica 325 instituciones educativas (de gestión estatal y privada).

³ Durante el 2010, el dispositivo de capacitación virtual *Hacia una gestión situada...Una mirada crítica al Currículo de Educación Secundaria desde el Ciclo Básico* – inserto en el proceso de validación - ha propiciado la participación de supervisores, directivos y docentes en instancias de análisis, discusión y enriquecimiento de la propuesta (676 participantes). También ha sido ése el objetivo de talleres (72), jornadas (6), cursos (10), consulta virtual (116), y congresos (2) que –con modalidad presencial, semipresencial y a distancia- han acompañado el proceso de apropiación de fundamentos y prescripciones del Diseño y su correspondiente discusión. Por otra parte, instituciones escolares, profesores, supervisores y organizaciones de la comunidad (Universidades, ONGs, Sindicatos, etc.) han registrado sus aportes (en una matriz diseñada y difundida a tal fin); esto ha servido como insumo a los equipos técnicos para realizar las precisiones y ajustes correspondientes.

⁴ En los Tomos 3 al 15 de la Educación Secundaria, se detallan prescripciones para cada una de las Orientaciones.

⁵ Los marcos de referencia para este campo de formación específica están siendo acordados federalmente y permitirán ajustar la propuesta formativa en su conjunto, toda vez que constituyen un acuerdo nacional sobre los contenidos que definen cada Orientación y su alcance, en términos de propuesta metodológica y profundización esperada; detallan los saberes que se priorizan para los egresados de la Orientación, los criterios de organización curricular específicos y las opciones de formación para la Orientación. En este campo, y teniendo en cuenta las particularidades de las diferentes ofertas educativas del Nivel, se podrá identificar la *Formación Orientada Específica* y la *Formación Técnico Profesional Específica*.

Diseño Curricular del CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

En este marco, la **propuesta formativa del Ciclo Básico prevé una organización en espacios curriculares**⁶, cuya enseñanza está a cargo de un docente con formación específica. Se presentan con una carga horaria semanal regular, tienen una extensión anual y pueden adoptar diferentes formatos curriculares y pedagógicos ⁷ (materia/asignatura, seminario, taller, proyecto, laboratorio, ateneo, observatorio, trabajo de campo, módulo, entre otros). Se dirigen al grupo curso, es decir, a los estudiantes de un año, organizados en una sección o división, que comparten su desarrollo a lo largo del período de cursada.

El siguiente **mapa curricular** incluye los espacios curriculares del **Ciclo Básico** -primeros 3 (tres) años de la Educación Secundaria, común a todas las orientaciones y modalidades- con su denominación y su respectiva carga horaria.

F O R M A C I Ó N G E N E R A L	1º año	HsC	2º año	HsC	3º año	HsC
	Lengua y Literatura	5	Lengua y Literatura	5	Lengua y Literatura	5
	Matemática	5	Matemática	5	Matemática	5
	Ciencias Naturales <i>-Biología-</i>	3	Ciencias Naturales <i>-Química-</i>	3	Física	3
	Ciencias Naturales <i>-Física -</i>	3	Biología	3	Química	3
	Ciencias Sociales <i>- Geografía-</i>	5	Ciencias Sociales <i>- Historia-</i>	5	Geografía	4
	- - -		- - -		Historia	4
	Lengua Extranjera <i>-Inglés -</i>	3	Lengua Extranjera <i>-Inglés-</i>	3	Lengua Extranjera <i>-Inglés-</i>	3
	Educación Artística (*)	3	Educación Artística (*)	3	Educación Artística (*)	3
	Educación Tecnológica	4	Educación Tecnológica	4	Educación Tecnológica	4
	Ciudadanía y Participación	3	Ciudadanía y Participación	3	Formación para la vida y el trabajo	4
	Educación Física	3	Educación Física	3	Educación Física	3
	<i>Total horas semanales</i>	37	<i>Total horas semanales</i>	37	<i>Total horas semanales</i>	41
Total Espacios	10	Total Espacios	10	Total Espacios	11	

⁶ Un espacio curricular delimita un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber, seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período escolar determinado, fundamentado en criterios epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, entre otros, y constituye una unidad autónoma de evaluación y acreditación. Puede adoptar diversos formatos para el tratamiento particular de los saberes, en una determinada organización del tiempo y espacio de trabajo de estudiantes y profesores, de acuerdo con criterios que le dan coherencia interna y lo diferencian de otros.

⁷ Los formatos curriculares y pedagógicos hacen referencia a diversos modos o formas de organizar los espacios curriculares de acuerdo con diferentes criterios (En el Anexo I del Encuadre General del Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Versión definitiva 2011-2015 (Tomo 1) se caracteriza cada uno de los formatos y se formulan sugerencias para la implementación).

(*) Educación Artística

Cada institución educativa elegirá dos de los siguientes lenguajes por cada una de las divisiones y/o secciones: *Música, Danza, Teatro y Artes Visuales*. Desarrollará uno en Primer Año y otro en Segundo Año. En Tercer Año, el estudiante optará por uno de los dos lenguajes que la institución haya propuesto. Las combinaciones posibles, según las opciones y para cada uno de los años, divisiones y/o secciones, son las siguientes:

PRIMER AÑO	hs	SEGUNDO AÑO	hs	TERCER AÑO	hs
Educación Artística: <i>Artes Visuales</i>	3	Educación Artística: <i>Música</i>	3	Educación Artística: <i>Artes Visuales 3hs o</i> Educación Artística: <i>Música 3hs.</i>	3
Educación Artística: <i>Artes Visuales</i>	3	Educación Artística: <i>Danza</i>	3	Educación Artística: <i>Artes Visuales 3hs o</i> Educación Artística: <i>Danza 3hs.</i>	3
Educación Artística: <i>Artes Visuales</i>	3	Educación Artística: <i>Teatro</i>	3	Educación Artística: <i>Artes Visuales 3hs o</i> Educación Artística: <i>Teatro 3hs.</i>	3
Educación Artística: <i>Música</i>	3	Educación Artística: <i>Teatro</i>	3	Educación Artística: <i>Teatro 3hs o</i> Educación Artística: <i>Música 3hs.</i>	3
Educación Artística: <i>Música</i>	3	Educación Artística: <i>Danza</i>	3	Educación Artística: <i>Danza 3hs o</i> Educación Artística: <i>Música 3hs.</i>	3
Educación Artística: <i>Danza</i>	3	Educación Artística: <i>Teatro</i>	3	Educación Artística: <i>Teatro 3hs o</i> Educación Artística: <i>Danza 3hs.</i>	3

2. Componentes de la propuesta

Cada uno de los espacios curriculares se presenta estructurado atendiendo a los siguientes componentes:

PRESENTACIÓN	Se da a conocer el enfoque y el sentido formativo del espacio curricular en el marco de la Educación Secundaria.
OBJETIVOS	Expresan los logros a alcanzar en función de los aprendizajes considerados básicos imprescindibles, en concordancia con los propósitos que orientan la formación.
	En este sentido, delinean un horizonte de expectativas en cuanto ponen en evidencia el alcance de las transformaciones que se imaginan y desean tanto en términos individuales como sociales, a partir de la educación que se ofrece.
	En cada uno de los espacios curriculares hay objetivos que se pretende lograr al finalizar un año, y otros cuyos avances se irán advirtiendo a medida que se progresa en el Ciclo.
APRENDIZAJES Y CONTENIDOS	Un aprendizaje, como componente de la estructura del diseño curricular remite a los saberes fundamentales cuya apropiación la escuela debe garantizar a todos los estudiantes ya que, por su significatividad y relevancia, son centrales y necesarios para el pleno desarrollo de las potencialidades de adolescentes y jóvenes, su participación en la cultura y la inclusión social. En su condición de orientadores y organizadores de la enseñanza, actúan como referentes de la tarea docente pues son indicativos de las experiencias educativas que se han de propiciar para contribuir al desarrollo, fortalecimiento y ampliación de las posibilidades expresivas, cognitivas y sociales de los estudiantes. Los aprendizajes involucran contenidos – conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas- que se revisten de un sentido formativo específico, el cual colabora en el desarrollo de las diferentes capacidades previstas en las intencionalidades de la Educación Secundaria. Los contenidos se van graduando y complejizando a lo largo de los años que integran el Ciclo. En este sentido, los aprendizajes - como componentes de la estructura curricular- permiten identificar los alcances esperados en la apropiación del contenido por parte del estudiante, definidos en el marco de la interacción de los sujetos pedagógicos (estudiante y docente) entre sí y con los saberes, en contexto. Los contenidos involucrados en los aprendizajes esperados en cada espacio curricular deberán articularse para favorecer experiencias educativas, culturalmente situadas, que enriquezcan las trayectorias personales, escolares y sociales de los estudiantes. Al respecto cabe destacar que, si bien los aprendizajes y contenidos se presentan organizados en torno a ejes y subejos curriculares, su orden de presentación no implica una secuencia de desarrollo, ni su agrupamiento constituye una unidad didáctica. Será tarea del equipo docente diseñar la propuesta (unidades y secuencias didácticas ⁸) según las estructuras organizativas que se estimen más adecuadas. Para facilitar la tarea, se han destacado (resaltado en negrita) los contenidos fundamentales.
ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA	Se presentan sugerencias que orientan la selección de estrategias docentes y los modos más adecuados de intervención. Se espera que, a los fines de dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas las experiencias formativas se organicen apelando a distintos formatos pedagógicos que contemplen los aportes de las didácticas de las áreas o disciplinas.
BIBLIOGRAFÍA	Contiene un listado de textos utilizados para las definiciones teóricas y metodológicas del espacio curricular y cuya lectura se sugiere como valiosa para el fortalecimiento de la formación del docente.

⁸ Unidad didáctica: unidad de planificación en la que, en torno a un tópico, problema, que los contextualiza y les da sentido, el docente organiza los contenidos a abordar, los objetivos de aprendizaje, las estrategias metodológicas, las actividades previstas, los recursos a utilizar, las formas de agrupamiento y dinámicas de trabajo previstas, los presupuestos de tiempo, las decisiones en torno a la evaluación (momentos, modalidades, criterios), las posibles vinculaciones con otras disciplinas. Da cuenta, en suma, de todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a las demandas, intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, para quienes dicho recorte se convierte en objeto de estudio e indagación sistemática y organizada. La secuencia didáctica organiza y concreta las decisiones y opciones adoptadas en el diseño de unidades didácticas en una sucesión planificada de experiencias y actividades que se ofrecerán a los estudiantes, que podrán llevarse a cabo en el aula o en otros espacios escolares o extraescolares. Permite el abordaje de los contenidos en forma continua y en progresión de complejidad, atendiendo a la necesidad de repetición, recursividad, articulación y evaluación permanente.

A los fines de facilitar las tareas de diseño y gestión de la enseñanza y contribuir con la implementación reflexiva de los distintos espacios que integran el mapa curricular del Ciclo Básico, se presenta a continuación el desarrollo correspondiente a cada uno de los que conforman la propuesta:

1. Lengua y Literatura
2. Matemática
3. Ciencias Naturales
4. Ciencias Sociales
5. Lengua Extranjera -Inglés-
6. Educación Artística
7. Educación Física
8. Ciudadanía y Participación
9. Formación para la Vida y el Trabajo
10. Educación Tecnológica

1. LENGUA Y LITERATURA

1. PRESENTACIÓN

En tanto matriz constitutiva de la identidad individual y social⁹, el lenguaje permite que nos “hagamos” sujetos individuales –diferenciándonos de nuestros interlocutores (Raiter y Zullo, 2005)-, al tiempo que es también por medio del lenguaje que nos “hacemos” miembros del grupo y participantes de la comunidad. Somos seres *de* y *por* el lenguaje, a través del cual “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” (Argentina. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2009 c).

El lenguaje es actividad humana que media todas las demás y, en este sentido, medio privilegiado de conocimiento de la realidad social y natural y de interacción con ella. Son precisamente estas prácticas *de* y *con* el lenguaje –a través de las cuales el sujeto significa el mundo, lo aprehende y se vincula con los demás- las que se constituyen en ejes del proceso de enseñanza y aprendizaje en este espacio curricular, ya que son ellas las que contextualizan los procesos de comprensión y producción, estableciendo ciertas dinámicas, convenciones sociales y pautas de interacción e inscribiendo determinadas marcas en los textos que circulan en cada una de ellas. Por ello, en la escuela, la mera *instrucción lingüística* –que sólo provee un saber declarativo acerca de las unidades y reglas de funcionamiento de la lengua- no alcanza para satisfacer el propósito de favorecer la constitución plena de sujetos hablantes. Las prácticas sociales y culturales *de/con* lenguaje sólo se aprenden mediante la participación en continuas y diversas situaciones de oralidad, lectura y escritura, contextualizadas y con sentido personal y social para los estudiantes.

En consecuencia, los diferentes modos de leer, interpretar, difundir, compartir y escribir los textos y las diversas maneras de participar en los intercambios orales propios de los distintos ámbitos (personal, familiar, social, académico, laboral, etc.) constituyen la referencia principal para determinar y articular los contenidos curriculares para esta disciplina en la presente propuesta. Bajo esta premisa, el aprendizaje de la lengua (el sistema, sus unidades y las posibles combinatorias), abordado desde una perspectiva reflexiva, se plantea como un medio para una progresiva y cada vez más adecuada respuesta a las necesidades de la lectura, la escritura y la oralidad según los contextos propios de cada práctica del lenguaje. La apropiación de los saberes disciplinares (sobre la lengua, sobre la norma, sobre los textos y los contextos) no constituye pre-requisito para su “puesta en funcionamiento” en prácticas de lenguaje concretas, sino que la construcción se va generando a partir de la reflexión sobre lo que se dice, se escucha, se lee y se escribe y sobre cómo se lo hace. Éste es el sentido desde el cual se plantea la reflexión sistemática sobre las relaciones entre el lenguaje, la lengua y los textos: como herramientas de las que es necesario apropiarse –mediante la acción reflexiva- para interpretar y decir (oralmente y por escrito) a otros. **Esta perspectiva supone una nueva mirada sobre los destinatarios de la enseñanza, sobre qué es lo que se enseña y aprende en relación con el lenguaje y la lengua y sobre cómo se lo enseña.**

La Literatura constituye, en el campo disciplinar, un dominio autónomo y específico. Si bien su materialidad es el lenguaje, no puede ser considerada, únicamente, como una más de sus realizaciones. Como afirma Colomer (2001, p. 4):

“Las formas de representación de la realidad presentes en la literatura –en todas las variedades a las que ha dado lugar (...) proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo. El texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla”.

La Literatura, en tanto forma más plena de la relación del lenguaje consigo mismo, pone al estudiante en contacto con la dimensión estético-expresiva y creativa del lenguaje que, en este sentido, trasciende su carácter funcional para dar forma a un objeto artístico (el texto literario). En esta propuesta, la presencia de la literatura en el Nivel y en el Ciclo obedece a

⁹ Esta concepción del lenguaje es la que sustenta la propuesta curricular de la Jurisdicción Córdoba para este ámbito disciplinar desde el Nivel Inicial hasta la Educación Secundaria. Del mismo modo, también se retoman en esta presentación los fundamentos que dan sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura a lo largo de toda la escolaridad, en el marco de la continuidad pedagógica y del *continuum* que constituyen las trayectorias escolares de los estudiantes.

objetivos específicos y prioritarios del campo de formación y, al mismo tiempo y como consecuencia del reconocimiento de su condición de *arte*, se sostiene la necesidad e importancia de su vinculación con las expresiones plásticas, musicales y teatrales.

Corresponde a la escuela, como institución que forma parte del campo cultural, habilitar prácticas de lectura de literatura en las cuales el docente -en su rol de mediador cultural- asume la responsabilidad de poner en circulación en las aulas la producción literaria y el compromiso de **construir, ampliar y diversificar** los trayectos de los estudiantes en tanto lectores de literatura (Gobierno de Córdoba, SPIyCE, 2009). En consecuencia, la diversidad de soportes de lo literario debe tener una presencia fuerte en la escuela secundaria ya que su frecuentación no sólo enriquece el horizonte cultural de los estudiantes, sino que amplía los universos de significación desde los cuales leer la propia historia, la de la comunidad, la del tiempo-espacio que cada estudiante habita, pero también el que poblaron otros, antes y en muy diversos territorios. Por otra parte, en una etapa decisiva de constitución de la identidad personal y social, la literatura viene a hacer su aporte con diversas maneras y modelos “para comprender y representar la vida interior, la de los afectos, de las ideas, de los ideales, de las proyecciones fantásticas, y, también, modelos para representarnos nuestro pasado, el de nuestra gente y el de los pueblos, la historia” (Cesarini y Federicis, 1988, en Colomer, 2001, p.4).

En síntesis, la presente propuesta curricular pretende orientar la acción de enseñanza en el ámbito de la disciplina Lengua y Literatura hacia:

- La ampliación de las posibilidades de conocimiento e interpretación del mundo, de enriquecimiento personal y de acción social y comunicativa de los estudiantes.
- El acceso de los adolescentes y jóvenes a la Lengua y la Literatura como bienes culturales.
- La formación de *lectores literarios* con repertorios de lectura cada vez más ricos, y capaces de establecer vínculos de sentido entre la literatura y otras manifestaciones artísticas en tanto voces de las culturas.
- La organización de los contenidos en actividades personalmente significativas y socialmente relevantes que contribuyan a la formación de los estudiantes como ciudadanos participativos y críticos.
- El diseño de propuestas tendientes a promover la participación de los estudiantes en prácticas de oralidad, lectura y escritura diversas, cada vez más complejas y desafiantes.
- Un trabajo sistemático en vistas al desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes interactuar oralmente, leer con diferentes propósitos, enriquecer sus procesos de interpretación, escribir respondiendo a distintas intencionalidades personales y sociales.
- La construcción de estrategias de reflexión sobre los procesos de interpretación y producción como aportes al logro y consolidación de los estudiantes como lectores y escritores autónomos.

La concepción acerca de los aprendizajes desde la cual éstos han sido seleccionados y enunciados, corresponde a su consideración como **saberes a aprender y enseñar**, que **involucran contenidos** - conceptos, ideas, valores, normas, actitudes, habilidades, destrezas, procedimientos- de los cuales los estudiantes necesitan y deben apropiarse. Su selección y organización contempla el progresivo desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas en el ámbito de la oralidad, la lectura y la escritura y, por otra parte, la complejización de las posibilidades de reflexión metalingüística, metatextual y metacognitiva de los estudiantes. Sólo a los fines de su enunciación, se los presenta agrupados según ejes organizadores, que guardan estrecha relación con aquéllos propuestos en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006):

- ✓ **Comprensión y producción oral**
- ✓ **Lectura y producción escrita**
- ✓ **Literatura**
- ✓ **Reflexión sobre el lenguaje, la lengua (sistema, norma y uso) y los textos**

Se pretende que los contenidos de los diferentes ejes puedan asociarse en el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje que articulen las experiencias de oralidad, lectura y escritura -en tanto prácticas complementarias- a modo de proyectos y/o itinerarios.

En las orientaciones para la enseñanza, se formulan recomendaciones a tener en cuenta para la secuenciación de los aprendizajes; a partir de ellas, la consideración de las características y potencialidades de su grupo de estudiantes permitirá al docente contextualizar –potenciándolos- los procesos de selección, priorización, secuenciación y adecuación.

2. OBJETIVOS¹⁰

1ER. AÑO	2DO. AÑO	3ER. AÑO
Apropiarse de prácticas de lenguaje diversas que le permitan una participación cada vez más plena en el contexto, tanto escolar como extraescolar.		
Reflexionar acerca de las incidencias del contexto en las formas de expresión.	Apropiarse de las formas de expresión que caracterizan los diferentes tipos de textos e intercambios formales.	Apropiarse de las formas de expresión que caracterizan los diferentes tipos de textos e intercambios formales, significarlas en función del contexto y reflexionar sobre sus efectos.
Ampliar y fortalecer su capacidad de expresar y compartir emociones, ideas, conocimientos y opiniones por medio de la lengua oral y escrita.		
Utilizar el lenguaje de manera cada vez más libre, personal y autónoma para reconstruir y comunicar la experiencia propia y crear mundos de ficción.		
Sostener actitudes de interés y respeto por las ideas, creencias y valores que se manifiestan en las producciones lingüísticas de los otros.		
Valorar la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país.		
Reconocer el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y los valores culturales.		
Participar en diversas situaciones de escucha como interlocutor activo y participativo.		
Desarrollar su capacidad para interactuar, narrar, exponer y debatir utilizando cada vez con mayor fluidez y adecuación la lengua oral.		
Fortalecer y ampliar habilidades estratégicas para leer diversidad de textos, con diferentes propósitos.		
Sistematizar estrategias de reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje y los del grupo, identificando y analizando logros y dificultades en la comprensión y producción.		
Ampliar sus posibilidades de participación en la cultura escrita mediante la interacción con textos de complejidad creciente con propósitos diversos.		
Fortalecer su proceso de formación como lector crítico y autónomo.		Generar proyectos personales de lectura.

¹⁰ Los objetivos se formulan teniendo en cuenta los aprendizajes esperados para el ciclo y/o año, en función de los núcleos prioritarios.

Diseño Curricular del CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Abordar proyectos de escritura (de narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y con ajuste cada vez más satisfactorio a las condiciones discursivas, textuales, gramaticales y ortográficas.		
Apropiarse de estrategias para la revisión y corrección del escrito.		
Incorporar estrategias de reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la interpretación y producción de textos.		
Incrementar y organizar su caudal léxico a partir de las situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos.	Sistematizar estrategias de ampliación, incorporación y organización de repertorios léxicos.	
Apropiarse reflexivamente de los aspectos normativos, gramaticales y textuales inherentes a las demandas de la acción e interacción lingüística.		
		Iniciar procesos de sistematización de saberes lingüísticos y normativos a fin de disponer de ellos para el uso intencional y reflexivo del lenguaje.
Explorar con interés las diversas formas de expresión personal y manifestación cultural y artística que ofrecen las obras literarias.		
Enriquecer progresivamente sus procesos interpretativos de textos literarios a partir de sus experiencias de lectura y de la apropiación de algunos conceptos de la teoría literaria.		
		Sistematizar conceptos de teoría literaria como claves de lectura y recursos para enriquecer la interpretación.
Diversificar sus prácticas de lectura de literatura según diversos medios, soportes, escenarios ¹¹ y circuitos: bibliotecas, librerías, ferias de libro, recitales poéticos, medios audiovisuales, tecnologías de la información y la comunicación.		
Participar activamente en situaciones de diálogo y discusión de interpretaciones en relación con la lectura.		
Desarrollar paulatinamente criterios personales para la 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.
Explorar las posibilidades de uso creativo del lenguaje.		
		Apropiarse, paulatinamente, de recursos propios del discurso literario y las reglas de los géneros como herramientas de la escritura personal y creativa.
Desarrollar su interés por saber más acerca de la lengua y de la literatura para conocer y comprender mejor el mundo y a sí mismos e imaginar mundos posibles.	Fortalecer su interés por saber más acerca de la lengua y de la literatura para conocer y comprender mejor el mundo y a sí mismos e imaginar mundos posibles.	Consolidar su interés por saber más acerca de la lengua y de la literatura para conocer y comprender mejor el mundo y a sí mismos e imaginar mundos posibles.
Experimentar la lectura literaria como experiencia receptiva, comunicativa y productiva.	Experimentar y valorar la lectura literaria como experiencia receptiva, comunicativa y productiva.	Comprender, valorar y fundamentar la lectura literaria como experiencia receptiva, comunicativa y productiva.
		Participar en prácticas que le permitan iniciarse en el conocimiento del campo cultural de la literatura.

¹¹ Los escenarios (hogar, barrio, escuela, instituciones culturales, lugares de trabajo, redes sociales virtuales, etc.) son espacios –materiales y/o simbólicos- de interacción, transformación y transmisión sociocultural, en donde convergen diversas formas de pensar y vivir (preferencias, hábitos, actitudes, costumbres) y también diversos modos de ser y hacer con el lenguaje.

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS¹²

EJES	1er. AÑO	2do. AÑO	3er. AÑO
COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL	Desempeño participativo en situaciones de intercambio dialógico: conversaciones y discusiones sobre temas propios del área y del mundo de la cultura.	Desempeño participativo en situaciones de intercambio dialógico: conversaciones y discusiones sobre temas propios del área, del mundo de la cultura y de la ciudadanía.	Desempeño participativo en situaciones de intercambio dialógico: conversaciones, discusiones y debates sobre temas polémicos diversos.
	Búsqueda y selección de información y opiniones provenientes de diversas fuentes como soporte de la conversación y la discusión.	Selección, confrontación y registro de información y opiniones provenientes de diversas fuentes como soporte de la conversación y la discusión.	Selección, confrontación, registro, organización y reelaboración de información y opiniones provenientes de diversas fuentes como soporte de la conversación, la discusión y el debate .
	Discriminación de hechos y opiniones en sus intervenciones y las de los demás.	Discriminación de hechos y opiniones, tema y problema en sus intervenciones y las de los demás.	Discriminación de hechos y opiniones, tema, problema y argumentos en sus intervenciones y las de los demás.
	Identificación de sucesos, participantes, marco espacio temporal y relaciones cronológicas en la narración .	Identificación de sucesos, participantes, marco espacio temporal, relaciones cronológicas y lógicas (causales) en la narración .	Identificación de sucesos, participantes, marco espacio temporal, relaciones cronológicas y lógicas (causales, finales, opositivas) en la narración .
	Escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general provenientes de diversos emisores directos y de medios audiovisuales .		Escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas controversiales de interés general provenientes de diversos emisores directos y de medios audiovisuales .
	Expansión de narraciones por inserción de descripciones de lugares, objetos y personas .		Expansión de narraciones por inserción de descripciones de lugares, objetos, personas, procesos y discurso directo y diferido .
	Desarrollo progresivo de estrategias de control y regulación de la interacción oral.		

¹² Los aprendizajes y contenidos se seleccionan en función de los núcleos prioritarios para el ciclo. En los casos en que remiten a una práctica de lenguaje que ha de sostenerse de manera continua (con las modalidades que se sugieren, más adelante, en las orientaciones para la enseñanza) aparecen como comunes a los tres años. En otros casos, la secuencia de complejización está dada por una variación en las estrategias involucradas, en los géneros y soportes textuales, en los grados de autonomía de trabajo, en los saberes implicados, en los ámbitos de actuación.

	Organización de estructura y contenido en las exposiciones.	Organización de estructura y contenido e incorporación de recursos específicos (definiciones, ejemplos, comparaciones) en las exposiciones.	Organización de estructura y contenido e incorporación de recursos específicos (definiciones, ejemplos, comparaciones, analogías, reformulaciones) en las exposiciones orales.
	Empleo de recursos paraverbales (entonación, tonos de voz, volumen, ritmo) y no verbales (postura corporal, gestos) como refuerzo de la oralidad.	Selección estratégica y empleo de los recursos paraverbales (entonación, tonos de voz, volumen, ritmo) y no verbales (postura corporal, gestos, desplazamientos, mirada) como refuerzo de la oralidad.	Sistematización de los valores de ajuste /desajuste de los recursos paraverbales (entonación, tonos de voz, volumen, ritmo) y no verbales (postura corporal, gestos, desplazamientos, mirada) como refuerzo de la oralidad según los contextos de acción e interacción comunicativa .
	Formulación de opiniones fundadas en consulta de fuentes diversas.	Formulación de opiniones y argumentos fundados en consulta de fuentes diversas y elaboraciones personales.	Sistematización de estrategias básicas para formular opiniones , construir y enunciar argumentos y proporcionar pruebas a partir de consulta de fuentes diversas y elaboraciones personales.
LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA	Participación en situaciones de lectura de textos informativos y de opinión que divulguen temas específicos del área y del mundo de la cultura, en diferentes soportes y con propósitos diversos.		
	Construcción (a partir de la lectura asidua) de saberes específicos en relación con géneros discursivos propios del ámbito personal (cartas, mensajes en soporte papel y electrónico, notas personales, anécdotas, autobiografías) y social (crónicas de viajes, noticias, cartas de lectores, géneros publicitarios) .	Profundización de saberes específicos en relación con géneros discursivos propios del ámbito personal (cartas, mensajes en soporte papel y electrónico, notas personales, anécdotas, autobiografías) y social (crónicas de viajes, noticias, cartas de lectores, géneros publicitarios editoriales, artículos de opinión) .	Construcción (a partir de la lectura asidua) de saberes específicos en relación con géneros discursivos propios del ámbito personal, social, académico (notas en revistas especializadas, artículos de divulgación científica, informes, recensiones, monografías) .
	Construcción de estrategias de lectura adecuadas al género textual y al propósito de lectura .		
	Apropiación gradual de estrategias de inferencia de significado de palabras (por familia léxica, campo semántico, cotextualización).	Apropiación gradual de estrategias de inferencia de significado de palabras (por familia léxica, campo semántico, cotextualización, contextualización, etimología).	
	Reconocimiento de los procedimientos específicos de los diferentes tipos textuales (definiciones,		Interpretación de la funcionalidad retórica de los

	reformulaciones, citas, comparaciones y ejemplos) y utilización de los mismos como claves de la construcción de sentido.	procedimientos específicos de los diferentes tipos textuales (definiciones, reformulaciones, citas, comparaciones, ejemplos, analogías, polifonía, correcciones y concesiones).
	Reconocimiento de diversos ámbitos y circuitos de circulación de la información y la opinión: características, agencias, agentes, niveles de especialización, públicos destinatarios .	
	Identificación de las marcas de subjetividad en los enunciados: expresiones que indican apreciaciones y valoraciones personales en los textos expresivos y persuasivos .	Interpretación de las marcas de subjetividad en los enunciados: expresiones que indican apreciaciones y valoraciones personales, modalizaciones , en los textos expresivos y persuasivos .
Identificación de sucesos, participantes, marco espacio temporal y relaciones cronológicas en la narración (relatos, crónicas, biografías) .	Identificación de sucesos, participantes, marco espacio temporal, relaciones cronológicas y lógicas (causales) en la narración (relatos, crónicas, biografías) .	Identificación de sucesos, participantes, marco espacio temporal, relaciones cronológicas y lógicas (causales, finales, opositivas) en la narración (relatos, crónicas, biografías) .
Lectura e interpretación de relatos biográficos y autobiográficos de referentes culturales, en formatos tradicionales (diario íntimo, cartas, etc.) y virtuales (blogs, fotolog, entre otros).	Análisis crítico de discursos emitidos desde los nuevos medios tecnológicos.	
Registro de información relevante y elaboración de resúmenes aplicando procedimientos de supresión y generalización en textos expositivos .	Registro de información relevante y elaboración de resúmenes aplicando procedimientos de supresión, generalización y construcción en textos expositivos .	Registro de información relevante y elaboración de paráfrasis aplicando procedimientos de supresión, generalización, construcción y reformulación en textos expositivos .
Reconocimiento, en textos de opinión, (comentarios de libros y películas, críticas de espectáculos) de los puntos de vista que se sostienen y expresión de acuerdos y desacuerdos , adoptando una posición personal o grupal fundamentada.	Reconocimiento, en textos de opinión, (comentarios de libros y películas, críticas de espectáculos, notas periodísticas sobre problemáticas de interés social) de los puntos de vista y argumentos que se sostienen y expresión de acuerdos y desacuerdos , adoptando una posición personal o grupal fundamentada.	Reconocimiento de puntos de vista, argumentos centrales, contraargumentos y pruebas en textos de opinión producidos por periodistas, agentes culturales y expertos.
Localización de datos por búsqueda en la web para ampliar información, construir pruebas y ejemplos, resolver problemas. ¹³		
Desarrollo paulatino de habilidades propias de la lectura en voz alta para comunicar un texto a un auditorio.		

¹³ Articulación lectura y escritura.

Exploración de estrategias apropiadas para la socialización de lo comprendido e interpretado.	Empleo de estrategias apropiadas para la socialización de lo comprendido e interpretado.	Empleo autónomo de estrategias apropiadas para la socialización de lo comprendido e interpretado.
Desarrollo progresivo de habilidades de monitoreo y regulación de los propios procesos de comprensión.		Afianzamiento de estrategias de monitoreo, verificación, regulación y autocorrección de los propios procesos de comprensión.
Participación asidua en situaciones de escritura de textos –para diversos destinatarios y con distintos propósitos comunicativos - referidos a experiencias personales, temas específicos del área, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana.		
Producción de textos narrativos (relatos de experiencias y viajes, anécdotas, autobiografías) atendiendo a la elección de la voz narrativa , la caracterización de personas y 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 (relatos de experiencias y viajes, anécdotas, autobiografías, biografías, noticias, reseñas históricas) atendiendo a la elección de la voz narrativa , la caracterización de personas y 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 narrativos (relatos de experiencias y viajes, anécdotas, autobiografías, biografías, reseñas históricas, crónicas) atendiendo a la variación de las voces narrativas , la caracterización de personas y personajes, épocas, ambientes y culturales , 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, flash back, monólogo interior).
Producción de cartas y otros textos epistolares (mails, comentarios en blogs) 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 cartas formales (en soporte papel y digital) del ámbito social extenso con diferentes propósitos: opinión, reclamo, agradecimiento, solicitud, refutación, descargo atendiendo al uso de un registro formal y de fórmulas de apertura, cierre y cortesía adecuadas.	
Producción de textos de opinión (comentarios sobre lecturas personales, películas; críticas de espectáculos) , con énfasis en la elección del tema/problema ; la determinación y enunciación de una posición personal y la propuesta de argumentos que la sostengan.	Producción de textos de opinión (comentarios sobre lecturas personales, películas; críticas de espectáculos, notas periodísticas sobre problemáticas de interés social), con énfasis en la elección del tema/problema ; la determinación y enunciación de una posición personal y la propuesta de argumentos que la sostengan; empleo de palabras y expresiones que manifiesten valoraciones .	Producción de textos de opinión (comentarios sobre lecturas personales, películas; críticas de espectáculos, notas periodísticas sobre problemáticas de interés social), con énfasis en la elección del tema/problema ; la determinación y enunciación de una posición personal y la propuesta de argumentos que la sostengan; empleo de palabras y expresiones que manifiesten valoraciones y utilización de recursos (ejemplos, testimonios, citas) .
Producción de textos digitales breves , sobre temáticas de interés personal y grupal (preferencias		Producción de textos digitales más elaborados -

	musicales, hobbies, deportes, consumos juveniles), para ser difundidos a través de mails, comentarios en blogs, foros, redes sociales.	atendiendo a condiciones básicas del soporte -sobre temáticas de interés del grupo de pertenencia, la comunidad barrial, local, regional, para ser difundidos a través de mails, comentarios en blogs, foros, redes sociales.	
	Desarrollo cada vez más autónomo de operaciones y estrategias inherentes a los subprocesos de planificación de la escritura, textualización, revisión corrección y edición ¹⁴ .		
	Desarrollo progresivo de habilidades de monitoreo y regulación de los propios procesos de producción escrita.	Afianzamiento de estrategias de monitoreo, verificación, regulación y autocorrección de los propios procesos de producción.	
LITERATURA	Escucha atenta y lectura frecuente de textos literarios de la tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales.		
	Disfrute personal y disposición para discutir y compartir con otros experiencias de lectura literaria .		
	Incorporación paulatina de procedimientos del discurso literario y convenciones de los distintos géneros como claves para el enriquecimiento de las posibilidades interpretativas.		
	Ampliación y enriquecimiento de las prácticas de lectura literaria mediante la frecuentación y exploración de diversos soportes y circuitos de difusión y consumo de literatura: revistas literarias, sitios web especializados, comunidades virtuales, bibliotecas, librerías, ferias y exposiciones.		
	Inicio de un itinerario personal de lectura (con la orientación del docente y otros mediadores: familia, bibliotecarios, los pares, entre otros).	Definición de preferencias y construcción cada vez más autónoma de itinerarios personales de lectura .	
	Escucha, lectura e interpretación de relatos tradicionales (mitos, leyendas, parábolas, cuentos) y de autor (realistas, maravillosos, de misterio, policiales) .	Escucha, lectura e interpretación de cuentos y novelas (realistas, maravillosos, de misterio, policiales).	Escucha, lectura e interpretación de cuentos y novelas (realistas, maravillosos, de misterio, policiales, fantásticos, históricos, de ciencia ficción) de diferentes épocas y procedencias.
	Socialización y discusión de interpretaciones y juicios de apreciación y valoración (dando cuenta de la apropiación progresiva de saberes sobre el discurso literario y los géneros).		
Sistematización ¹⁵ de nociones de la teoría literaria	Especialización de nociones de la teoría literaria que	Especialización de nociones de la teoría literaria que	

¹⁴ En la sección *Orientaciones para la enseñanza* se profundiza en estas estrategias, en directa relación con las recomendaciones vinculadas con el diseño de propuestas didácticas y la gestión de la clase.

<p>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); el narrador como organizador del mundo narrado; voz narrativa (1° y 3° persona); discurso directo de los personajes.</p>	<p>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.</p>	<p>permiten el abordaje interpretativo de la narración literaria: el género como principio de clasificación de los relatos; tiempo del relato: rupturas y coincidencias temporales (paralelismos, alternancias, retrocesos, anticipaciones); modo narrativo¹⁶.</p>
<p>Escucha, lectura e interpretación de poesía de tradición oral (coplas, romances) y de autores regionales, nacionales y universales.</p>		
<p>Reflexión sobre los recursos del lenguaje poético (figuras, juegos sonoros, versificación) y sus efectos en la creación de sentidos.</p>		
<p>Lectura e interpretación de obras de teatro.</p>		
<p>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.</p>	<p>Profundización de nociones de la teoría literaria que enriquezcan los procesos de interpretación del discurso dramático: reglas de construcción de la acción dramática; personajes: protagonista y antagonista; rasgos permanentes y evolución; texto teatral y texto espectacular; el hecho escénico: sus agentes.</p>	
<p>Exploración de formas no tradicionales de la expresión literaria: canciones, graffitis, historieta.</p>		
<p>Establecimiento e interpretación de relaciones entre obras de diferentes géneros literarios y con la música, la plástica, el cine, la televisión.</p>	<p>Construcción de nociones básicas de dialogismo, polifonía, polisemia e intertextualidad a partir de experiencias de interpretación de relaciones entre obras de diferentes géneros literarios y con la música, la plástica, el cine, la televisión.</p>	
<p>Escritura de textos narrativos y poéticos y atendiendo a consignas de invención y experimentación.</p>		
<p>Creación y representación de diálogos</p>	<p>Creación (colectiva e individual) y representación de</p>	

¹⁵ Esto implica recuperar, integrar y resignificar los saberes previos referidos al género narrativo adquiridos en la escolaridad primaria.

¹⁶ Llamamos *modo narrativo* al conjunto de decisiones en base a las cuales se define la organización del relato. Surge de la interrelación de la *distancia* (grado de proximidad entre el narrador y los hechos narrados), la *perspectiva* (ángulo desde el cual el narrador "ve" y presenta la historia) y la voz (primera, segunda, tercera persona).

	dramáticos atendiendo a convenciones básicas del género.	textos breves que atiendan a las convenciones del discurso dramático .	
	Producción de textos de recomendación fundamentada de lecturas: notas de recomendación .	Producción de textos de recomendación fundamentada de lecturas: notas de recomendación, reseñas .	Producción de textos de recomendación fundamentada de lecturas: notas de recomendación, informes de lectura, prólogos de antologías, presentaciones de obras en ferias y tertulias .
REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE, LA LENGUA (SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS	El reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales.		
	Apropiación de las nociones de dialecto (geográfico y social), registro y usos locales .		Contrastación de usos lingüísticos (orales y escritos) propios de distintos registros y dialectos (geográficos y sociales).
	Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos narrativos : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relación entre persona gramatical y tipos de narrador. ▪ 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 narrativos : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relación entre persona gramatical y tipos de narrador. ▪ 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, causales y consecutivos. 	Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos narrativos : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones habituales, y los adverbios y el modo subjuntivo para la relativización de los hechos. ▪ Los adjetivos descriptivos. ▪ Conectores temporales, causales, consecutivos y condicionales.
	Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos expositivos de divulgación : <ul style="list-style-type: none"> ▪ El tiempo presente (marca de atemporalidad). ▪ Los adjetivos descriptivos (caracterización de objetos). ▪ Las nominalizaciones. ▪ La sintaxis de la frase expositiva. ▪ Organizadores textuales y conectores. 		

<p>Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos de opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los adjetivos con matiz valorativo. ▪ Los verbos de opinión. 	<p>Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos de opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los adjetivos con matiz valorativo. ▪ Uso de estilo directo e indirecto (o referido). ▪ Ampliación de repertorio de verbos introductorios. ▪ Organizadores textuales y conectores causales y consecutivos. 	<p>Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales en los textos de opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliación de repertorio de verbos introductorios. ▪ Los adjetivos con matiz valorativo. ▪ Correlaciones en el estilo indirecto. ▪ La distinción entre aserción y posibilidad. ▪ Organizadores textuales y conectores causales, consecutivos, opositivos y condicionales
<p>Apropiación reflexiva y en función de las necesidades de comprensión y producción de textos orales y escritos de saberes sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los constituyentes oracionales: sus funciones en términos de informatividad. ▪ Las construcciones sustantivas, adjetivas, adverbiales y verbales y sus posibles combinatorias para la construcción de oraciones. ▪ Las variaciones de sentido que producen las reformulaciones (cambio del orden de los elementos, sustitución de palabras o expresiones, eliminación, expansión). ▪ Reglas morfosintácticas de orden, concordancia y selección. ▪ El sujeto expreso y el desinencial, y su uso para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo. ▪ Verbos: formas conjugadas y no conjugadas; algunas formas de verbos regulares e irregulares en las que suele cometerse errores. ▪ Correlaciones verbales en las construcciones condicionales. ▪ Las relaciones semánticas entre las palabras: sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia para la ampliación del vocabulario, para inferir el significado de 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 el significado o la ortografía de alguna palabra. ▪ Algunos casos de etimología para la ampliación del vocabulario, para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra. ▪ Las clases de palabras: sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, adverbios, artículos y pronombres (personales, posesivos, demostrativos, enfáticos). 		
		<p>Disposición de saberes sobre funciones sintácticas básicas y tipos de oraciones (simple y compuesta) para la optimización de los procesos de revisión y corrección de textos.</p>
<p>Conocimiento de la ortografía correspondiente al vocabulario cotidiano y escolar.</p>		
<p>Sistematización de normas y control de uso en relación con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ tilde diacrítica y en hiato 		

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ortografía de parónimos homófonos de uso frecuente ▪ ortografía de construcciones homófonas (voy a ser- voy a hacer; va a ver – va a haber) ▪ ortografía de afijos vinculados con el vocabulario especializado (bio-, eco-, xeno-, -logía, entre otros) ▪ ortografía de verbos¹⁷ de uso frecuente que ofrecen dificultades: ser- estar- hacer- ir-venir, entre otros ▪ ortografía de sustantivos abstractos : terminaciones <i>sión/ción –ancia/encia-bilidad</i> ▪ ortografía de adjetivos: terminaciones <i>sor/sorio/sivo –ava/eve/evo –oso/osa –able/ible</i> ▪ ortografía de adverbios y locuciones de uso frecuente que ofrecen dificultad (por ejemplo, <i>quizá, tal vez, a través</i> o bien adverbios terminados en <i>mente</i>) 		
		Sistematización de normas y control de uso en relación con: tildación de palabras compuestas y pronombres interrogativos y exclamativos en estilo directo e indirecto; casos especiales (<i>porque/por qué/porqué, sino/si no, demás/ de más</i> , entre otros).	
Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de los signos de puntuación ¹⁸ , con énfasis en:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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 incompleta o cambiar de tema). 	Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de los signos de puntuación, con énfasis en:	Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de los signos de puntuación, con énfasis en:
		Usos convencionales de algunas marcas tipográficas: negrita, cursiva, subrayado y mayúsculas sostenidas.	

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

¹⁷ Véase *Ortografía de las clases de palabras* en la sección *Orientaciones para la enseñanza*

¹⁸ Esto implica **recuperar, integrar, complejizar y sistematizar** los saberes previos referidos a puntuación adquiridos en la escolaridad primaria.

Como ya se ha expresado en la *Presentación*, los aprendizajes que se promueven no se reducen al dominio de los aspectos sistemáticos de la lengua, al conocimiento y descripción de los textos, sus características y tipologías, ni a un cúmulo de saberes *sobre* la literatura sino que tales apropiaciones se integran, contextualizan y resignifican en función de las particularidades de las prácticas sociales de oralidad (habla y escucha), de lectura y de escritura, así como de las actitudes y valores inherentes a ellas. Dichas prácticas no son objeto de aprendizajes declarativos, sino que enmarcan los diferentes modos de leer, de acercarse a la escritura, de hablar e interactuar con otros. **En este sentido, el eje del proceso de enseñar y aprender en este espacio curricular lo constituyen las situaciones que permiten a los estudiantes ampliar su acción social y comunicativa y enriquecer su comprensión del mundo, de los textos y del lenguaje.** Conceptualizado desde esta perspectiva el *objeto disciplinar*, corresponde establecer algunas orientaciones que contribuyan con los procesos de enseñanza.

Organización y secuenciación de contenidos

El enfoque de enseñanza que se postula demanda que los contenidos de los diferentes ejes se articulen en propuestas didácticas organizadas en torno a las prácticas de oralidad, lectura y escritura, entendidas como actividades comunicativas, cognitivas y reflexivas, social y culturalmente situadas.

Si bien las prácticas de lenguaje que se proponen son, en general, comunes a los tres años de la escolaridad secundaria básica, en la formulación de contenidos se han operado procesos de continuidad y secuenciación según ciertos principios¹⁹ que han de orientar también la toma de decisiones en el diseño de las situaciones de aprendizaje:

- **El grado de autonomía en la realización de tareas de comprensión y producción** de textos orales y escritos por parte de los estudiantes, así como la progresión de su capacidad en cuanto a la reflexión metalingüística y metacognitiva incidirá en los tiempos de trabajo, en los modos de agrupamiento y en las modalidades, énfasis e intensidad de “andamiaje” por parte del docente. Serán esos factores los que –al momento de planificar- deberá tener en cuenta el profesor cuando se trate de decidir si propondrá actividades individuales, de interacción de a pares, de pequeño o gran grupo, colectivas o de “modelaje” y/ o “conducción” de su parte. Del mismo modo, el tiempo previsto para la resolución de las actividades deberá estimarse en función de la complejidad de la tarea, la “novedad” de los conceptos, procedimientos o actitudes que se aborden, las condiciones de extensión, legibilidad²⁰ y lecturabilidad²¹ de los materiales textuales con los que los estudiantes deben interactuar.
- **La inclusión progresiva de géneros discursivos y tipos de textos** obedece no a una decisión azarosa o a un criterio de simple irrupción en las actividades del aula, sino a una intervención estratégica del docente. Cada texto que se ofrezca ha de plantearle al estudiante un desafío de índole cognitiva, permitiéndole construir nuevas estrategias de comprensión o fortalecer aquéllas de las cuales ya dispone. Al mismo tiempo, debe ser una nueva posibilidad de ampliar su horizonte cultural y expandir sus universos de significación, además de proveer enriquecimiento a su acervo de lecturas.
- **La continuidad en el tratamiento de un mismo género discursivo o tipo de texto** no ha de confundirse con repetición o reiteración. Se trata de ir complejizando el abordaje mediante la focalización de procedimientos textuales cada vez más especializados, el planteo de actividades de lectura paulatinamente más demandantes, una mayor autonomía por parte del estudiante, un contenido textual o modo de organización del mismo que presenten mayor dificultad en relación con los que presentaban otros textos del mismo género o tipo que se han abordado con anterioridad. Estas recomendaciones son válidas tanto para los procesos de secuenciación entre años del ciclo como para aquéllos que han de operarse en la programación de los aprendizajes a desarrollar en el curso de un mismo año.

La alternancia metodológica

¹⁹ Estos principios guardan estrecha relación con los criterios que se enuncian en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* y contemplan variables similares.

²⁰ La *legibilidad* es el conjunto de características tipográficas y de diagramación del texto escrito que permiten leerlo y comprenderlo con facilidad.

²¹ La *lecturabilidad* se puede definir como la facilidad que ofrecen los textos escritos para ser comprendidos sin necesidad de realizar grandes esfuerzos. Depende de la interacción de factores tales como la habilidad lectora de quien lee, su formación y su conocimiento del mundo, la cercanía o distancia cultural, un mayor o menor dominio de la lengua en que está escrito el texto o la familiaridad con la temática que éste aborda.

Así como se postula que objetivos y contenidos se seleccionan y secuencian en función de procesos de continuidad y diversidad, también las propuestas de enseñanza han de plantearse en términos de **frecuentación y asiduidad**, pero también de **diversidad**:

- Podrán planificarse actividades **independientes, sistemáticas o permanentes, ocasionales** y también otras insertas en **proyectos** de diferente alcance.
 - a) Las **actividades independientes** son aquellas que el estudiante realiza de manera cada vez más autónoma, con poca o ninguna tutela del docente; por ejemplo, situaciones de lectura individual en las que –en función de sus preferencias e intereses y también algunos criterios que se han ido construyendo en las clases– cada estudiante trabaja en un recorrido personal de lectura para seleccionar textos que se incluirán en una antología.
 - b) Las **actividades sistemáticas o permanentes** no han de ser concebidas ni planteadas como rutinas o ejercitación mecánica. Por el contrario, deben instalarse y consolidarse como espacios para el intercambio de intereses, información y opiniones; para la conversación sobre temas y problemas diversos. También podrán planificarse actividades permanentes para trabajar la vinculación de la literatura con otras manifestaciones artísticas.
 - c) Las **actividades ocasionales** se suscitan a partir de los emergentes; por ejemplo, la discusión de algún tema que interesa o preocupa al grupo de estudiantes o al profesor y que no estaba previsto abordar; una “miniclase” para abordar un objetivo de aprendizaje que el trabajo que se está realizando –por ejemplo, la revisión de un escrito o la consideración del vocabulario de un texto que se está leyendo– evidencia como susceptible de refuerzo y fortalecimiento.
 - d) Los **proyectos** constituyen formatos didácticos concebidos como instancias articuladoras de saberes y de prácticas en vistas al logro de algún producto (por ejemplo, la edición de una revista, una representación teatral, la producción de una enciclopedia temática o de un diccionario biográfico). Los proyectos surgen como respuesta a una situación problemática y son, en sí mismos, una invaluable oportunidad para la construcción o consolidación de aprendizajes vinculados con la convivencia, la interacción social, el trabajo colaborativo y cooperativo, como así también para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.
- Se diversificará tanto el **tiempo didáctico** (no sólo en función de la envergadura de la tarea, sino también de los “tiempos personales y ritmos de aprendizaje de los estudiantes”), como los **espacios** (el aula, otros espacios de la escuela, la biblioteca barrial, centros culturales, salas de espectáculos, etc.) y los **agrupamientos** (individual, en grupos, grupo áulico total).

□ El aula de Lengua y Literatura organizada como un Taller de oralidad, lectura y escritura

Se trata de **privilegiar una dinámica del trabajo áulico** en la cual:

- las actividades se organicen en torno a los **intercambios entre los participantes**. Por ejemplo: conversaciones sobre temas específicos y diversos (con propósitos claros y variados, y no como un simple “hablar en la clase”); la discusión y el debate para tomar decisiones a partir de alguna situación problemática propia de la vida escolar o extraescolar o bien para conocer, confrontar, consensuar posturas y argumentos sobre temas controversiales; intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos; intercambio de producciones para la valoración, revisión y corrección de la producción escrita;
- se genere un espacio propicio para la **acción colaborativa y cooperativa**. No se trata, simplemente, de plantear el “trabajo en grupo”, sino de abordar tareas o proyectos de trabajo cuya realización y eventual éxito dependen exclusivamente de un tratamiento grupal;
- se habilite la **formulación de preguntas** por parte de los estudiantes en relación con lo que comprenden o no comprenden (o creen no comprender);
- se ofrezca a los estudiantes la oportunidad de “**poner en escena**” sus saberes, sus intereses, sus gustos y preferencias.

Conformar en el aula una comunidad de hablantes, lectores y escritores favorecerá:

- que no exista un divorcio entre las prácticas escolares de oralidad, lectura y escritura y las que se desarrollan en el contexto social;
- la profundización en el abordaje de una misma práctica a lo largo de los distintos años de la escolaridad secundaria básica;

- el uso significativo de la palabra y la escucha atenta y respetuosa (entendidos como aprendizajes a construir 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.

Las actividades que se propongan en el taller tenderán a promover:

- La **participación asidua** en **experiencias diversas** de lectura y escritura de **diferentes géneros y tipos textuales**, en **diversos soportes** y con **diferentes propósitos de lectura** (significativos para el estudiante y socialmente relevantes).
- La **socialización** y el **debate** de las interpretaciones.
- La lectura y el comentario de los textos producidos por los estudiantes.
- Instancias sistemáticas y con objetivos de aprendizaje definidos destinadas a la **reelaboración de las producciones** a partir de las sugerencias del docente y del grupo.

La dinámica del taller demanda una modalidad de intervención docente caracterizada por:

- El planteo de consignas que no supongan la presentación de un simple ejercicio a resolver (en la lógica aplicacionista), sino verdaderas **situaciones problemáticas para cuya resolución sea necesario desplegar las estrategias propias del habla, la escucha, la lectura y la escritura**.
- La actuación del **profesor como mediador experto** que provoca el interés, genera la necesidad y asiste al estudiante en los procesos de interacción con los textos.
- El desempeño de un rol participativo, mediante la **actuación como hablante-lector- escritor mediador** que habilita la interpretación y la palabra, pero que también aporta su punto de vista y sus experiencias de lectura y escritura, que abre el diálogo y además se involucra en él.
- La **formulación de preguntas y la resignificación de las dudas** e incertidumbres como instancias de aprendizaje (sobre la lengua, sobre los textos, sobre el leer, sobre el escribir, sobre el hablar).
- El **planteo de desafíos** y, al mismo tiempo, la **propuesta de alternativas** desde un *saber – saber hacer* más experto.
- El **seguimiento pormenorizado** –y guiado por **criterios definidos- de los procesos** de los estudiantes a los que, de antemano, asume como individuales y diversos.
- El cambio del rol del docente como mero evaluador de lo comprendido y producido por los estudiantes, hacia la figura del **coordinador que enseña**.

Hablar y escuchar en la clase de Lengua y Literatura

- Será tarea de la escuela contribuir al desarrollo de nuevas herramientas que permitan la participación eficaz en situaciones comunicativas de mayor exigencia. La **oralidad necesita ser permanentemente recreada en todas sus dimensiones**, para el logro de una comunicación cada vez más adecuada y eficaz.
- Corresponde tener en cuenta que la oralidad con la que el estudiante establece sus intercambios comunicativos cotidianos es, en general, escasamente reflexiva. Es en el espacio del aula donde los estudiantes deben tener la oportunidad de **convertir a los usos orales en objeto de reflexión** para valorar su eficacia y pertinencia y explorar recursos de enriquecimiento.
- La **escucha comprensiva debe ser “educada”** en un doble sentido: en el fortalecimiento de los procedimientos lingüístico-cognitivos que implica y en la consolidación de los hábitos, actitudes y conductas que supone.

- Es indispensable la **enseñanza** intencional de la expresión oral para que los estudiantes aprendan a tomar la palabra en público, lo cual constituye una garantía para la formación de los ciudadanos; las capacidades que esto supone no se adquieren de manera espontánea, sino que requieren de una acción de enseñanza permanente, gradual y planificada.
- La oralidad es también uno de los instrumentos fundamentales para el desarrollo de los otros aprendizajes escolares. **Comprender y producir textos orales y saber intervenir en los intercambios orales de la clase es fundamental para poder obtener todos los beneficios que ofrece la escolaridad.** Para ello, es necesario superar la concepción espontaneísta de que los estudiantes aprenden por sí solos a pedir y dar información, solicitar aclaraciones, explicar su punto de vista, responder preguntas sobre conocimientos adquiridos, comprender consignas, realizar exposiciones orales. Todas estas “habilidades” –propias de las prácticas sociales de oralidad en el ámbito educativo- no se adquieren por simple exposición a la situación (*tener que exponer oralmente un tema frente a los compañeros como requisito de evaluación del espacio curricular*), ni por mera instrucción (*información acerca de técnicas para organizar y presentar una exposición oral*). En tanto prácticas, sólo se aprenden por participación; en este caso, una participación mediada por el docente.

La enseñanza sistemática de la expresión oral es fundamental para dar igualdad de oportunidades a los estudiantes. Esto demanda, entonces, instalar prácticas en las cuales:

- se escuchen y analicen conversaciones, discusiones y debates;
- se analice la variedad y diversidad de manifestaciones que la oralidad supone;
- se trabajen las estructuras organizativas de los discursos orales;
- se configure el “perfil” (identidad, conocimientos, intereses, expectativas) de la audiencia prevista;
- se aprenda a planificar la intervención (no sólo lo que se va a decir, sino también cómo, dónde, cuándo se lo va a decir);
- se reflexione acerca de los efectos que una determinada palabra o expresión puede producir en determinado contexto;
- se construyan criterios de escucha;
- se favorezca la experiencia y la reflexión acerca de las articulaciones de la oralidad con la lectura y la escritura.

La modalidad más apropiada para llevar adelante la enseñanza sistemática de las prácticas de oralidad es, sin duda, el taller. Así como, progresivamente, se han ido organizando en la escuela los talleres literarios, los de expresión creativa, los de animación a la lectura - adjudicándoseles un tiempo-espacio específico- convendrían decisiones semejantes respecto a la oralidad. Cabría, incluso, la posibilidad de pensar en formas de agrupamiento interniveles e interciclos, en las cuales, por ejemplo, se permitiera:

- presentar exposiciones o debates frente a auditorios no tan conocidos, como el que puede resultar el propio grupo de compañeros;
- organizar mesas redondas o charlas sobre hobbies, música, costumbres juveniles, etc.;
- llevar adelante un *proyecto de radio escolar*, experiencia pedagógica particularmente potente para el desarrollo de una oralidad social, comprometida con la comunidad y atenta a las demandas y problemáticas de la construcción de ciudadanía.

Propuestas de de este tipo, garantizan:

- La **experiencia del dialogismo**. La incorporación del diálogo es positiva para el reconocimiento de turnos y practicar algunos de los requisitos de la interacción: decir lo pertinente; ser claro y ordenado, evitando ambigüedades; no mentir ni dar por cierto lo que no está probado; no decir más de lo que requiera la conversación.
- La **participación y convivencia**, a través de la creación de espacios donde se “diluyen” o “reducen” las distancias jerárquicas, culturales, generacionales.
- La **significatividad**: si los saberes y actividades escolares recuperan las vivencias y las inquietudes de los estudiantes, las acciones pedagógicas se tornan significativas y se produce un redimensionamiento de éstas a partir de nuevos conocimientos.
- El **arraigo de los saberes y prácticas escolares en el contexto extraescolar**.

□ **Los textos que se leen en el aula y las actividades de lectura**

Los textos que se ofrecen para la lectura no han de ser concebidos como un mero recurso para el desarrollo de ciertos contenidos disciplinares; **constituyen materia de formación de lectores, de modo que de su selección depende, en gran medida, la posibilidad de que los estudiantes puedan fortalecer, progresivamente, dicha formación.** Se sugiere, entonces, procurar, para las prácticas de lectura, la construcción de **corpus de textos**²² que ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de recorridos lectores diversos -con propósitos de lectura diferentes- y propicien el despliegue de variadas estrategias de comprensión. Algunos criterios para organizar dichos corpus pueden ser:

- textos de diverso género que compartan intencionalidades;
- textos de diverso ámbito de uso (personal, social, literario, académico) pero que aborden una misma temática;
- textos que aborden una misma temática desde diferentes posturas, ópticas, marcos espacio-temporales;
- textos con temáticas diversas, pero conexas;
- textos en diversos medios y soportes.

Si en la escuela se aborda la lectura como práctica social y cultural, **los estudiantes deberán contar con la oportunidad de acceder a textos auténticos²³ y completos, en sus soportes originales** (libros de literatura, enciclopedias, diccionarios, revistas, diarios y publicaciones periódicas, folletos, catálogos...) y no a las versiones escolares que de ellos ofrecen los manuales. En este marco es donde cobra especial importancia el trabajo en la biblioteca y en los otros espacios y circuitos donde la escritura se hace presente. Un proyecto didáctico muy fecundo -frecuente en otros niveles de escolaridad, pero no siempre en la escuela secundaria- puede ser la construcción, en el aula, de una colección de materiales textuales aportados por los estudiantes, el docente, las familias, la comunidad, agencias y agentes del campo social, etc.

El énfasis del trabajo áulico estará puesto en las prácticas de lectura y escritura en torno a los textos y no en el conocimiento declarativo de las tipologías textuales que se abordan. El saber *sobre* los textos deberá construirse a partir de situaciones de lectura continuas y frecuentes. Se procurará, correlativamente, que los estudiantes puedan disponer de esos saberes conceptuales como claves de lectura y –en consecuencia- emplearlos estratégicamente. De este modo, el conocimiento sobre las diversas estructuras textuales, por ejemplo, no constituye un fin en sí mismo, sino que permite disponer de un esquema orientador que guía los movimientos cognitivos en las diferentes etapas del proceso de comprensión. Lo deseable es que la apropiación conceptual sea extendida como apropiación de voces y géneros discursivos (Mortimer, 1996; Smolka, 1988, citados en García, 2004).

Es importante que todos los docentes de Lengua y Literatura enseñen a los estudiantes a comprender los textos desde la especificidad del campo del conocimiento. Por eso es que se requiere –tal como expresan los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*- la **participación en situaciones de lectura de textos informativos y de opinión que divulguen temas específicos del área y del mundo de la cultura**, en diferentes soportes (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico, suplementos de diarios, revistas, entre otros) y con propósitos diversos (leer para informarse, para construir opinión, para hacer, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos y opiniones). Al momento de seleccionar textos narrativos, expositivos y argumentativos, el profesor tendrá en cuenta los temas y problemáticas inherentes al campo disciplinar, en vistas a la superación de una práctica instalada, según la cual –por ejemplo- cuando se aborda el texto expositivo solamente se recurre a materiales textuales que se manejan en otras disciplinas y áreas.

²² Se entiende por corpus textual un conjunto de textos seleccionados a través de uno o más criterios de homogeneidad. Dicho de otra manera, textos seleccionados que tienen algo en común (fuente: www.ucm.es/.../INDICACIONES_SOBRE_LA_PREPARACION_FORMAL_DE_CORPUS.pdf -).

²³ Utilizamos la expresión *textos auténticos* para distinguirlos de los *textos escolares*, contenidos en los manuales de estudio o creados *ad hoc* para la enseñanza de ciertos contenidos. Estos textos escolares constituyen *versiones* de los textos “reales” que circulan en el espacio social, “...«homogenizan» las formas discursivas y borran las convenciones textuales y gráficas presentes en los textos auténticos. La homogeneización inevitable de los textos escolares impide el acceso a los lenguajes de especialidad y a las formas retóricas de las distintas comunidades discursivas” (Tolchinsky, 2008, p.52).

Leer es, ante todo, una **práctica social** mediante la cual nos apropiamos de todos los contenidos y sentidos que, a lo largo de la historia de la cultura, han ido plasmándose en la escritura y que aún siguen haciéndolo. Ante la diversidad de textos que “habitan” el espacio social, la lectura aparece como una tarea permanente, multiforme, diversa. Leemos movilizados por diferentes necesidades y propósitos; diferentes son los modos de leer, distintas las estrategias lectoras que desplegamos. Éste es el escenario de la cultura letrada; escenario que la escuela y el aula de Educación Secundaria deben recrear para sus estudiantes, ciudadanos de esa sociedad y esa cultura. Así, en relación con la lectura, es necesario poner en tela de juicio algunos **preconceptos y prácticas instaladas a fin de garantizar, para los estudiantes los aprendizajes prioritarios vinculados con su formación como lectores:**

- Las funciones sociales de la lectura no pueden constituir un saber conceptual que se imparte –objeto de mera instrucción–, sino que deben *estar presentes* y resignificarse en las experiencias de lectura que se propongan en la clase.
- A la escuela debe ingresar la diversidad de textos que circulan en el espacio social, pero no han de ser objeto de prácticas de lectura con fines puramente escolares, que -muchas veces- “van en contra” de la función social de dichos textos y de los “movimientos de lectura” que en torno a ellos se despliegan. A modo de ejemplo: los lectores se acercan a las noticias con el propósito de obtener una información general, global, para enterarse de *lo que* pasó; por lo tanto, realizan lecturas exploratorias (de titulares y copetes), selectivas (se detienen en algunas “zonas” del texto); en síntesis, leen rápido, muchas veces “por arriba” y no necesariamente todo el texto. En la escuela, sin embargo, la variedad textual **noticia** suele ser objeto de prácticas de lectura intensiva²⁴ y analítica²⁵ y parece interesar más que los estudiantes sepan *qué es una noticia y cuáles son sus partes* (conocimiento declarativo), que el hecho de que desarrollen las estrategias inherentes a las formas de lectura realmente implicadas y que lean noticias respondiendo a una necesidad real de hacerlo (conocimiento procedimental). Se trata de abrir el aula al espacio cultural y social y –correlativamente- convertir a éste en un aula, es decir un ámbito donde, mediante la interacción y la exploración, se aprende... en este caso, A LEER.
- Corresponde evitar -como ya se ha dicho- que sea el manual el único material de lectura al que acceden los estudiantes, posibilitar la frecuentación del amplio espectro de los discursos de circulación social, favorecer el contacto con textos ricos, cada vez más complejos, pero sin abandonar la práctica de la lectura “asistida”, “acompañada” por parte del docente y de los pares (que a veces está ausente en las aulas de Educación Secundaria, por el preconcepto de que los estudiantes “ya saben leer”).

Es tarea del docente suscitar y mantener el interés por el saber que se transmite por medio de la lengua escrita. El profesor que lee *a, para* y *con* los estudiantes textos que abordan temáticas de la ciencia y la tecnología o que exponen puntos de vista sobre cuestiones polémicas, está actuando como “puente” entre el estudiante lector y nuevos conocimientos y puntos de vista que enriquecerán su capacidad lectora y ampliarán su mundo y el horizonte de sus intereses.

Es fundamental –desde el espacio de la oralidad– dialogar con los estudiantes acerca de los temas y problemas que se abordan en los textos que se ofrecerán para la lectura. De esta manera, cuando llegue el momento de leer un texto sobre determinado tema, los estudiantes se acercarán a él con conocimientos, interrogantes e hipótesis previas que orientarán el procesamiento de la información y darán sentido al “tener que leer”.

Cuando se proponen tareas que implican la lectura de más de un texto, es necesario ofrecer a los estudiantes pautas y procedimientos para que los puedan relacionar entre sí. La habilidad para establecer relaciones no es algo que se adquiere espontáneamente, por el solo hecho de realizar tareas que la demanden, sino que es un aprendizaje y, por lo tanto, objeto de enseñanza.

²⁴ Aquella que se realiza con el objeto de profundizar en un texto para obtener información de él.

²⁵ Aquella que procede a descomponer el texto en sus partes a los fines de poder realizar un procesamiento más minucioso.

Es necesario que los estudiantes participen en muchas y variadas situaciones que les permitan ir aprendiendo cómo se busca información, cómo se la procesa y organiza, cómo se la utiliza después de aprendida. Esto no quiere decir enseñarles “técnicas” a ser aplicadas de manera mecánica, sino ayudarlos a aprender estrategias que les permitan resolver los problemas que la comprensión de un texto plantea, problemas que nunca son idénticos, porque cada texto es diferente, y –en consecuencia- no hay “recetas” que sean válidas para todas las situaciones de lectura. El docente ha de intervenir para que, al enfrentarse a un texto, el estudiante “ponga en acción” sus conocimientos previos y, desde ellos, pueda dar cuenta de lo que ignora, de modo que pueda orientarlos a concentrarse en lo que ofrece obstáculos para la comprensión.

Se procurará, de modo sistemático, la reflexión sobre los propios procesos de lectura. No se trata solamente de plantear de modo ocasional algunos interrogantes, del tipo *¿les costó leer el texto; ¿en qué se equivocaron?; ¿por qué creen que se equivocaron?* **Se trata de incluir en la planificación de las experiencias de lectura actividades y consignas que lleven a los estudiantes a volver sobre lo leído, a las hipótesis previas y su posterior verificación, a sus fallos y aciertos.** El control de la comprensión es el más complejo de los procesos superiores, pero no se logra espontáneamente. El estudiante necesita ser enfrentado, intencionalmente, a la necesidad de revisar lo hecho y actuado; sólo así podrá ir aprendiendo a “monitorear” su recorrido lector.

Las situaciones de lectura en voz alta que se propongan a los estudiantes deben preservar el propósito social de esta práctica: comunicar un texto a un auditorio, compartir un material escrito que los destinatarios no conocen, y no reducirse a momentos de ejercitación de la fluidez lectora. En la medida en que el estudiante tome conciencia del objetivo de la tarea que se le propone y se comprometa con él, podrá darle sentido a “tener que practicar la lectura de ese texto”.

□ **Escribir en la escuela y en el aula de Educación Secundaria**

Enseñar a escribir en el aula de Educación Secundaria demanda, ante todo, propiciar experiencias que permitan abordar esta práctica como producción personal y social de sentido, cuyo carácter procesual no obedece a una rutina de trabajo, sino a “movimientos” a través de los cuales el discurso se va construyendo en búsqueda de su plenitud semántica y comunicativa. Para ello, será necesario:

- Planificar **situaciones de escritura** y no meros *ejercicios de redacción*. Esto supone tomar como punto de partida situaciones acordes a los intereses, posibilidades y demandas de actuación social de los estudiantes. Se escribirá con una intencionalidad comunicativa y con un propósito en cuanto al efecto que se quiere suscitar en el destinatario lector. Algunas posibilidades son las siguientes:
 - **Situaciones auténticas:** corresponden a contextos extraescolares verdaderos. El texto a producir “sale” del ámbito de la escuela. Por ejemplo: *escribir cartas para estudiantes de otra escuela; escribir una nota para el periódico barrial.*
 - **Situaciones de discurso del ámbito escolar:** corresponden a situaciones auténticas dentro del ámbito escolar. Por ejemplo: *diario de la escuela, murales, notas internas, escritos que circularán entre distintos grupos, cursos y niveles.*
 - **Situaciones de ficcionalización:** corresponden a contextos “inventados” que mantienen similitudes con la realidad y que llevan a los estudiantes a asumir un rol y a considerar las exigencias de una cierta situación espacio-temporal, ciertos receptores. Por ejemplo: *asumir el rol de un integrante de una agrupación ecologista que debe escribir una carta de lectores para manifestar su acuerdo/desacuerdo con ciertas conductas ambientales.*²⁶
- Instalar de manera sistemática la reflexión acerca de los modos en que los textos a producir constituyen respuestas satisfactorias a las intencionalidades y propósitos; cómo adecuan las variedades lingüísticas y registros; cómo seleccionan, priorizan, organizan contenido, etc.

²⁶ Seguimos en esto a Otañi y Gaspar, 2001, p. 93.

En relación con la enseñanza de la producción de textos, y desde el principio de la alternancia metodológica, será importante que se planifiquen diferentes tipos de propuestas didácticas ya que ellas permitirán el trabajo en función de diferentes objetivos de aprendizaje:

- **Los proyectos de escritura:** implican actividades de producción escrita de amplio alcance y gran envergadura, tanto por la variedad de producciones que suponen, como por la multiplicidad de objetivos y contenidos disciplinares que integran, la cantidad de participantes que involucran y la extensión en el tiempo que demandan. El punto de partida que les da origen es siempre una *situación* que generará una práctica de escritura o la articulación de varias: por ejemplo, un acontecimiento institucional, una fecha significativa, una problemática institucional o social. Así, a modo de respuesta a esas *situaciones* podría surgir el proyecto de organizar el acto de conmemoración de un aniversario (habrá que escribir el programa, las glosas, el discurso, las invitaciones, etc.) o una campaña de prevención o concientización (será necesario producir afiches, folletos, comunicados a los medios, cartas de lector, artículos de opinión, informes, etc.). Los proyectos de escritura pueden involucrar sólo a un grupo de estudiantes, al grupo clase, a todo un ciclo de escolaridad; a un Nivel o constituir una instancia de articulación inter-niveles. En otra línea, los proyectos pueden abordar sólo algunos contenidos disciplinares o integrar todos los que se hayan previsto para un año; involucrar sólo a un espacio curricular o a dos o más.
- **Las propuestas globales de escritura** están destinadas a desarrollar la secuencia de actividades inherentes a las distintas etapas del proceso de producción escrita²⁷. Dada su complejidad, es fundamental que el docente vaya guiando dicho proceso con consignas que ayuden a los estudiantes a poner en juego las distintas estrategias. A modo de orientación, se sugiere considerar los siguientes aspectos a la hora de proponer a los estudiantes actividades de escritura:
 - a) **Actividades destinadas a la consideración de la audiencia y particularidades de la situación comunicativa** (puede tomarse como punto de partida una situación comunicativa real, una situación de ficcionalización²⁸ cuidadosamente ideada por el docente o bien una situación problemática con implicancias comunicativas).
 - b) **Actividades de planificación:** destinadas a propiciar y colaborar con la generación de ideas (búsqueda y selección de información) y su organización; a discutir las exigencias del tipo/ género textual; a definir objetivos de contenido (¿qué voy a escribir? ¿qué voy a informar?) y de procedimiento (¿cómo? ¿en qué orden?).
 - c) **Actividades de apoyo a la textualización:** focalizan aspectos discursivos, textuales, gramaticales u ortográficos que necesitan ser tenidos en cuenta para la puesta en texto, la redacción. El andamiaje deberá intensificarse en relación directa con la mayor complejidad y/o novedad del tipo/género textual que se está escribiendo.
 - d) **Actividades de textualización propiamente dicha:** orientan la escritura del texto, atendiendo a los planes generados en la segunda etapa y a los aportes resultantes de la tercera.
 - e) **Actividades de revisión/ corrección con diferentes modalidades:** intercambio de textos, revisión colectiva modelo guiada por el docente, revisión mediante guía de autoevaluación proporcionada por el profesor (se tienen en cuenta algunos aspectos inherentes al tipo de texto y otros de orden general vinculados con la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical y ortográfica). En búsqueda de la autonomía de los estudiantes en las actividades de escritura, el docente irá secuenciando las modalidades antes mencionadas, orientándolas progresivamente hacia la autoevaluación.
 - f) **Actividades de edición:** se elige y/o analiza el portador. Se deciden pautas de diagramación y tipografía. Se determina la necesidad/pertinencia/ conveniencia/factibilidad de refuerzos no verbales (ilustraciones, gráficos, esquemas).
 - g) **Actividades de reflexión** acerca del proceso de escritura llevado a cabo. Al respecto, se recomienda recuperar y recopilar las producciones que van logrando y registrar las reflexiones de los estudiantes sobre sus logros y dificultades.

²⁷ Tales etapas no se desarrollan de un modo lineal, sino recursivo. Por ejemplo, en la tarea de redacción o textualización es frecuente el "ir y venir" entre el texto que se está redactando y los planes de escritura, que –a su vez– se van reajustando permanentemente en función de nuevas decisiones o "cambios de rumbo".

²⁸ Como las que se han caracterizado en el apartado dedicado a las situaciones de escritura posibles.

- **Las actividades parciales de escritura:** se planifican para construir/fortalecer/consolidar aprendizajes focalizados en algunos contenidos disciplinares. Por ejemplo: la correlación verbal en los textos narrativos; la variación en el uso de verbos de opinión y su incidencia en el sentido y en el efecto producidos (*opino, pienso, creo, supongo, afirmo, disiento...*), el uso de convenciones tipográficas (*cursivas, negritas, subrayado...*). Estas actividades articulan contenidos del eje de la producción escrita y del de reflexión sobre el lenguaje, la lengua y los textos.

Los textos a los que se recurra como referentes de una determinada actividad de escritura no deben ser presentados como modelos a imitar, sino como fuentes de aprendizaje sobre los rasgos distintivos de un cierto género, del estilo del lenguaje escrito, de las particularidades en las que se concreta una determinada función social de la lengua escrita. En tanto instancia de aprendizaje, esta “lectura de escritor” debe ser orientada por el docente, quien guiará a los estudiantes en la exploración en función del logro de determinados objetivos. Cabe acotar que una fértil articulación entre la escritura y la lectura permitirá que la frecuentación de variedad de textos de un mismo género o estilo, o que abordan el mismo tema desde diferentes ópticas, mediada por la reflexión metalingüística y metatextual, constituya, para los estudiantes, una fuente de saberes.

Como bien se señala en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, “actualmente, el procesador de textos se ha convertido en un “aliado estratégico” para resolver problemas de escritura. Todas las reformulaciones (borrado, ampliación, sustitución y recolocación) que se ponen en juego durante la revisión y en el momento de edición del texto final, se resuelven mucho más fácilmente en la pantalla de una PC que en el texto manuscrito...”. Si la escuela cuenta con la posibilidad de que los estudiantes accedan a esta tecnología de la escritura, el docente podrá ofrecerles la oportunidad no sólo de aprovecharla en sus aspectos instrumentales –como herramienta auxiliar de los procesos de producción-, sino también de instalar espacios de reflexión acerca de las operaciones inherentes a la corrección del escrito y que el procesador de texto hace visibles (cortar, copiar, pegar, desplazar...). De todos modos, si no existiese disponibilidad al respecto, el profesor procurará que en la escritura manuscrita los estudiantes puedan proceder como efectivamente lo hacen las personas que escriben fuera del espacio escolar cuando tienen que “reparar” sus textos: tachando lo que se quiere eliminar; haciendo llamadas para realizar inserciones; marcando con flechas o números los desplazamientos de bloques de texto; haciendo anotaciones al margen, etc. Estas prácticas permiten recuperar una vez más para la escritura en contexto escolar las características propias de la práctica social y corresponde tenerlas presentes para no caer en ciertas “escolarizaciones” de los procedimientos de revisión y corrección que suelen demandar de los estudiantes que reescriban varias veces el texto completo, lo cual –muchas veces- sólo provoca hastío y desmotivación respecto de la tarea. También en relación con la actividad de revisión y corrección cabe decir que difícilmente ésta tenga sentido para los estudiantes si no está previsto un lector “real” y un espacio de difusión y circulación - personal y socialmente válido- del texto que se está produciendo.

Enseñar y aprender literatura y no sobre la literatura

En este Diseño se pretende recuperar, para la Literatura, un espacio específico, autónomo y fundamental en el proceso de formación de los estudiantes. El objeto de enseñanza, en consecuencia, no lo constituirán los saberes *sobre* la literatura, sino las prácticas de lectura y de escritura literarias, consideradas desde la dimensión personal (como configuradoras de subjetividad e identidad) y sociocultural. Tal redimensionamiento del objeto supone una acción de enseñanza que garantice que tales aprendizajes sean posibles.

Contrariamente a los enfoques de enseñanza que reducen el trabajo con la literatura en la escuela a prácticas de análisis y demandan del estudiante lector una serie de tareas destinadas a dar cuenta

“...sólo de los elementos intrínsecos de la obra, mientras quedan por fuera el contexto socio histórico y cultural, lo mismo que los factores individuales de los receptores (...) análisis que tienen como fin hacer resúmenes argumentales, enumeración y jerarquización de personajes, descripción de tiempos y espacios, y una que otra alusión a los elementos retóricos implicados” (Vargas Celemín, 2005, p.5),

lo que este Diseño propone es que el eje de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en el Ciclo Básico es la lectura de literatura y las prácticas de escritura que le son propias. La lectura entendida como proceso complejo, en el que cabe al lector el rol de interpelador del contenido y constructor/productor de sentidos.

Como contrapartida de los *enfoques tradicionales*²⁹ o los *de matriz lingüística*³⁰, se suele vincular la práctica de lectura literaria en la escuela con la noción de “*leer por placer*”, concepción válida - como señala Gustavo Bombini (2006)- si por “placer de leer” entendemos el “acercamiento estético a los textos en el que el sujeto participa del sentido posible de una experiencia” (p. 69), pero que debiera revisarse si se la equipara con simple divertimento o comodidad. Leer literatura no es una tarea sencilla y siempre placentera (en el sentido más llano del término), leer literatura “da trabajo”, interpela, cuestiona, incomoda. En esta línea, Barthes (1977) distingue dos tipos de textos:

“...**texto de placer**³¹: 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” (p.25).

De lo que se trata en la escuela es de **recuperar el amplio campo de experiencias que supone la lectura literaria**; propiciar situaciones de lectura y de escritura que planteen a los estudiantes la posibilidad de establecer un diálogo con los textos literarios, a través de tareas de interpretación y recreación.

La selección de los textos constituye un “ingrediente” fundamental en el proyecto educativo de formación del lector literario. Se trata de construir corpus de textos potentes en cuanto a sus posibilidades de desafiar los movimientos interpretativos de los lectores. En este sentido, la elección no estará vertebrada por contenidos conceptuales (los de la teoría literaria, por ejemplo) sino por la variedad de experiencias de lectura que puedan propiciar. Al respecto, algunas sugerencias:

- La potencia de los textos estriba, en gran medida, en su capacidad de suscitar diferentes interpretaciones, abrir las fronteras que permitan el acceso de los estudiantes a otras culturas, a otros mundos, a otras historias, a otras maneras de ser, de pensar, de “llevar la vida”. Por eso, sería conveniente revisar en qué medida colaboran con la expansión del universo de experiencias y significaciones de adolescentes y jóvenes aquellos textos que se limitan a replicar las escenas, escenarios y protagonistas del mundo juvenil. Muchas veces, bajo el pretexto de promover procesos de identificación están obturando la posibilidad (y la necesidad) de que los estudiantes ensanchen su abanico de intereses, puedan mirar “otros mundos” y hacerlo “con otros ojos”. Tampoco se debiera perder de vista la idea de que entrar en contacto con otras vidas y conocerlas constituye un modo privilegiado de revisar y comprender la propia.
- Conviene seleccionar textos que permitan la vinculación con otros textos y también con otros discursos y lenguajes: la música, el teatro, el cine, la pintura, la historieta.
- La selección no debiera limitarse a los autores que conforman el canon literario escolar o aquellos que los estudiantes ya conocen y que, por lo tanto, reclaman. Una de las funciones primordiales del rol mediador del docente es la de “abrir la oferta”, atreverse a proponer otras posibilidades que plantearán, sin duda, otros recorridos de lectura.
- Si bien han de tenerse en cuenta los autores y obras de la literatura regional, será importante que éstos “se crucen” en un diálogo fecundo con otros de diversas nacionalidades y de diferentes épocas. Tampoco ha de centrarse la selección en un género predominante, sino que ha de ofrecerse a los estudiantes la mayor diversidad posible; una diversidad en la cual también tendrán su lugar las manifestaciones de la literatura popular, tales como los cancioneros.

²⁹ Centrados, en general, en los aspectos formales y/o en la práctica del análisis literario.

³⁰ Conciben a la literatura como un uso de la lengua, entre otros posibles.

³¹ La negrita es nuestra.

- También en el campo de la selección de textos han de operar algunos de los principios de la alternancia metodológica. Así, habrán de elegirse textos de lectura obligatoria; otros, que conformarán un menú dentro del cual el estudiante podrá hacer uso de su derecho a optar. También habrá un margen para la libre elección, campo en el que el docente podrá actuar como “recomendador” o como quien sugiere espacios de búsqueda (bibliotecas, librerías, ciertas editoriales, ciertas colecciones).

Un lector literario no se forma espontáneamente ni por el simple contacto con los libros. Debe *ser formado*, requiere de un largo aprendizaje en el que al profesor de literatura le cabe el rol de mediador que pone en marcha los procesos propios de la lectura literaria, que habilita el ingreso al mundo ficcional, que incentiva la búsqueda de sentidos, que suscita el diálogo entre la obra y el lector, entre el lector y la cultura.

Las estrategias de enseñanza privilegiadas en el trayecto de formación de lectores son la apertura de **espacios de diálogo e intercambio** en torno a lo leído y una **atenta escucha de lo que los lectores tienen para decir**. Otras veces, también el silencio constituye una manera de mediar el encuentro entre el lector y el texto.

Tal como se advierte en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, **en este Ciclo no se priorizan los saberes conceptuales del campo de la teoría literaria o de los contextos de producción de las obras, pero esto no quiere decir que tales aspectos deban ser dejados de lado**. Sólo se trata de que sean considerados no como un fin en sí mismos, sino como aportes que enriquezcan la interpretación de los textos y el horizonte cultural de los estudiantes. En este sentido, el docente deberá procurar que los conceptos de la teoría literaria, del contexto de producción, se hagan presentes para “alumbrar” la aproximación a la obra y no como contenidos de un proceso puramente instrumental. La lectura de literatura y las prácticas de escritura creativa deben constituir una oportunidad para conocer y “desmontar” los dispositivos y mecanismos de la ficción y, de este modo, construir nuevos saberes sobre la literatura.

Las propuestas didácticas podrán organizarse a manera de

- **Proyectos** (por ejemplo: leer para construir una antología; leer para seguir la trayectoria de un autor; leer para “rastrear” un mismo tema en obras de diferente género, diferente autor, diferente época; leer obras de teatro para seleccionar una que será representada o para tomarlas como fuente de inspiración para una creación teatral colectiva).
- **Secuencias Didácticas** (por ejemplo, para abordar la lectura e interpretación de una novela).
- **Actividades permanentes** (por ejemplo, la práctica de destinar un tiempo a compartir la lectura de un texto que el docente o un estudiante ha seleccionado libremente. Planteada en un espacio de encuentro, la lectura en voz alta debe recuperar su lugar en la escuela secundaria, pero resignificada en su dimensión de práctica comunitaria y convocante).

En relación con la escritura en el ámbito de la Literatura, se recomienda:

- Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de participar en experiencias de escritura de invención, con el propósito de desnaturalizar su relación con el lenguaje y explorar sus posibilidades de uso estético.
- Planificar frecuentes y variadas oportunidades para que los estudiantes produzcan textos narrativos de invención que den lugar a la resignificación de los sentidos de los textos leídos, a descubrir otro modo de ver la propia experiencia, convertir lo familiar y conocido en extraño y, a partir de ahí, “reexaminar lo obvio” (Sardi, 2005 a). En estas propuestas, la consigna juega un papel fundamental: debe funcionar como *valla y como trampolín que provoque la escritura y no la página en blanco* (Alvarado, 1997). Para esto, es necesario que la ficción ya aparezca en la consigna propuesta como pistas que tiene el escritor en el momento de escribir y que le dan información acerca de las reglas de la ficción (Sardi, 2005).
- Generar experiencias frecuentes de producción de textos que pongan en juego las convenciones propias de los géneros de las obras leídas.
- Promover la reelaboración y recreación de textos leídos.
- Proponer actividades de escritura informativa (recensiones, reseñas, informes de lectura) y crítica (notas de recomendación, comentarios).

□ **La reflexión sobre el lenguaje, la lengua y los textos**

- Ha de asegurarse la incorporación funcional y significativa de los saberes lingüísticos vinculados con el sistema, la norma y el uso en proyectos de oralidad, lectura y escritura situados, con propósitos “reales”, insertos en situaciones de interacción que les den sentido y no se reduzcan a instrumentalizar las capacidades lingüístico-comunicativas.
- Corresponde promover la reflexión sistemática sobre las distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales a partir de propuestas que impliquen resolver problemas, explorar posibilidades, confrontar y evaluar modos de decir, formular hipótesis y discutirlos, analizar, generalizar, formular ejemplos y contraejemplos, comparar, clasificar, aplicar pruebas.
- Para que el proceso de reflexión contribuya realmente a un mejor conocimiento y uso del lenguaje, los contenidos no deben descontextualizarse ni quedar reducidos al enunciado de definiciones. Tales contenidos tendrán sentido y la reflexión será productiva si se incorpora a las actividades de textualización, revisión y corrección del escrito o si aparecen como una herramienta que permita “sortear los obstáculos” que plantea la comprensión de un texto. Cabe tener presente que no se trata de pedirles a los estudiantes que reflexionen, sino de “enseñarles a reflexionar”, lo cual implica ayudarlos a identificar e interpretar los focos problemáticos y a explorar las posibilidades de resolución.
- La reflexión sobre el lenguaje, la lengua y los textos no debe ser confundida con enseñanza ocasional y asistemática. Para que realmente haya avances en los aprendizajes, el docente deberá promover sistematizaciones frecuentes, de modo que éstas puedan operar, en tareas sucesivas, como fuente de consulta para los estudiantes.
- La interacción docente-estudiante ha de plantearse como despliegue de estrategias conjuntas para resolver un problema. Por lo tanto:
 - El punto de partida ha de ser siempre una situación problemática.
 - Deben discutirse distintas alternativas de resolución del problema.
 - Se procede a elaborar conclusiones parciales, de aproximación.
 - Se propone la utilización del conocimiento construido en nuevas situaciones.
 - Las nuevas situaciones han de plantear un conflicto cognitivo; esto es, el conocimiento que se posee resulta parcialmente suficiente para resolver la nueva situación. Esto permite nuevas búsquedas que hacen “crecer” el conocimiento.
 - El conocimiento adquirido debe propiciar no sólo el enriquecimiento de los saberes lingüísticos, sino que debe ayudar a “pensar” mejor (reorganización del psiquismo del individuo).
- Algunas **actividades posibles para abordar la reflexión metalingüística**:
 - Reformulación - sustituir-suprimir-expandir-recolocar (por ejemplo, para la corrección de un texto que se ha revisado).
 - Formulación de clasificaciones o generalizaciones a partir de un corpus (por ejemplo, la distinción entre *adjetivos calificativos descriptivos* -para la caracterización en registro objetivo- y *adjetivos subjetivos* -para indicar apreciaciones o valoraciones-, a partir de un corpus de textos breves de intencionalidad informativa, expresiva, apelativa).
 - Discusión acerca de la posibilidad de que una determinada forma de expresión (oral o escrita) se produzca en determinado contexto discursivo y las variaciones en el significado que se producirán (por ejemplo: “Estaba *frito*.” ¡Qué hermosa *fuenta*! ¡Es una *víbora*!).
 - Contrastación del uso de una forma de expresión en distintos contextos (formales, informales; académicos, científicos, etc.).
 - Elección léxica según parámetros de corrección/adecuación/pertinencia/conveniencia/eficacia.
 - Trabajo con la morfología derivativa para inferir significados.
 - Paráfrasis para clarificar la comprensión (*decir lo mismo de otra manera*).
 - Escritura con restricciones (*por ejemplo: reescribir la oración empezando por...*).

En cuanto a la adquisición del sistema ortográfico, cabe tener presente que el mismo está inserto en los procesos más generales de adquisición del lenguaje escrito, de allí que plantear su aprendizaje de manera aislada, esto es, desvinculado de los aspectos semántico-pragmáticos resulta “artificial” y poco productivo. Es importante, entonces, que las reflexiones sobre la convencionalidad ortográfica sean abordadas en relación con las estructuras léxicas, semánticas y textuales.

La enseñanza de las reglas ortográficas es útil, siempre que surja de situaciones que den sentido a este aprendizaje, justificando su necesidad e importancia. De todos modos, su enseñanza suele abordarse desde una secuencialidad (*primero, reglas para el uso de b, v; luego para el de c, s, z, ...*) que no se condice con el carácter simultáneo e integral de las necesidades de escritura. Por ello, **se recomienda explorar la posibilidad de agrupar varias dificultades ortográficas para construir problemas ortográficos** directamente vinculados con los requerimientos del uso. Un ejemplo lo constituyen los problemas ortográficos asociados con las clases de palabras: ortografía de verbos, de adjetivos, de sustantivos abstractos, etc., que permiten abordar variedad de dificultades ortográficas “en red” e integrando aspecto sintácticos, semánticos y pragmáticos. Por ejemplo: en vez de abordar por separado las reglas ortográficas referidas a las palabras terminadas en *bilidad* (uso de la *B*) y las que corresponden a las terminaciones *anza-eza* (uso de la *Z*) y *ancia-encia* (uso de *C*), se las considerará en conjunto, en ocasión del estudio de los sustantivos abstractos, que –a su vez- derivan de verbos (confiar–confianza) o de adjetivos (inteligente- inteligencia) lo que dará oportunidad, al mismo tiempo, de detenerse en las particularidades ortográficas de las “palabras madre”.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Actis, B (2004). *Taller de lengua: de la oralidad a la lectura y a la escritura* (2da. ed). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Alvarado, M. (1997). Escritura e invención en la escuela. En AA.VV. *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: AZ editora.
- Alvarado, M. (2001). Enfoques de la enseñanza de la escritura. En Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Barthes, R. (1995). *El placer del texto*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Battilana, C. y Setton, Y. (1997). La experiencia poética: lectura y escritura en la escuela. En C. Battilana y G. Bombini (eds.) *Voces de un campo problemático*. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. La Plata, Argentina.
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 1 (2). Barcelona: Octaedro.
- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. (1994). *Otras Tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Bombini, G. (1997). Sujetos, literatura y curriculum. En Battilana, C. y Bombini, G. (eds.) *Voces de un campo problemático*. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. La Plata, Argentina.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política pública. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, O.E.I. Recuperado el 3 de diciembre de 2008, de www.rieoei.org/rie46a01.htm
- Camps, A. (coord) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria. En *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-32
- Colomer, T. (1997). La didáctica de la literatura. En AAVV. *La educación lingüística y literaria en la etapa secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. En *Lectura y vida*, 22 (1). Buenos Aires.
- Colomer, T. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona, España: Graó.
- Coto, B. (2002). *La escritura creativa en el aula*. Barcelona, España: Graó.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cuesta, C. (2002). Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1). Buenos Aires: El Hacedor.
- Freire, P. (1996). La importancia del acto de leer. En *Enseñar lengua y literatura en el Bachillerato. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 15, 81-88. Barcelona, España: Graó.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- García, R. (2004). Cambio cognitivo y canalización semiótica. Aportes para una canalización semiótica. En *Hologramática*, 1 (1) 166- 191, Buenos Aires: F.Cs.Ss.U.N.Lomas de Zamora. Recuperado el 5 de noviembre de 2009, de www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica/hologramatica1_pp166-191.pdf
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. En Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Peralta, L. (2002). Escuela y escritura, una dupla problemática. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1). Buenos Aires: El Hacedor.
- Ribas Seix, T. (1997). Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 53- 66 . Barcelona, España: Graó.
- Raiter, A. y Zullo, J. (2005). *Sujetos de la lengua*. Buenos Aires: Gedisa.
- Sardi, V. (2005 a). *Gramática y escuela: de la historia de un malentendido a una propuesta posible*. Ponencia presentada en las I Jornadas de Teoría literaria y lingüística. Buenos Aires: UNGSM.
- Sardi, V. (2005 b). Escritura, narrativa e imaginación. Una aproximación a otros modos de apropiación del conocimiento. En *Monográfico Enseñar lenguas y aprender a comunicar(se) en contextos plurilingües y multiculturales*. Valencia, España: Quaderns Digitals. Recuperado el 28 de diciembre de 2009, de www.quadernsdigitals.net/datos.../8632.html
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (46). 37-54. OEI. Recuperado el 23 de diciembre de 2009, de www.rieoei.org/rie46a02.pdf
- Vargas Celemín, L. (2005). La enseñanza de la literatura o el regreso a Ítaca. En Vázquez Rodríguez, F. (edit.) *La didáctica de la literatura: estado de la discusión en Colombia*. Bogotá: Universidad del Valle.

Documentos

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Tercer Ciclo EGB /Nivel Medio. Lengua*. Buenos Aires: Autor.

Diseño Curricular del CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2007 a). *Ciclo Básico de Educación Secundaria. Escuelas Rurales. Lengua. Cuaderno de estudio 1. Serie Horizontes*. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html -
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2007 b). *Ciclo Básico de Educación Secundaria. Escuelas Rurales. Lengua. Cuaderno de estudio 2. Serie Horizontes*. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html -
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2007 c). *Ciclo Básico de Educación Secundaria. Escuelas Rurales. Lengua. Cuaderno de estudio 3. Serie Horizontes*. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html -
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2009 a). *Cuaderno para el docente. Lengua. Serie Horizontes*. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html -
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2009 b). *Articulación Ciclo Básico y Ciclo Orientado del Nivel Secundario. Cuaderno para docentes y alumnos*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular (2009 c). *Lengua*. Buenos Aires: Autor. Recuperado de www.me.gov.ar/curriform/lengua.html-
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2009 d). *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*. Versión Final. Resolución CFE N° 84/09. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Educación. (2009). *Diseño Curricular. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). *Ciclo Básico Unificado: C.B.U. Propuesta Curricular*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa –SPlyCE-. Plan Provincial de Lectura (2009). *En torno a la lectura*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 2 de mayo de 2009, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/publicaciones.html>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa –SPlyCE- Biblioteca Provincial de Maestros (2010). *Abriendo tesoros: bibliotecas escolares*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2009). *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos*. Paraná, Entre Ríos: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, www.docentesenterrerianos.com/.../2009/.../lineamientos-secundaria-ultima-version.doc -
- Gobierno de la provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Coordinación. Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión (2009). *Materiales Curriculares. Educación Secundaria Ciclo Básico. Versión Preliminar*. Santa Rosa, La Pampa: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, de www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/.../CicloBasicoOrientado/MCE_MC2009_Taller_OyEA_1vPreliminar.pdf -
- México. Secretaría de Educación Pública. (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Español*. México: Autor.

2. MATEMÁTICA

1. PRESENTACIÓN

Matemática es un espacio de formación que contempla una manera particular de pensar, de generar ideas. La Matemática es un producto cultural y social: producto cultural, porque emana de la actividad humana y sus producciones relevantes están condicionadas por las concepciones de la sociedad en la que surgen; producto social porque emerge de la interacción entre personas que pertenecen a una misma comunidad. Hacer matemática es crear, producir, “es un trabajo del pensamiento, que construye los conceptos para resolver problemas, que plantea nuevos problemas a partir de conceptos así construidos, que rectifica los conceptos para resolver problemas nuevos, que generaliza y unifica poco a poco los conceptos en el universo matemático que se articulan entre ellos, se estructuran, se desestructuran, y se reestructuran sin cesar” (Charlot, 1986, pp. 67, 68).

Concebida de este modo, la Matemática se presenta como una actividad de producción, por lo que *hacer matemática* implica dar la posibilidad de crearla, producirla. Este proceso puede ser desarrollado por los estudiantes en el aula a partir de intercambios en pequeños grupos y con la clase, ya que para resolver un problema necesitan transformar sus conocimientos anteriores para adaptarlos a las particularidades de ese problema.

Esta manera de concebir a la Matemática permite sostener que la principal meta que perseguirán las instituciones que conforman el sistema educativo formal y obligatorio se centra en posibilitar el acceso de los estudiantes al conocimiento matemático y en la democratización de un hacer matemático para todos.

La construcción de conocimientos matemáticos se ve ampliamente favorecida por la resolución de variados problemas, en diversos contextos, e involucrando un **“hacer” y un “reflexionar sobre el hacer”**. Desde el enfoque adoptado en este diseño, se postula el planteo de problemas, la discusión de las posibles resoluciones y la reflexión sobre lo realizado, como también la incorporación de un lenguaje y forma de pensamiento matemáticos.

La reflexión es fundamental ya que contribuye al desarrollo de la confianza en las propias posibilidades y también el compromiso con la tarea. Por ello, resulta fundamental que el docente gestione instancias de trabajo áulico en las que haya lugar para la confrontación, la reflexión y la justificación de lo producido. Situaciones didácticas en las que se propicie la comunicación matemática mediante un lenguaje adecuado, se valoren las diferentes formas de resolución y se aprecie el error como instancia de aprendizaje.

Hacer matemática significa, entonces, “ocuparse de problemas”, lo que involucra tanto resolverlos como formularlos. En este marco, cobra especial importancia tanto la función que cumplen los problemas como el rol del docente en la gestión de un modo de trabajo matemático que haga evolucionar las argumentaciones de los estudiantes hacia formas cada vez más deductivas. Así, la organización de la clase y el tipo de intervenciones del docente se constituyen en el motor de la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Por otra parte, le corresponde al docente propiciar la resolución de problemas para que los estudiantes puedan elaborar juicios críticos sobre sus procedimientos y argumentaciones, sobre los límites del contenido para resolver un problema y para que aprendan a determinar en qué problemas el contenido es útil para la resolución y en qué casos no lo es.

Como la actividad matemática es una actividad social, el estudiante no construye el conocimiento solo, sino en interacción con otros. Al respecto, al docente le corresponde promover las interacciones de la clase favoreciendo la reflexión grupal y el debate, para que los estudiantes se introduzcan en la forma de “hacer y pensar” propia de la matemática. Además, como los conocimientos previos son la base para la construcción de nuevos conocimientos y para la resolución de problemas, deberá incluir instancias que propicien la construcción de ese sustento como apoyo de nuevos conceptos, en el caso de que los estudiantes no dispongan de él.

2. OBJETIVOS

1er. AÑO	2do. AÑO	3er. AÑO
Comprender y usar la organización decimal del sistema de numeración.		
Reflexionar sobre la necesidad de acudir a diferentes tipos de cálculo- mental o exacto, con o sin calculadora- de acuerdo al problema.		
Utilizar números racionales, sus propiedades y sus representaciones de acuerdo a la necesidad que impone el problema.		
Usar números naturales, expresiones fraccionarias y decimales para resolver problemas extramatemáticos e intramatemáticos.	Usar números enteros y racionales para resolver problemas extramatemáticos e intramatemáticos.	
Recurrir al uso del lenguaje algebraico para generalizar propiedades aritméticas y geométricas.		
Usar y explicitar las operaciones en los distintos campos numéricos (N, Z, Q) en la resolución de problemas.		
Emplear y explicitar las propiedades de las operaciones en los distintos campos numéricos (N, Z, Q) en la resolución de problemas de cálculo.		
Producir y analizar construcciones geométricas - utilizando cuando sea posible software geométrico- acudiendo a argumentos deductivos, según ciertas condiciones y propiedades puestas en juego, reconociendo el límite de las pruebas empíricas.		
Emplear y explicitar las propiedades de figuras y cuerpos geométricos en la resolución de problemas.		
Reflexionar sobre la necesidad de estimar y de medir efectivamente.		
Utilizar y analizar funciones - proporcionalidad directa, crecimiento lineal no proporcional, proporcionalidad inversa-, para resolver problemas extramatemáticos, recurriendo cuando sea posible al uso reflexivo de recursos tecnológicos.	Utilizar y analizar funciones- proporcionalidad directa, crecimiento lineal no proporcional y función cuadrática incompleta-, para resolver problemas extramatemáticos e intramatemáticos, recurriendo cuando sea posible al uso reflexivo de recursos tecnológicos y reconociendo el límite del modelo para comprender el problema.	
Usar expresiones algebraicas y analizar su equivalencia para resolver problemas extramatemáticos.	Usar expresiones algebraicas y analizar su equivalencia para resolver problemas extramatemáticos e intramatemáticos.	
Producir y validar enunciados sobre relaciones y propiedades numéricas y geométricas, sin recurrir a la constatación empírica.		
Organizar e interpretar datos estadísticos mediante tablas (de serie simple, de frecuencia) y gráficos, eligiendo la forma más adecuada.	Organizar e interpretar datos estadísticos mediante tablas (de frecuencia, por intervalos) y gráficos, eligiendo la forma más adecuada.	
Recurrir a nociones de probabilidad para cuantificar la incertidumbre.		

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

EJES	1er. AÑO	2do. AÑO	3er. AÑO
NÚMERO Y OPERACIONES	<i>Uso de números</i>		
	Análisis de la organización del sistema decimal de numeración y comparación con la del sistema sexagesimal .		
	Interpretación, registro, comunicación y comparación de cantidades y números naturales y racionales positivos.	Interpretación, registro, comunicación y comparación de números enteros.	Reconocimiento de insuficiencia de los números racionales para expresar la relación entre longitud de circunferencia y diámetro y entre los lados de un triángulo rectángulo e isósceles.
	Uso de diferentes representaciones de un número natural (descomposiciones polinómicas, punto de la recta), y de un número racional positivo (expresiones fraccionarias y decimales, punto de la recta, etc.), seleccionando la representación más adecuada de acuerdo al problema.	Uso de diferentes representaciones de un número racional (expresiones fraccionarias decimales, notación científica, punto de la recta, etc.), eligiendo la representación más adecuada de acuerdo al problema.	
		Interpretación y uso del número racional como cociente entre números naturales.	
	Comparación de números naturales y/o racionales positivos para anticipar ideas de discretitud y densidad .	Exploración y análisis de diferencias y similitudes de las propiedades -orden, discretitud y densidad- de los conjuntos numéricos (Z, Q) .	Exploración y explicación de propiedades -discretitud, densidad y aproximación a la idea de completitud- de los distintos conjuntos numéricos estableciendo relaciones de inclusión entre ellos.
	<i>Uso de operaciones y propiedades</i>		
	Análisis de las operaciones en N y sus propiedades .	Explicitación y análisis de las operaciones en Z y sus propiedades como extensión de las elaboradas en N.	Análisis de las operaciones en Q y sus propiedades como extensión de las elaboradas en Z.

	<p>Uso de cuadrados, cubos y raíces cuadradas exactas de números naturales.</p>	<p>Utilización de la potenciación (con exponente entero) y de la radicación en Q y análisis de las propiedades de las mismas.</p>	
	<p>Selección y justificación del tipo de cálculo (mental y escrito, exacto y aproximado, con y sin uso de la calculadora) y de la forma de expresar los números involucrados, evaluando la razonabilidad del resultado de acuerdo a la necesidad que impone el problema.</p>		<p>Uso de los diferentes tipos de cálculo, de las diferentes representaciones de números (incluido el porcentaje), de la proporcionalidad, para resolver problemas extramatemáticos (incluidos aquéllos en los que la información se presenta en tablas y gráficos).</p>
	<p>Producción de cálculos que combinen varias operaciones -con números naturales y racionales positivos- en relación con un problema y producción de un problema en relación con un cálculo.</p>	<p>Utilización de propiedades de las operaciones en la elaboración e interpretación de cálculos.</p>	
	<p>Análisis reflexivo de algoritmos de operaciones y de estrategias de cálculos con naturales y con expresiones fraccionarias y decimales.</p>		
	<p>Selección y justificación de distintos contextos de fracciones, -entre ellos la fracción como medida y en contexto de la proporcionalidad- de acuerdo a la necesidad que imponga el problema que hay que resolver.</p>		
	<p>Producción de argumentaciones acerca de la validez de procedimientos o resultado de cálculos acudiendo a propiedades de suma, resta, multiplicación y división con números naturales y con racionales positivos.</p>		
	<p>Producción de argumentaciones acerca de la validez de propiedades de operaciones entre números naturales (distributiva, asociativa) y sobre relaciones ligadas a la divisibilidad múltiplos y divisores comunes.</p>	<p>Producción de argumentaciones acerca de la validez de propiedades ligadas a la divisibilidad en N.</p>	
	<p>Exploración de problemas que requieran acudir a múltiplos y divisores comunes.</p>		

ÁLGEBRA Y FUNCIONES	Análisis de variaciones		
	Reconocimiento, explicitación y diferenciación de propiedades de relaciones directa (al triple el triple, a la suma la suma, constante de proporcionalidad) e inversamente proporcionales (al triple la tercera parte, constante de proporcionalidad).	Explicitación y análisis de propiedades de funciones de proporcionalidad directa (variación uniforme, origen al cero).	
	Reconocimiento y uso de relaciones directa e inversamente proporcionales usando diferentes representaciones para resolver problemas (incluidos escalas, cambios de unidades, ampliaciones o reducciones de figuras) y diferenciación de relaciones que no son de proporcionalidad.		
	Interpretación de relaciones entre magnitudes discretas y/ o continuas en tablas y gráficos.	Interpretación de relaciones entre variables en tablas, gráficos y fórmulas para resolver problemas en diversos contextos, tales como regularidades numéricas, proporcionalidad directa e inversa.	Interpretación de gráficos y fórmulas que representen variaciones lineales y no lineales (incluida la función cuadrática) en función del problema a resolver.
		Análisis de variaciones uniformes y selección de la representación más adecuada de acuerdo al problema.	Análisis de variaciones lineales expresadas mediante gráficos y fórmulas e interpretación de sus parámetros.
	Exploración de la variación de perímetros y áreas en función de la variación de diferentes dimensiones de figuras.	Elaboración y comparación de fórmulas para analizar las variaciones de perímetros, áreas y volúmenes, en función de la variación de diferentes dimensiones de figuras y cuerpos.	
		Producción de fórmulas para representar regularidades numéricas en N , y análisis de sus equivalencias.	
	Uso de ecuaciones y otras expresiones simbólicas		

	Construcción y comparación de formulas para expresar procedimientos de cálculos y propiedades.		
	Obtención y uso de fórmulas para conjeturar y validar expresiones que expresen divisibilidad , tales como <i>es múltiplo de... no es múltiplo de...</i>	Elaboración y análisis de expresiones simbólicas para expresar y validar afirmaciones sobre propiedades de operaciones o criterios de divisibilidad.	
		Obtención de expresiones algebraicas equivalentes usando propiedades para resolver ecuaciones del tipo $ax+b = cx+d$	Obtención de expresiones algebraicas equivalentes acudiendo a propiedades para resolver ecuaciones de primer grado.
		Utilización y formulación de ecuaciones lineales con una variable para resolver problemas, y análisis de la solución (solución única, infinitas soluciones, sin solución).	Utilización de ecuaciones lineales con una o dos variables y análisis del conjunto solución.
			Análisis del vínculo de las relaciones entre dos rectas con el conjunto solución de su correspondiente sistema de ecuaciones (en resolución gráfica de sistema de dos ecuaciones).
			Uso y formulación de ecuaciones de segundo grado ($ax^2 = 0$, $ax^2 + c = 0$, con $c < 0$) para resolver problemas y análisis de soluciones de la ecuación de acuerdo al problema.
	Análisis de figuras y cuerpos geométricos.		
GEOMETRÍA Y MEDIDA	Análisis de figuras bidimensionales (triángulos, cuadriláteros y círculos) y tridimensionales (prismas, pirámides, cilindros, conos y esferas) para caracterizarlas y clasificarlas.	Elaboración de argumentaciones acerca de la validez de las propiedades de las figuras bidimensionales (triángulos, cuadriláteros y círculos) para analizar afirmaciones, reconociendo los límites de las pruebas empíricas.	

Producción de argumentaciones con base en propiedades para determinar condiciones (sobre lados, ángulos, diagonales y radios) que permitan justificar construcciones (con instrumentos geométricos) de triángulos, cuadriláteros y figuras circulares .	Producción de argumentaciones con base en propiedades para determinar condiciones que deben cumplir los puntos referidas a distancias y justificar construcciones de circunferencias, círculos, mediatrices, bisectrices , como lugares geométricos .	Producción de argumentaciones con base en propiedades para justificar construcciones de rectas paralelas y perpendiculares usando la noción de lugar geométrico .
	Análisis de polígonos construidos con regla no graduada y compás, acudiendo a argumentos basados en propiedades de las figuras puestas en juego.	
	Elaboración de argumentaciones sobre condiciones necesarias y suficientes para congruencia de triángulos construidos.	Interpretación de circunstancias de aplicabilidad del Teorema de Thales .
Análisis reflexivo de procedimientos utilizados para construir figuras a partir de diferentes informaciones (propiedades y medidas) y evaluando la adecuación de la figura obtenida a la información dada.		Análisis de las condiciones necesarias y suficientes para la construcción de figuras semejantes a partir de informaciones.
Uso de instrumentos de geometría y programas graficadores para la construcción de figuras a partir de informaciones.		
Producción de argumentaciones acerca de validez de la propiedad triangular y propiedad de la suma de ángulos interiores de triángulos y cuadriláteros .	Producción de argumentaciones acerca de validez de propiedades de ángulos de paralelogramos y los determinados por rectas paralelas para justificar las resoluciones de problemas.	Producción de argumentaciones acerca de validez de propiedades de figuras como ángulos interiores, bisectrices, diagonales para justificar las resoluciones de problemas.
	Interpretación del Teorema de Pitágoras a partir de equivalencia de áreas.	Uso de relación pitagórica para triángulos rectángulos.
		Utilización de razones trigonométricas para resolver problemas con triángulos rectángulos.
Exploración de situaciones en las que hay que estimar y calcular medidas		

	Reconocimiento de problemas extramatemáticos para cuya resolución sea necesario estimar la medida , sin acudir al cálculo.	
	Reconocimiento de la inexactitud de la medida .	
	Elaboración de argumentaciones sobre equivalencia de diferentes expresiones sobre una misma cantidad de longitud, área, volumen y capacidad del SIMELA .	
	Selección y uso de unidades para realizar mediciones y estimaciones de volúmenes de acuerdo al problema.	Selección y uso de unidades, formas de expresar cantidades (incluida notación científica) de acuerdo a la necesidad que impone el problema.
	Uso reflexivo de fórmulas para el cálculo de perímetros, áreas y volúmenes.	
	Producción y análisis reflexivo de procedimientos usados para el cálculo de perímetro y áreas de figuras, áreas y volúmenes de cuerpos y estimación del resultado para resolver problemas extramatemáticos.	Indagación de relaciones entre cuerpos con igual área lateral y distinto volumen o con el mismo volumen y distintas áreas laterales.
	Análisis reflexivo acerca de la pertinencia de la unidad seleccionada para expresar el resultado del cálculo de áreas de figuras, áreas y volúmenes de cuerpos.	
ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD	Exploración de fenómenos y toma de decisiones	
		Identificación de variables cuantitativas y cualitativas.
	Interpretación de información presentada en tablas y gráficos estadísticos-pictogramas, diagramas de barra, gráficos circulares, de línea, de punto- y análisis de las ventajas y desventajas de acuerdo a la información que se persigue comunicar.	Interpretación de información presentada en tablas y gráficos estadísticos para organizar conjuntos de datos discretos , y análisis de las ventajas y desventajas de acuerdo a la información que se persigue comunicar.
		Interpretación de información presentada en gráficos estadísticos – incluida la organización de datos en intervalos– , para resolver problemas extramatemáticos entre los que se incluyen problemáticas sociales complejas.

	<p>Construcción de gráficos estadísticos y análisis de la pertinencia del tipo de gráfico, y cuando sea necesario de la escala a usar.</p>	<p>Construcción de gráficos estadísticos que involucren variables cuantitativas y cualitativas adecuados de acuerdo a la información a describir.</p>	<p>Construcción de gráficos estadísticos que involucren variables cuantitativas (discretas y continuas) y cualitativas de acuerdo a la información a describir (incluida la organización de datos para su agrupamiento en intervalos)</p>
	<p>Interpretación de significado de media aritmética para describir datos en estudio.</p>	<p>Interpretación de significado de parámetros de posición (media aritmética y modo) para describir datos en estudio.</p>	<p>Interpretación de significado de parámetros de posición (media aritmética, mediana y modo), identificando el más adecuado para describir la situación en estudio.</p>
			<p>Análisis de los límites de los parámetros de posición para describir la situación en estudio y para la elaboración de inferencias y la toma de decisiones.</p>
<p>Reconocimiento de situaciones no deterministas (incertidumbre)</p>			
	<p>Comparación de probabilidades de diferentes sucesos - incluido suceso seguro e imposible- para espacios muestrales finitos.</p>	<p>Comparación de la probabilidad frecuencial de un suceso, obtenida a partir de la exploración real o simulada con la probabilidad clásica.</p>	
<p>Uso de diferentes estrategias para resolver problemas de conteo, entre ellas el uso de diagrama de árbol.</p>		<p>Exploración y análisis de diferentes estrategias de conteo sin acudir a fórmulas para resolver problemas de cálculo de probabilidad.</p>	<p>Exploración de diferentes estrategias de combinatoria sin repetición- entre ellas el diagrama de árbol -para avanzar hacia la producción y uso de fórmulas de permutación, variación, y combinación para resolver problemas de cálculo de probabilidad.</p>

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En este espacio curricular se contemplará no sólo la transmisión/construcción de conocimientos matemáticos sino también la de los modos de hacer matemática. Es decir, se busca que los estudiantes se apropien de la forma de “hacer y pensar” propia de la matemática. Para ello, será conveniente la combinación de diferentes formatos curriculares. En este sentido, se propone desarrollar los diferentes espacios de Matemática a través de la combinación de los formatos **materia, taller y proyecto**, debido a que se persigue el abordaje de conocimientos matemáticos y formas de pensamiento mediante la resolución de variados problemas, a partir de un “hacer” y un “reflexionar sobre el hacer”, de ejercitar el análisis y la toma de decisiones, que requieren que los estudiantes, además de poner en juego aprendizajes matemáticos significativos y relevantes, desplieguen su creatividad y autonomía en el marco del intercambio y el trabajo en equipo.

Aprender Matemática: ser parte de una comunidad de estudiantes “aprendiendo Matemática”:

La forma de plantear los problemas y de organizar la actividad de los estudiantes influye directamente en las actitudes que éstos desarrollan hacia la matemática y en el modo en que conciben su aprendizaje. Concebir la matemática como producto cultural y social conduce a favorecer que los estudiantes participen del hacer y pensar matemático propio de la disciplina, quehacer que se pone de manifiesto cuando ellos exploran, buscan regularidades, exponen conjeturas, argumentan deductivamente, reconocen variables que intervienen en un fenómeno, proponen modelos para interpretar problemas externos e internos a la matemática. Sólo a partir de tales condiciones será posible que los estudiantes produzcan matemática y tengan la oportunidad de reflexionar acerca de su propio potencial de *hacer matemática*, la asuman como una actividad intelectual en la que puedan participar y avanzar en una búsqueda reflexiva; de esta manera, desarrollarán una disposición positiva hacia la matemática.

Resolver problemas en el Nivel Secundario:

La *resolución de problemas* es una de las tareas propias del quehacer matemático; por ello, será una prioridad a lo largo de la escolaridad inicial y primaria, y también en el Nivel Secundario. Los estudiantes deberán tener múltiples ocasiones de plantear, explorar y resolver problemas, como así también de reflexionar en torno a ellos, progresando hacia el uso de razonamientos matemáticos y reconociendo los límites de las argumentaciones empíricas. Será tarea del docente, entonces, gestionar este tránsito, logrando que el estudiante se apoye en elaboraciones ya realizadas en la escuela y las modifique –o abandone- para construir el sentido del conocimiento al que se apunta.

- Para favorecer la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes, la resolución de problemas cumple un rol fundamental. Para tal fin, los problemas deben reunir ciertas características: el problema debe tener sentido para el estudiante; el enunciado debe ser comprensible y debe provocar la búsqueda; esto genera un desafío en tanto la forma de resolver y la respuesta no son evidentes. Se da lugar, así, a la posibilidad de generar preguntas y estrategias de resolución variadas.
- Será necesario ofrecer problemas en los que los conocimientos matemáticos aparezcan como herramientas para resolverlos y también como objeto de reflexión matemática. En el Nivel Secundario, se priorizan las *prácticas de generalización*, tratando de que el estudiante – en búsqueda de la resolución de los problemas que se le plantean- descubra la necesidad de acudir a generalizaciones a partir del reconocimiento de regularidades en diversos contextos; se espera también que pueda expresar la generalización elaborada. El docente deberá promover estas prácticas mediante el análisis de patrones, para identificar variables, producir conjeturas acerca de las regularidades observadas, construir argumentaciones para justificar y para la búsqueda de expresiones simbólicas.

Enseñar matemática: la tarea del docente

Algunas de las funciones del docente son:

- **Planificación de la tarea.** El docente toma decisiones en relación con la selección del contenido y el diseño de actividades, contemplando aquéllas que favorezcan que el estudiante se involucre naturalmente porque comprende lo que se le pide y lo que debe hacer. Define la forma de organización del grupo, elabora las consignas que presentará. Selecciona materiales de los que dispondrá para usar cuando los necesite; anticipa los posibles procedimientos de resolución por parte de los estudiantes; prevé el tratamiento posible de los errores –considerándolos como instancias de aprendizaje- y prevé las posibles intervenciones durante la gestión de la clase.

La selección de “buenos problemas para el estudiante” y su correspondiente resolución son fundamentales para la construcción del conocimiento, pero no suficiente: es necesario que el estudiante sea capaz de reflexionar sobre lo realizado. Es por ello que el docente tiene un rol fundamental como mediador entre el conocimiento y los estudiantes, y es el gestor de las resoluciones, formulaciones y argumentaciones. Una de sus funciones fundamentales consiste en seleccionar tareas que ayuden a los estudiantes a problematizar la disciplina, a generar discusión de procedimientos, a elaborar preguntas a partir de un problema, a analizar la pertinencia de procedimientos, a ser críticos. Cobran especial relevancia los problemas relacionados con problemáticas socio-ambientales ya que contribuyen a la formación integral de un ciudadano crítico y comprometido con la realidad y con actitudes responsables. Desde este punto de vista, es fundamental considerar en la selección de problemas aquéllos que apunten a la lectura de textos con información cuantitativa presentada en tablas y gráficos. Así, a partir de actividades que apunten a: lectura directa de datos en la gráfica, interpolación y extracción de información de los datos mostrados en la gráfica y extrapolación de datos e interpretación de relaciones identificadas en la gráfica, los estudiantes podrán abordar y resolver problemas complejos con el aporte de diferentes campos de conocimiento como Matemática, Ciencias Sociales y Lengua, para una profunda comprensión de gráficos.

- **Presentación de la propuesta.** El docente interviene para:
 - Cerciorarse de que los estudiantes hayan comprendido el enunciado del problema que les presentó y entiendan qué es lo que deben hacer.
 - Brindar la información necesaria para que los estudiantes puedan pensar estrategias de resolución.

- **Durante el desarrollo de las actividades y la reflexión** el docente interviene para:
 - Establecer las formas adecuadas de organizar la clase para el logro del objetivo que se persigue y de acuerdo al problema presentado. Si los estudiantes pueden encontrar las formas para resolver el problema de manera autónoma entonces el trabajo podrá ser individual, para posteriormente llevar a cabo la puesta en común. La organización de la clase en grupos es fundamental cuando, para resolver el problema, se requiere de la colaboración. En la organización de la clase en grupos, un primer momento de carácter individual permite que los estudiantes se apropien del problema al realizar una primera lectura del mismo y comiencen con los primeros planes y procedimientos de resolución, para luego discutir sus ideas en el grupo. El trabajo en grupo permite una primera confrontación y discusión de las posturas de cada uno de los integrantes y hace evidentes las diversas maneras de afrontar el mismo problema; posteriores acuerdos posibilitarán que la conclusión del grupo sea socializada al resto de la clase.
 - Favorecer actitudes de cooperación a partir de la presentación de un problema; promover que cada integrante de un equipo asuma un papel con responsabilidad específica y diferente, de tal manera que la colaboración entre los integrantes resulte indispensable para abordarlo y resolverlo. La acción conjunta entre los estudiantes potencia sus capacidades, favorece su desarrollo personal y su capacidad de comprender y trabajar con los demás.
 - Organizar el trabajo en el grupo y la discusión acerca de los diferentes procedimientos y argumentaciones empleados, concediendo a los estudiantes la oportunidad de que sean ellos quienes validen sus producciones, busquen respuestas y se responsabilicen matemáticamente de ellas.
 - Proporcionar explicaciones acerca de los saberes matemáticos puestos en juego al justificar los procedimientos utilizados. Ante las respuestas erróneas el docente debe ser neutral para permitir que los estudiantes, mediante el cuestionamiento de sus respuestas y en la interacción con otros, puedan avanzar en la construcción de respuestas correctas. Ante la consulta de los estudiantes sobre la validez de sus producciones, y para hacerlos reflexionar acerca de lo que hacen y ayudarlos a tener una mirada crítica al respecto, podrá incluir expresiones que sugieran el camino a seguir para llegar a la solución adecuada, pero sin decir cómo hacerlo. Podrá invitarlos a que recuerden otras cuestiones trabajadas que puedan servir de punto de partida, proponerles que comparen procedimientos de otros estudiantes, que vuelvan a leer el enunciado para ayudar al análisis y reflexión.
 - Organizar la confrontación de los resultados de los equipos es un momento clave en tanto constituye la instancia en la que los estudiantes reflexionan acerca de lo realizado al resolver un problema. Para que la confrontación sea breve y mantenga a los estudiantes atentos es conveniente que se no se presenten todos los procedimientos (puede haber algunos semejantes), sino aquéllos aportes de cada grupo que sean útiles. Para ello, es fundamental que el docente- antes de llevar a cabo la actividad- tenga en claro lo que persigue con ella. Para que la confrontación llegue a su meta podrá centrar el eje en: un problema dado que tiene varias respuestas; un problema que puede

resolverse de diferentes maneras; el análisis acerca de qué procedimiento es el más económico para resolver un problema; el privilegio del procedimiento que se acerque más a lo formal.

- Actuar como moderador en el debate durante el cual se trata de discutir acerca de las soluciones aportadas por los estudiantes. En esta instancia, el docente interviene para promover el análisis acerca de la veracidad o falsedad de un enunciado matemático. También le corresponde hacer que los estudiantes se apropien de las reglas del debate: un contraejemplo es suficiente para probar que un enunciado matemático es falso y además con ejemplos o con dibujos geométricos no alcanza para probar que es verdadero: el estudiante para debatir deberá apoyarse en propiedades y definiciones matemáticas. Es quien interviene también para instalar el lenguaje matemático para la comunicación.
- Institucionalizar los saberes. El docente debe vincular los saberes puestos en juego en los intercambios de los estudiantes con los saberes a los que se quiere arribar ya que cuando ellos logran desarrollar estrategias que permiten resolver el problema, el conocimiento que subyace a éste no suele ser identificado como un nuevo saber. Esto requiere de un proceso de institucionalización, que es responsabilidad del docente, quien es el encargado de dar status oficial al conocimiento aparecido durante la actividad de la clase; es decir, es el responsable de dar nombre y simbología al concepto nuevo que se ha construido para que pueda ser usado en nuevos problemas.
- **Enseñar matemática: propuesta de situaciones de enseñanza**

Se trata de planificar situaciones de enseñanza como oportunidades para la construcción del sentido de los conocimientos matemáticos, a partir del abordaje y resolución de problemas, de la reflexión, justificación y comunicación de lo realizado con lenguaje matemático apropiado. La selección de problemas y la secuenciación de las actividades estarán definidas por criterios entre los que se pueden mencionar contenidos que se quiere trabajar, conocimientos previos, tipos de materiales, etc. Así, y siempre teniendo en cuenta los objetivos a los que pretende arribar, el docente:

 - Incluirá problemas para propiciar la reflexión acerca del **alcance de un concepto**, ya que un concepto cobra sentido a partir de los problemas que permite resolver y de la inscripción de ellos en las categorías *problemas que pueden o no resolverse con un concepto*. Por ello, propondrá actividades en las que los estudiantes, a propósito de un conjunto de problemas, deciden en qué casos el concepto sobre el que se está trabajando resulta adecuado para resolver el problema y en qué casos no, proponen otros problemas parecidos a los que ya analizaron y clasifican los enunciados que aportan sus compañeros.
 - Propiciará considerar como **fuentes de problemas** significativos para el tratamiento de contenidos matemáticos problemas *externos e internos* a la matemática, para lo cual podrá acudir a la historia de la matemática, a otras ciencias, a juegos, así como a problemas propios de la matemática y además podrá tratar diversos aspectos de problemáticas sociales relevantes. Es conveniente variar la presentación de problemas, para lo cual se pueden incluir actividades que consistan en elaborar preguntas a partir de información que esté presente en un texto o en una ilustración o problemas en los que usen la calculadora o software de matemática.
 - Presentará los contenidos procurando una **conexión** entre ellos (de tal manera que los estudiantes perciban la matemática como un todo estructurado) en torno a las necesidades que surjan de los problemas intra o extramatemáticos y contemplará relaciones conceptuales significativas entre contenidos.
 - Presentará problemas para cuya resolución los estudiantes necesiten disponer de contenidos de diferentes ejes, como por ejemplo, al trabajar la independencia entre perímetro y área, se puede incluir figuras geométricas, estrategias de cálculo, unidades de medida. Al tratar funciones podrá necesitar hacer uso de saberes acerca de estrategias de cálculo con diferentes conjuntos numéricos, de resolución de ecuaciones, de contenidos de geometría.
 - Propondrá problemas en los que los estudiantes pongan en juego los contenidos del eje números y operaciones en relación con contenidos algebraicos y buscará instalar prácticas de generalización mediante el uso de fórmulas.
 - Introducirá, en la medida de lo posible, la **utilización de la tecnología** como herramienta para resolver problemas. De esta manera, la tecnología ocupa el rol de herramienta fundamental para evitar que los estudiantes pierdan de vista la actividad que deben realizar, con lo cual se logra su concentración en el problema a resolver y no en la mecánica. Al respecto, entonces:

- Incluirá los programas graficadores como medio para enriquecer la comprensión de problemas, siempre actuando como gestor de la resolución y la reflexión, para evitar caer en el trabajo rutinario con la tecnología. Igualmente en el caso de la computadora, ésta constituye una herramienta fundamental para la enseñanza porque potencia la representación gráfica, por su rapidez de cálculo y por posibilitar la modelización sin acudir a la forma clásica.
- Incorporará la calculadora como un medio para plantear problemas (estableciendo un conjunto de condiciones) y una herramienta para explorar relaciones matemáticas y para resolver los cálculos en los problemas más complejos. Esta herramienta puede favorecer que los estudiantes se centren en el análisis del problema, en los datos presentados o en el tipo de preguntas que se formulan, con lo cual se constituye en un medio para enriquecer la comprensión de problemas.
- Introducirá otras tecnologías comunicacionales como herramientas de enseñanza a fin de favorecer el aprendizaje de la matemática, aprovechando la atracción que experimenta el estudiante por las técnicas comunicacionales, entre otras, el video (por su poder comunicativo, permite visualizar situaciones que de otra manera no serían accesibles, pudiendo constituirse en generador de fuentes de problemas), la televisión.
- Seleccionará **problemas geométricos** en los que los estudiantes, para arribar a la respuesta, necesiten poner en juego las propiedades de los objetos geométricos. Promoverá la reflexión y justificación, es decir, instará a producir argumentos para validar respuestas sin recurrir a la constatación empírica. En síntesis, lo que se persigue es el abordaje de la geometría desde la deducción.
- Considerará la **modelización** para resolver problemas tanto externos como internos a la matemática. Además, propiciará el estudio de límites del modelo matemático para explicar un problema o fenómeno que se intenta resolver o explicar. Para que el estudiante pueda describir, analizar o predecir el fenómeno de la realidad modelado (por ejemplo, fenómenos sociales y/o naturales- mediante la matemática puesta en juego, se requiere que los estudiantes observen la realidad; la describan en forma simplificada; construyan un modelo; trabajen matemáticamente con él para arribar a resultados y conclusiones matemáticas; interpreten los resultados; evalúen la validez del modelo para poder explicar esa realidad (al hacer referencia a realidad se podrán considerar problemáticas del mundo real, de otras ciencias, como el estudio de problemáticas sociales complejas).
- Incluirá problemas que se modelen matemáticamente para el **tratamiento del álgebra**, acudiendo a generalizaciones y contemplando una perspectiva amplia del álgebra como instrumento de modelización. Desde esta postura, las *variables, ecuaciones y funciones*, son instrumentos de modelización de problemas desde dentro y fuera de la matemática. Su visión como instrumento de modelización, implica que el docente deberá proponer tareas que apunten a cada uno de los pasos de la modelización matemática: identificación y designación de variables que caracterizan el sistema a modelizar, establecimiento de relaciones entre variables, trabajo a partir de expresiones simbólicas que permiten conocer el sistema modelado, interpretación y aplicación del trabajo realizado con el modelo algebraico.
- Propondrá actividades que propicien la construcción del **pensamiento algebraico**, contemplando dos aspectos esenciales: como **soporte del pensamiento aritmético y como ruptura del mismo**. Ofrecerá problemas en los que los estudiantes acudan a la resolución algebraica como necesidad impuesta por el problema y además comparen la solución algebraica con procedimientos aritméticos. Los estudiantes podrán comprender la necesidad del álgebra cuando tomen conciencia del límite de procedimientos no algebraicos para resolver un problema.
- Contemplará **dos dimensiones del álgebra**: dimensión útil (las expresiones algebraicas son las herramientas para resolver el problema) y dimensión objeto (la expresión construida es tomada como objeto de estudio matemático).
- Presentará actividades que contemplen los principales **elementos que integran la noción de función**: variación, dependencia, correspondencia simbolización, expresión de dependencia, y diferentes formas de representación. De esta manera se apunta a una mejor conceptualización de la noción de función que cumple el rol de herramienta para resolver problemas, en lugar de priorizar la algoritmación que encubre la dependencia, la variación y el cambio, que son fundamentales a la hora de resolver problemas.
- Incluirá problemas que apunten a la construcción del **sentido del volumen**, en lugar de su aritmetización, y a la construcción del **sentido de área y perímetro**. Además, incluirá situaciones que contemplen el estudio de la independencia de área y perímetro. En relación con las fórmulas para calcular perímetro y área, propiciará su uso reflexivo y el surgimiento de las mismas como necesidad para resolver la situación.
- Seleccionará actividades en las que se contemple el cálculo mental y las estrategias personales para que los estudiantes pongan en juego propiedades, tendiendo así a una **construcción significativa de algoritmos** y de situaciones que permitan darle sentido a las operaciones en lugar de utilizar reglas mecánicas como, por ejemplo, la regla

de los signos para operar con números enteros. También ofrecerá problemas en los que los estudiantes tengan que utilizar diferentes tipos **de cálculos y formas de expresión de números** de acuerdo a la necesidad que imponga el problema.

- Contemplará los ***momentos de evaluación*** como actividad permanente que forma parte del proceso de enseñanza. Si en el trabajo en clase se espera desarrollar en los estudiantes habilidades para producir, comunicar y validar conjeturas, o habilidades para interpretar información matemática presentada en diferentes formas, la evaluación debe ser coherente con los contenidos que se abordan y con los objetivos que se persiguen durante su desarrollo.

La evaluación brinda elementos para reorientar la tarea docente; al respecto, algunos indicadores que podrá tener en cuenta son:

- Interpreta información contenida en tablas y gráficos.
- Entiende el uso y significado de fórmulas y expresiones coloquiales.
- Usa lenguaje matemático adecuado en forma oral y escrita.
- Conoce y utiliza en forma pertinente las nociones matemáticas que se requieren para resolver problemas.
- Opera numéricamente y obtiene resultados razonables en función de los datos.
- Analiza la razonabilidad de los resultados en las operaciones.
- Evalúa la razonabilidad de los resultados de acuerdo al problema que intenta resolver.
- Produce argumentos matemáticos adecuados para justificar procedimientos.
- Vincula conocimientos matemáticos con los de otras áreas para resolver y comprender fenómenos en estudio.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Blomhoj, M. (Mina, M. trad.)(2004). *Modelización Matemática. Una teoría para la práctica*. Córdoba, Argentina: FAMAFA. Recuperado el 21 de diciembre de 2009, de <http://www.famaf.unc.edu.ar/~revm/Volumen23/digital23-2/Modelizacion1.pdf>
- Bosch M., García F. J., Gascón, J. y Ruiz Higuera, L. (2006). La modelización matemática y el problema de la articulación de la matemática escolar. Una propuesta desde la teoría antropológica de lo didáctico. En *Educación Matemática*, 18 (2). 37-74. México, D.F: Santillana. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/405/40518203.pdf>
- Camuyrano, B. (1998). Algunos aspectos de la enseñanza de las funciones. En *Matemática. Temas de su didáctica*. Buenos Aires: Prociencia CONICET.
- Charlot, B. (1986). *La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas*. Conferencia dictada en Cannes. Citado en Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Secretaría de Cultura y Educación. Serie Documentos para capacitación semipresencial. Educación Secundaria 1° año (7°ESB). Introducción al Diseño Curricular Matemática (pp 65, 69). La Plata, Buenos Aires, Argentina: Autor.
- Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (1997). Hacer y estudiar matemáticas. Las matemáticas en la sociedad. En *Estudiar matemática, el eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje* (Cap. 1). Barcelona, España: Horsori.
- Chemello, G. (coord.) (2000). *Estrategias de enseñanza de la Matemática*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- Font, V. (2006). Problemas en un contexto cotidiano. En *Cuadernos de pedagogía*, (355), 52 – 54. Barcelona, España: Departament de Didàctica de les CCEE i de la Matemàtica de la Universitat de Barcelona.
- García, F. J. (2005). *La modelización como instrumento de articulación de la matemática escolar. De la proporcionalidad a las relaciones funcionales*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de las Ciencias, Universidad de Jaén. España.

- García, F. J. (autor), Bosh, M. Gascón, J. y Ruíz Higuera, L. (co-autores) (2007). El algebra como instrumento de modelización. Articulación del estudio de las relaciones funcionales en la educación secundaria. En *Investigación en Educación Matemática XI*. pp 71-90 Universidad de Jaén, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Ramón Llull, España.
- Godino, J. y Font, V. (2003). *Razonamiento algebraico y su didáctica para Maestros*. Granada, España: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación: Departamento de didáctica de la Matemática. Recuperado el 5 de diciembre de 2009, de <http://www.webpersonal.net/vfont/ralgebraico.pdf>
- Sadovsky, P. (2005). *Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Sessa, C. (2006). *Iniciación al estudio didáctico del Algebra. Orígenes y perspectivas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Documentos

- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2005). Resolución de problemas. Entre la escuela media y los estudios superiores. En *Cuaderno de trabajo para docentes. Programa Apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la articulación con el nivel superior*. Buenos Aires: Autor
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2005). Resolución de problemas. Entre la escuela media y los estudios superiores. En *Cuaderno de trabajo para alumnos. Programa Apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la articulación con el nivel superior*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Núcleos de aprendizajes prioritarios. 3ª ciclo EGB Nivel Medio*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2009 a) *Articulación entre Ciclo Básico y Ciclo Orientado del Nivel Secundario, Cuaderno para docentes y alumnos*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2009 b). *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*. Versión Final. Resolución CFE N° 84/09. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2º año*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de Córdoba . Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). *Ciclo Básico Unificado: CBU. Propuesta Curricular*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009) *Lineamientos curriculares para el abordaje transversal de la educación cooperativa y mutual*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008 a) *Educación Vial*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008 b) *Educación Ambiental* Córdoba: Autor.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2009). *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos*. Paraná, Entre Ríos: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, de www.docentesentrierianos.com/.../2009/.../lineamientos-secundaria-ultima-version.doc -
- Gobierno de la provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Coordinación. Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión (2009). *Espacio curricularles Curriculares. Educación Secundaria Ciclo Básico*. Versión Preliminar. Santa Rosa, La Pampa: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, de www.lapampa.edu.ar/EspacioCurricularlesCurriculares/.../CicloBasicoOrientado/MCE_MC2009_Taller_OyEA_1vPreliminar.pdf -
- México, Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Espacio curriculares y Métodos Educativos (2004). *Libro para el maestro. Matemáticas. Educación Secundaria*. México, DF: Autor. Recuperado el 23 de noviembre de 2009, de <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/matematicas/pdf/orientaciones/libromaestro.pdf>
- México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Desarrollo Curricular (2006). *Reforma de Educación Secundaria. Fundamentación Matemática*. pp 19-58. México, DF: Autor. Recuperado el 23 de noviembre de 2009, de [autorhttp://www.scribd.com/doc/19008259/fundamentacion-matematicas](http://www.scribd.com/doc/19008259/fundamentacion-matematicas)

3. CIENCIAS NATURALES

1. PRESENTACIÓN

Las Ciencias Naturales permiten comprender y predecir el comportamiento de la naturaleza, las relaciones que se establecen entre sus componentes y sus implicancias individuales y sociales. Sus saberes, que son parte de la cultura, impactan directa o indirectamente sobre la vida de los seres humanos y ayudan a construir explicaciones acerca de la realidad a fin de poder convivir, adaptarse y sentirse parte activa de ella.

Por ello, es necesaria su incorporación a toda la escolaridad tendiendo progresivamente a la alfabetización científica y tecnológica de los ciudadanos, orientada a lograr que los estudiantes construyan conocimientos y capacidades básicas de las ciencias para fundamentar la toma de decisiones en diversos contextos, interpretar la información y la divulgación científica, como así también para poder distinguir explicaciones pseudocientíficas de las que provienen de las ciencias. Su objeto de estudio es la naturaleza en sus distintas facetas y niveles de organización.

El campo de enseñanza está constituido por saberes que provienen principalmente de la Física, la Química y la Biología y por aportes de la Astronomía, la Geología y la Meteorología, y es producto resultante de una combinación dinámica de actitudes, valores y conceptos, teorías, modelos e ideas acerca de los fenómenos naturales y la manera de investigarlos.

Sus conocimientos provienen de un sistema de ideas establecidas provisionalmente en forma colectiva en el marco de la comunidad científica, las cuales están influenciadas por el contexto socio-histórico - geográfico en que se desarrollan y las necesidades sociales presentes a través del tiempo. Además, se relacionan directamente con la Tecnología de la que se nutren y a la que le aportan. Por otra parte, adquieren significado dentro de un marco comunicativo que se establece entre pares y con la sociedad en general.

Su enseñanza debe propiciar el desarrollo en los estudiantes de capacidades científicas básicas relacionadas con actitudes reflexivas y fundamentadas hacia los procesos y productos de las ciencias. Debe incentivarlos para que se hagan preguntas y busquen posibles respuestas sobre cuestiones vinculadas a los fenómenos naturales y las ciencias, enriqueciendo sus intereses y experiencias. A su vez, debe favorecer la construcción de explicaciones adecuadas sobre el universo, basadas en los modelos y teorías científicas vigentes, así como el aprender a disfrutar del conocimiento científico y valorar sus impactos en la calidad de vida.

Cabe destacar que actualmente, para afrontar situaciones de cualquier ámbito, se requiere de saberes provenientes de las ciencias, por ello éstos han dejado de ser exclusividad de algunos privilegiados o de aquéllos que presentan un interés particular al respecto y deben estar al alcance de todos, por lo que su incorporación curricular es una necesidad y también un derecho ciudadano. En este marco, deberá aproximarse a los estudiantes al conocimiento a través de la indagación y la resolución de problemas, aspectos que les permitirán un acercamiento al trabajo científico desde una visión escolarizada, lo que se complementará con la apropiación de los principales modelos científicos que permiten interpretar y dar nuevos significados a los fenómenos que se estudian. Por otra parte, se deberá tener presente la relevancia de promover en ellos la reflexión acerca de los alcances y limitaciones del conocimiento científico.

Debe considerarse que la “ciencia escolar” es una versión transpuesta y adecuada -tanto a las necesidades como a las posibilidades de los estudiantes- de la “ciencia de los científicos”. Esto implica la enseñanza de conceptos, procesos y actitudes propios de las ciencias y de las metodologías científicas, que fomenten el desarrollo de diferentes capacidades intelectuales, por ejemplo, las del pensamiento lógico combinadas con la comprensión y producción de textos cuya importancia va más allá del mismo aprendizaje científico, ya que contribuyen a una mejor comprensión de los fenómenos naturales y a la formación cultural individual y social. A su vez, es importante que se contemple y revalorice la actividad experimental como una estrategia didáctica fundamental, así como la recuperación de la enseñanza de la Historia de las Ciencias para la reconstrucción contextualizada del conocimiento científico en la escuela.

Una enseñanza científica adecuada tiende a superar las visiones tradicionales deformadas, fragmentadas y descriptivas de los contenidos, basadas casi exclusivamente en la memorización, apoyadas en una concepción cerrada y aséptica de la ciencia. La actual mirada reconoce a la ciencia como un proceso de construcción colectiva permanente, que posee una historia en la que las personas se involucran, dudan de lo que parece obvio, formulan conjeturas, confrontan ideas y buscan consensos, elaboran modelos explicativos que contrastan empíricamente y avanzan revisando críticamente sus convicciones.

Dada la amplitud y variedad de contenidos que abarcan las disciplinas que integran el área se ha tomado como referente lo propuesto en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* y se han seleccionado como ejes organizadores aquéllos tópicos de mayor nivel de abstracción, amplitud y complejidad, tales como **seres vivos, materia y energía**, sistema, interacción, unidad-diversidad y cambio, los cuales se constituyen en orientaciones para establecer niveles de formulación en la construcción del saber científico escolar deseable. Por otra parte, se ha considerado importante tener presente en el desarrollo curricular el enfoque *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores*, el cual es transversal en cada espacio curricular debido a que contribuye al análisis de problemáticas actuales, entre ellas aquéllas relacionadas con la salud y el ambiente.

Las consecuencias de esta concepción se deben traducir en el aula, en la presentación integrada y contextualizada de los contenidos, a partir de problemas significativos y desafiantes que contemple el conocimiento científico y requieran para su abordaje el empleo de modelos de la ciencia escolar teniendo en cuenta sus implicancias además de cuándo surgieron, quién o quiénes los propusieron, en qué contextos sociales se produjeron, a qué preguntas respondieron. Por otra parte, se deberán tener en cuenta las ideas que poseen los estudiantes.

A medida que la escolaridad avanza, se deben integrar los aprendizajes de los años anteriores, buscando un nivel de formalización superior, lo que - en este ciclo - implica una profundización y ampliación de los conceptos trabajados en la Educación Primaria, en tanto estos conocimientos se consideran la base a partir de la cual es posible estructurar nuevos aprendizajes o resignificar los que se poseen, así como la incorporación de otros específicos de este Nivel educativo.

Es de destacar que los contenidos seleccionados en este diseño resultan imprescindibles para la formación posterior de los estudiantes e incluyen temas que son propicios para ampliar el espectro de conocimientos básicos de las Ciencias Naturales y aproximarse a la nueva agenda científica.

Más allá de los contenidos propuestos en cada espacio curricular de Ciencias Naturales, las disciplinas se relacionan por su carácter metodológico -que incluye lo experimental que debe estar permanentemente presente a lo largo del ciclo- así como por el desarrollo de valores desde el fomento de una actitud científica reflexiva, comprometida y crítica como estilo de vida.

La **Biología** es la ciencia que estudia patrones estructurales, funcionales y de comportamiento, en todos los niveles de organización de los sistemas vivos y su relación con el entorno. Se caracteriza, en estos tiempos, por avances que aportan perspectivas y enfoques diferentes o integradores (sistémico, ecológico, evolutivo, molecular, la relación Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores) y la han convertido en una de las ramas más prósperas de las ciencias de la naturaleza. Por eso, ofrece grandes posibilidades, tanto para profundizar sobre los conocimientos teóricos de su objeto de estudio - la vida- como para mejorar la calidad de vida de la humanidad.

El propósito de su enseñanza en esta etapa de escolarización es que los estudiantes puedan llegar a comprender que un ser vivo puede definirse como un sistema complejo, capaz de realizar los procesos de autorregulación, metabolismo y reproducción y que dicho organismo ha desarrollado mecanismos para obtener materia y energía del medio, utilizarlas y transformarlas para construir sus propias estructuras y realizar sus funciones específicas. Por otra parte, tiene como objetivo el desarrollo de procesos como la observación y el análisis de preparados microscópicos de células de distintos tipos, y el desarrollo de actitudes como la sensibilidad y respeto hacia los seres vivos y el medio en que viven. Los principales conceptos estructurantes son *organización, diversidad, unidad, interacción y cambios*.

Los enfoques para la enseñanza de la Biología cobran forma en torno a los ejes seleccionados en este diseño, los cuales surgen de consideraciones disciplinares y didácticas, así

como de la actitud científica que se espera formar en los estudiantes.

Es importante tener en cuenta que de los ejes organizadores para esta ciencia se infieren los conceptos básicos que se relacionan y combinan proporcionando direccionalidad al currículum y facilitando la incorporación de otros conceptos de mayor complejidad.

Retoma de la Educación Primaria las características y funciones vitales de los seres vivos y avanza en el estudio de los organismos con la finalidad de detectar patrones comunes. Aproxima al conocimiento de los procesos mediante los cuales los seres vivos intercambian y transforman materia y energía. Con respecto a la diversidad, en sus niveles - diversidad de genes, de seres vivos y de ecosistemas- se refuerza la consideración de su evolución a través del tiempo, posibilitando la comprensión de mecanismos relacionados con la continuidad de la vida y de los procesos vinculados a los cambios de los seres vivos.

Se propone profundizar la comprensión del organismo humano como sistema abierto, complejo e integrado, resignificar los procesos de nutrición y su relación con los conceptos provenientes de la Física y la Química y aproximarse a la comprensión de las funciones de relación y control - asociadas con los cambios en el medio interno y externo - y de la de reproducción, como proceso de continuidad de la vida.

El conocimiento del organismo humano permite una toma de conciencia sobre la necesidad de su cuidado y acerca de acciones tales como la higiene personal, la alimentación adecuada, el descanso conveniente, la recreación - entre otras- con el propósito de promover conductas y actitudes apropiadas.

Es necesario tener en cuenta que se debe realizar el análisis de los procesos biológicos de acuerdo con modelos científico-escolares progresivamente más cercanos a los propuestos por los científicos. Corresponde también desarrollar las habilidades de interpretación, explicación, argumentación de diferentes hipótesis o de procesos que ocurren en los seres vivos y en el medio, así como la comunicación, correlacionando distintos tipos de lenguajes (gráficos, textos, etc.) ya que comprenden procedimientos que deben ser enseñados. Todos ellos resultan aprendizajes necesarios para desarrollar actitudes de respeto y comportamientos de protección de la vida y el ambiente.

Se sugiere el acercamiento a temáticas de la Biología con variedad de estrategias: activas, innovadoras, actualizadas en función de los nuevos contextos y sociedades, superando las posiciones tradicionales, memorísticas; recuperando y enfatizando el aprendizaje desde la resolución de situaciones problemáticas y las capacidades que se ponen en juego en la implementación de acciones tendientes a ello.

La Física estudia la naturaleza de fenómenos cotidianos, tales como los relacionados con el movimiento, el sonido o la luz, y conceptos como las fuerzas, la energía, el calor. Posee un carácter eminentemente experimental y comparte con los otros espacios curriculares de las Ciencias Naturales diversas temáticas - como las reacciones nucleares o la energía en los fenómenos vitales-, procesos, actitudes y una historia común. Se muestra especialmente adecuada para introducir un gran número de modelos explicativos de la ciencia escolar. Proporciona a quienes la estudian un cuerpo de conocimientos necesarios para enfrentar y resolver muchos de los problemas que se presentan en la vida del ser humano.

El propósito de la enseñanza de la Física en este ciclo es lograr que adolescentes y jóvenes observen, analicen e interpreten lo que sucede a su alrededor, tendiendo a la construcción de aprendizajes significativos respecto de los objetos, los fenómenos y los métodos propios de esta ciencia, en su relación con las demás disciplinas de las Ciencias Naturales. Los contenidos planteados involucran diversos conocimientos producidos por la disciplina que se espera permitan a los estudiantes apropiarse de sus ideas básicas.

El concepto de *energía* se presenta como estructurante a lo largo del ciclo. En el primer año, se abordan los aspectos fundamentales de la energía - conservación, transmisión, transformación y degradación- estudiándose algunos fenómenos mecánicos, térmicos y electromagnéticos. Los estudiantes deben poder llegar a comprender que con la noción de energía es posible interpretar y describir una gran variedad de procesos asociados a fenómenos físicos, biológicos y químicos, como el cambio en el movimiento de los objetos o los estados de agregación de la materia. Se pretende que identifiquen la presencia de los procesos energéticos en la vida cotidiana, su importancia -trabajando sobre cómo se produce tecnológicamente- y su consumo, reflexionando sobre sus consecuencias, vinculadas con la preservación de la vida y cuidado del ambiente.

En el tercer año, se continúa el estudio de la energía, interpretando diversos fenómenos térmicos desde el modelo cinético - corpuscular, abordado desde la Química. Se agrega la radiación como otra manera de transmisión de la energía y se analiza la luz como fenómeno ondulatorio. A través de la interpretación de las leyes de Newton, se procura dar explicación a diversos fenómenos naturales, avanzando en la comprensión del concepto de masa, analizado en Química como propiedad de los materiales.

Las temáticas relacionadas con la Astronomía se retoman este año, propiciando el reconocimiento de los principales objetos del cosmos, tales como las estrellas, los cúmulos de estrellas, las galaxias y los cúmulos de galaxias, comparando diversas características fundamentales, como, por ejemplo, sus tamaños y las distancias que los separan. Se estudian también las relaciones entre los distintos componentes del Sistema Solar y en particular se abordan los efectos que la Tierra experimenta como uno de sus miembros, principalmente a causa de las fuerzas gravitatorias. Se incluye la interpretación de algunos modelos cosmogónicos del Sistema Solar, comparándolos y destacando sus alcances. Luego de la comparación de los modelos geocéntricos y heliocéntricos desde una perspectiva histórica, y analizadas sus diferencias dinámicas, se plantea la interpretación del modelo de universo más aceptado actualmente: Teoría del *Big Bang*.

También en este año se trabaja el clima terrestre a partir de modelos en los que se reconocen algunas variables intervinientes: la energía solar, la posición geográfica, altura sobre el nivel del mar, presencia de agua en superficie, tipo de vegetación, orografía.

Esta propuesta pretende partir del análisis del mesocosmos (entorno inmediato), teniendo en cuenta el conocimiento del microcosmos (lo no visible a ojo desnudo, abordado en Química), para posteriormente llegar a la comprensión de algunos fenómenos que suceden en el macrocosmos (el universo a gran escala).

El enfoque de la enseñanza de la Física debe ser, en un inicio, básicamente fenomenológico, cualitativo y descriptivo, para avanzar luego a una mayor formalización en los aspectos más relevantes de esta ciencia, abordada desde una visión *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores*.

La **Química** intenta describir el mundo material e interpretar los fenómenos que ocurren en él. Analiza y estudia la composición, la estructura y las propiedades de la materia, así como los cambios que ésta experimenta durante las reacciones químicas y su relación con la energía. Es uno de los pilares de las Ciencias Naturales ya que proporciona fundamentos para abordar muchas de las problemáticas actuales y mejorar la calidad de vida. Históricamente, tuvo su origen en la alquimia y actualmente sus conocimientos son parte de la cultura científica que debe estar al alcance de todo ciudadano. Tanto el conocimiento como el uso de los materiales están asociados a la historia de la humanidad dando lugar al desarrollo de tecnologías que, en muchos casos, definieron el avance de las civilizaciones.

El propósito fundamental de su enseñanza en la primera etapa de la Educación Secundaria es que los estudiantes amplíen el reconocimiento de los materiales de su entorno e interpreten las propiedades que determinan sus usos, desde modelos científicos escolares, así como que logren explicar los principales fenómenos químicos que suceden en la naturaleza y en particular en su persona, identificando su importancia.

Comparte con la Física y la Biología aspectos de una historia en común, los conceptos materia, energía y seres vivos, así como interacción, sistema, cambio y diversidad, pero principalmente se relaciona con ellas a través de los procesos y las actitudes que supone.

En este período, se debe procurar que los estudiantes resignifiquen los contenidos sobre la idea de materia abordados en los ciclos escolares anteriores, los amplíen y profundicen incorporando otros. La intención es que se transite desde niveles de análisis descriptivos, fenomenológicos y cualitativos de identificación de materiales -visión macroscópica-, centrados en la observación sistemática, los procesos de medición y clasificación, y la introducción de algunos términos específicos, para avanzar luego en la conceptualización y explicación de los fenómenos químicos a partir del conocimiento y uso de los principales modelos de la ciencia escolar. Esto implica la construcción de conceptos cada vez más abstractos y referencias a los niveles submicroscópicos. Conjuntamente, se tendrá que facilitar, durante el recorrido, el reconocimiento progresivo de las transformaciones materiales cercanas, incorporando el modelo atómico actual simplificado -visión submicroscópica-. Todas las propuestas deberán partir de la exploración de los sistemas materiales y

estructurarse a través de un trabajo que incluya lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal planteado en el marco tanto epistemológico como científico, compartido con las otras disciplinas de las Ciencias Naturales.

Este enfoque facilita la transición del análisis de los materiales desde lo cercano – mesocosmos – al mundo submicroscópico – microcosmos –, para luego poder retornar a la visión macroscópica y viceversa, con la finalidad de entender y explicar la inserción de esta disciplina en la vida y el ambiente, permitiendo una visión dinámica de la realidad.

Como la enseñanza de la Química se inicia en los primeros años de la escolaridad desde el reconocimiento de los materiales del entorno, incluyendo a los seres vivos, tiene que tender progresivamente a fortalecer la comprensión de la discontinuidad de la materia, así como de su naturaleza corpuscular. Esto posibilitará la interpretación de algunos efectos que se pueden manifestar, por ejemplo, cuando una sustancia interactúa con otra durante una disolución o una reacción química, así como el reconocimiento de la manera en que estos fenómenos están relacionados con la realidad circundante.

En esta propuesta de enseñanza, los contenidos de Química se articulan alrededor de los conceptos estructurantes de la disciplina: discontinuidad de la materia, interacciones y cambios. Por otra parte, se establecen estrechas relaciones con la Física a través de la idea de energía y con la Biología desde la mirada de los seres vivos y el ambiente. Se integra la Química a la sociedad que consume tecnología a través del enfoque *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores*, pretendiendo ofrecer a los ciudadanos fundamentos para formular argumentos válidos en la toma de decisiones personales y sociales.

A través de la adquisición de las ideas más relevantes de la naturaleza de la materia, de su organización y estructuración, en un todo relacionado y coherente, se podrán construir otros conocimientos provenientes del mundo químico.

Los saberes de química deberán ir consolidándose a través de todo el ciclo como una herramienta válida para el análisis y la reflexión, posibilitando la construcción colectiva de una mirada unificadora en el tratamiento de las Ciencias Naturales. La información, los datos tanto cualitativos como cuantitativos y los procedimientos que se aportan en esta etapa tendrán que servir para enfrentar problemas cotidianos, tratando de encontrar sus limitaciones y alcanzando las verificaciones necesarias desde el conocimiento científico.

2. OBJETIVOS, APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

PRIMER AÑO	
CIENCIAS NATURALES -BILOGÍA-	CIENCIAS NATURALES - FÍSICA-
OBJETIVOS	
Valorar los aportes de las Ciencias Naturales a la sociedad a lo largo de la historia.	
Reconocer el conocimiento científico y sus procesos de producción como una construcción histórico-social de carácter provisorio.	
Reconocer e interpretar a los modelos como representaciones que se elaboran y utilizan para explicar y predecir hechos y fenómenos de la naturaleza.	
Interpretar e inferir la diversidad de las consecuencias que implican las decisiones y acciones humanas sobre el ambiente y la salud.	
Participar en acciones de prevención y protección de la salud y del ambiente.	
Identificar algunos de los procedimientos del trabajo científico y aplicarlos en la resolución de situaciones problemáticas relacionadas con las Ciencias Naturales.	
Apropiarse progresivamente del lenguaje científico que permita acceder a la información científica iniciándose en su uso.	
Valorar el cuidado del ambiente desarrollando una actitud crítica frente a la utilización de los recursos naturales y el deterioro del medio.	

Iniciarse en el uso adecuado del material y los instrumentos de laboratorio aplicando las normas de seguridad e higiene.	
Desarrollar actitudes de curiosidad, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones a hechos y fenómenos naturales.	
Comprender la interacción entre Ciencia, Tecnología y Sociedad para asumir una actitud crítica y participativa en la toma de decisiones en torno a problemas locales y globales.	
Aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones de la vida cotidiana para dar soluciones o propuestas válidas y concretas.	
Emplear adecuadamente algunas unidades relacionadas con las magnitudes trabajadas.	
Conceptualizar la diversidad biológica en las escalas de diversidad de genes, de especies y de ecosistemas.	Utilizar el concepto de energía para interpretar una gran variedad de fenómenos físicos, reconociendo la transformación y conservación, así como al trabajo y el calor como transferencias de energía.
Reconocer relaciones entre la unidad y la diversidad de los seres vivos.	Reconocer las propiedades de los materiales presentes en aplicaciones tecnológicas relacionadas con la electricidad y el comportamiento térmico.
Reconocer el rol de los seres vivos en los ecosistemas.	Reconocer los campos de fuerza, en particular los gravitatorios, eléctricos y magnéticos así como sus interrelaciones.
Interpretar la dinámica de los ecosistemas.	Interpretar que la posibilidad de renovación-reutilización de los recursos naturales energéticos condiciona la obtención y uso de los mismos.
Identificar los niveles de organización de los seres vivos.	
Reconocer a la célula como unidad estructural y funcional de todo ser vivo.	
Comprender la función de nutrición como mecanismo de intercambio de materia y energía con el medio que caracteriza a los seres vivos.	
Aproximarse a la noción de nutrición a nivel celular.	
Reconocer al organismo humano como sistema complejo, abierto e integrado.	
Comprender las relaciones que existen entre los sistemas de órganos involucrados en la nutrición y reconocer las funciones de sus distintos componentes.	
Comprender la nutrición del organismo humano como caso particular de ser vivo heterótrofo.	
Identificar nutrientes y sustancias relacionadas con la nutrición y los hábitos alimentarios del organismo humano.	
Interpretar las relaciones tróficas, representándolas en redes y cadenas alimentarias reconociendo el papel de productores, consumidores y descomponedores, vinculado con los distintos modelos de nutrición.	
APRENDIZAJES Y CONTENIDOS	
Eje: LOS SERES VIVOS: DIVERSIDAD, UNIDAD, INTERRELACIONES, CONTINUIDAD Y CAMBIO	Eje: LOS FENÓMENOS DEL MUNDO FÍSICO
Conceptualización sobre niveles de organización de los seres vivos; en especial las nociones de célula, tejido, órgano y sistemas de órganos .	Conceptualización de la energía como generadora de cambios (físicos, biológicos y químicos), como propiedad de un sistema y como una magnitud física .

<p>Interpretación de la nutrición como conjunto integrado de varias funciones que se producen en los seres vivos.</p> <p>Interpretación de los modelos de organización animal y vegetal caracterizándolos por el tipo de nutrición y el modo en que se relacionan con el medio.</p> <p>Reconocimiento de los diferentes órganos vegetales con su respectiva función: hoja – fotosíntesis, respiración, transpiración; tallo: sostén, conducción; raíz – absorción y fijación.</p> <p>Aproximación sencilla al concepto de fotosíntesis como proceso fundamental para la vida del planeta.</p> <p>Realización de exploraciones y actividades experimentales adecuadas a la edad y al contexto, relacionadas con los diferentes procesos vitales.</p> <p>Aproximación a la función de nutrición a nivel celular identificando los intercambios de materiales y energía.</p> <p>Caracterización de los ecosistemas como sistemas abiertos, considerando los factores que los componen.</p> <p>Identificación de los intercambios de materiales y energía en los sistemas ecológicos e interpretación de las relaciones tróficas inherentes a los mismos.</p> <p>Reconocimiento de productores, consumidores y descomponedores y su importancia en la estabilidad de los ecosistemas.</p> <p>Construcción de modelos de ecosistemas (terrario, acuarios, compost, invernaderos en miniatura, etc.).</p> <p>Manifestación de sensibilidad y respeto hacia los seres vivos y el medio en que viven.</p> <p>Manifestación de interés por buscar explicaciones a algunas modificaciones en la dinámica de los ecosistemas (por ejemplo, consecuencias al introducir especies exóticas, o tala indiscriminada, entre otras).</p>	<p>Identificación de la presencia de los procesos energéticos en la vida cotidiana, incluyendo los seres vivos y el ambiente, así como su importancia en los procesos naturales y artificiales.</p> <p>Identificación de la energía potencial y cinética como formas en que se presenta la energía en la materia.</p> <p>Realización de actividades experimentales adecuadas a la edad y al contexto, sobre fenómenos mecánicos, térmicos y electromagnéticos.</p> <p>Interpretación del trabajo y del calor como formas de transferencia de energía entre cuerpos.</p> <p>Identificación de los factores de los cuales dependen los cambios – cambio de velocidad y deformación – que produce la acción de una fuerza.</p> <p>Medición de fuerzas en función de la deformación que genera en cuerpos elásticos – dinamómetro –.</p> <p>Aproximación al concepto de la masa en su relación con la cantidad de materia y su diferenciación con el peso - fuerza con que la Tierra atrae a un cuerpo -, interpretando su relación.</p> <p>Aproximación a la idea de energía potencial gravitatoria, como energía asociada a la masa y a la posición de los cuerpos respecto de la Tierra.</p> <p>Interpretación de los distintos tipos de movimientos de objetos de la naturaleza.</p> <p>Aproximación a la idea de energía cinética como energía asociada al movimiento de los cuerpos, y su dependencia de la velocidad y la masa.</p> <p>Identificación de las clases de energía (energía mecánica, interna, electromagnética, etc.).</p> <p>Caracterización de las formas en que se produce tecnológicamente la energía (por combustibles fósiles, eólica, geotérmica, solar, nuclear, etc.).</p> <p>Reflexión sobre las consecuencias de la producción de la energía, vinculadas con la</p>
---	---

Eje: EL ORGANISMO HUMANO DESDE UNA VISIÓN INTEGRAL	
<p>Construcción de la noción del organismo humano como sistema complejo, abierto e integrado.</p> <p>Análisis y comprensión de la universalidad de la función de nutrición y de los intercambios de materiales y energía involucrados en la misma abordándola a escala de organismos.</p> <p>Reconocimiento y caracterización de las estructuras y funciones involucradas en los procesos de nutrición en los animales: digestión, respiración, circulación, excreción.</p> <p>Interpretación de la nutrición del organismo humano como caso particular de ser vivo heterótrofo.</p> <p>Interpretación de la integración de las funciones de digestión, respiración, circulación y excreción en el organismo humano.</p> <p>Construcción de modelos de los diferentes sistemas involucrados en el proceso de nutrición en el organismo humano.</p> <p>Reconocimiento de nutrientes y sustancias relacionadas con la nutrición y los hábitos alimentarios.</p> <p>Propuestas de dietas saludables de acuerdo a los requerimientos nutricionales.</p> <p>Reconocimiento de que los alimentos y los seres vivos contienen en su composición patrones químicos comunes.</p> <p>Reconocimiento de los factores que influyen en los hábitos alimentarios.</p> <p>Análisis del impacto de la/s moda/s en los hábitos alimentarios: dietas e imagen.</p> <p>Conocimiento de los aspectos biológicos, sociales y culturales de los problemas de salud asociados con la nutrición: bulimia, anorexia, obesidad y desnutrición.</p> <p>Indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.</p> <p>Observación, registro y comunicación de manifestaciones externas de la actividad respiratoria, cardíaca, ruidos cardíacos, etc.</p>	<p>preservación de la vida y cuidado del ambiente.</p> <p>Identificación de la relación de la temperatura con los cambios de estados de agregación de la materia y la dilatación.</p> <p>Identificación de la transformación de la energía en diversos fenómenos naturales (de los seres vivos, del ambiente, etc.) y en dispositivos tecnológicos (motores y generadores).</p> <p>Reconocimiento de la conservación de la energía en un sistema material aislado como una ley general.</p> <p>Aproximación a la idea de degradación de la energía en la naturaleza.</p> <p>Aproximación a la noción de campos de fuerza como la zona del espacio donde se manifiestan interacciones de diferente naturaleza, y su energía asociada.</p> <p>Elaboración de conclusiones a partir de las observaciones realizadas o de la información disponible, acerca de fenómenos mecánicos, térmicos y electromagnéticos.</p> <p>Identificación de algunas interrelaciones entre fenómenos eléctricos y magnéticos, tomando como ejemplo el electroimán.</p> <p>Reconocimiento de materiales conductores, identificando sus características comunes.</p> <p>Uso adecuado de diferentes tipos de termómetros.</p> <p>Identificación de los recursos energéticos naturales -en particular en Argentina- reconociendo que las posibilidades de renovación-reutilización condicionan su obtención y usos.</p>

Valoración de los aportes de las Ciencias Naturales a la sociedad a lo largo de la historia.
Reconocimiento del conocimiento científico como una construcción histórico-social de carácter provisorio.
Reconocimiento y utilización de la modelización como una forma válida para la explicación de los hechos y fenómenos naturales.
Interpretación y resolución de situaciones problemáticas significativas relacionadas con las temáticas abordadas relacionados con la vida cotidiana.
 Desarrollo de **actitudes de curiosidad, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones** a hechos y fenómenos naturales.
Formulación y puesta a prueba de anticipaciones escolares acerca de determinados fenómenos de la naturaleza y su comparación con las elaboradas por otros.
Realización de actividades experimentales y de campo -adecuadas a la edad y al contexto- sobre fenómenos naturales.
Búsqueda, selección, interpretación y comunicación de información relacionada con los temas abordados, en distintos soportes y formatos.
Utilización adecuada de **material de laboratorio** y **manejo de instrumentos sencillos** – probetas, lupas, termómetros, filtros, balanzas, microscopio, etc. - considerando **las normas de seguridad e higiene.**
Expresión adecuada de algunas **unidades** relacionadas con las **magnitudes** trabajadas.
Sensibilidad y respeto hacia los seres vivos y el medio en que viven.
Uso progresivo y pertinente del lenguaje específico.

SEGUNDO AÑO	
CIENCIAS NATURALES -QUÍMICA-	BIOLOGÍA
OBJETIVOS	
Reconocer y valorar los aportes de las Ciencias Naturales a la sociedad a lo largo de la historia.	
Interpretar el conocimiento científico y sus procesos de producción como una construcción histórico-social de carácter provisorio.	
Reconocer e interpretar a los modelos como representaciones que se elaboran para explicar y predecir hechos y fenómenos de la naturaleza.	
Interpretar e inferir la diversidad de las consecuencias que implican las decisiones y acciones humanas sobre el ambiente y la salud.	
Valorar la salud desarrollando actitudes de prevención y protección.	
Identificar algunos de los procedimientos del trabajo científico y aplicarlos en la resolución de situaciones problemáticas relacionadas con las Ciencias Naturales.	
Utilizar progresivamente del lenguaje científico.	
Valorar el cuidado del ambiente desarrollando una actitud crítica frente a la utilización de los recursos naturales y al deterioro del medio.	
Utilizar adecuadamente los materiales e instrumentos de laboratorio aplicando las normas de seguridad e higiene.	
Emplear adecuadamente algunas unidades relacionadas con las magnitudes trabajadas.	
Desarrollar actitudes de curiosidad, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones a hechos y fenómenos naturales.	
Comprender la interacción entre Ciencia, Tecnología y Sociedad para asumir una actitud crítica y participativa en la toma de decisiones en torno a problemas locales y globales.	
Aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones de la vida cotidiana para dar soluciones o propuestas válidas y concretas.	
Reconocer las principales propiedades de los materiales identificando familias de materiales.	Reconocer a la diversidad como consecuencia de la evolución de los seres vivos a través del tiempo.

Comprender la estructura de la materia como discontinua identificando sus componentes submicroscópicos: átomos, moléculas e iones.	Comprender que las formas de vida, a lo largo del proceso evolutivo, se multiplicaron y se hicieron cada vez más complejas a través de una estrecha interacción entre sí y con el medio.
Emplear el modelo cinético-corpúscular para interpretar las propiedades de los materiales, los estados de agregación y sus cambios y también el proceso de disolución reconociendo las variables que influyen en el mismo.	Comprender que todo ser vivo es capaz de mantener estables y constantes todas las condiciones internas de su organismo.
Identificar las relaciones existentes entre las propiedades de los diversos materiales y su estructura interna.	Reconocer a las funciones de reproducción, relación y control como características principales de todo ser vivo.
Identificar e interpretar los principales métodos de separación de los componentes de las soluciones.	Comprender al organismo humano como sistema abierto, complejo, coordinado y que se reproduce.
Adquirir destrezas en algunas técnicas sencillas empleadas en el laboratorio químico. Reconocer y usar los principales materiales e instrumentos del laboratorio químico. Interpretar el modelo atómico actual simplificado.	Desarrollar la conciencia corporal para favorecer el autoconocimiento y el cuidado de la salud.
Reconocer a la Tabla Periódica como una fuente de datos sistematizados sobre los elementos químicos y emplearlas para extraer algunos datos relevantes de los elementos químicos.	Desarrollar actitudes de respeto hacia los seres vivos, el cuidado y promoción de la salud y el mejoramiento del ambiente.
Acercarse al lenguaje de la química a través de la apropiación de los símbolos de los elementos y de las fórmulas de los principales compuestos de la vida cotidiana.	Identificar e interpretar criterios de clasificación para agrupar a los seres vivos.
Identificar los materiales presentes en el ambiente y su impacto, interpretando que la posibilidad de renovación-reutilización condiciona la obtención y usos.	Valorar la utilización de un vocabulario preciso en Biología que permita la comunicación.
Comprender los movimientos de diversos materiales entre la atmósfera, la geosfera y la hidrosfera, como efecto de la energía proveniente del Sol.	Reforzar la correlación de lenguajes en las Ciencias, tanto para el acceso como para la producción de información.
Reconocer los principales contaminantes ambientales identificando sus principales impactos.	
APRENDIZAJES Y CONTENIDOS	
<i>Eje: LOS MATERIALES: ESTRUCTURA, PROPIEDADES E INTERACCIONES</i>	<i>Eje: LOS SERES VIVOS: DIVERSIDAD, UNIDAD, INTERRELACIONES, CONTINUIDAD Y CAMBIO</i>
Reconocimiento de familias de materiales por sus propiedades comunes como, por ejemplo, materiales metálicos, plásticos, combustibles.	Aproximación al conocimiento de las teorías que explican el origen de la vida y su relación con las funciones vitales, como expresión de la unidad de los seres vivos.
Interpretación de la discontinuidad de la materia a partir del modelo cinético-corpúscular.	Identificación y reconocimiento de los componentes de la célula Procariota y Eucariota .
Identificación de los componentes submicroscópicos de los materiales presentes en el ambiente y los seres vivos (iones, átomos, moléculas, agregados moleculares).	Construcción del modelo de célula como unidad estructural y funcional de todo ser vivo propuesto por la Teoría Celular.

<p>Identificación y descripción del modelo atómico actual simplificado: electroneutralidad, núcleo y nube electrónica.</p> <p>Interpretación de algunas propiedades de los materiales, empleando el modelo cinético corpuscular.</p> <p>Interpretación de los estados de agregación de la materia y sus cambios, en particular los del agua, desde el modelo cinético corpuscular.</p> <p>Interpretación del proceso de disolución desde el modelo cinético-corporcular (incluyendo las variables), en particular el estudio del agua como disolvente universal.</p> <p>Interpretación de la concentración de una solución.</p> <p>Identificación de los distintos tipos de soluciones, en particular las diluidas, saturadas, concentradas y sobresaturadas.</p> <p>Reconocimiento de algunas de las propiedades de los materiales presentes en el ambiente y en particular de los seres vivos, y su interpretación empleando el modelo cinético corpuscular.</p> <p>Diferenciación y caracterización de sustancias puras y mezclas.</p> <p>Reconocimiento de algunos métodos de separación de sistemas materiales homogéneos y heterogéneos de acuerdo a las propiedades de sus componentes.</p> <p>Reconocimiento de la Tabla Periódica como una forma de organización y fuente de datos acerca de los elementos químicos.</p> <p>Identificación de los símbolos y fórmulas como una forma de expresión de la comunicación en química, representando algunos elementos y compuestos presentes en el entorno, en particular en los seres vivos, de interés por sus usos.</p> <p>Reconocimiento de materiales que pueden causar deterioro ambiental y la formulación de propuestas para el cuidado ambiental y la salud.</p> <p>Interpretación del movimiento de diversos materiales entre la atmósfera, la geosfera y</p>	<p>Observación y análisis de preparados microscópicos o de fotografías y fotomicrografía de células de distintos tipos.</p> <p>Reforzamiento del concepto de la diversidad de seres vivos aproximándose a la idea de diversidad celular, reconociendo la especialización de las células de acuerdo con la función que cumplen en el organismo humano.</p> <p>Reconocimiento y análisis de la biodiversidad como resultado de cambios producidos en los seres vivos.</p> <p>Reconocimiento de la diversidad animal y vegetal y de los mecanismos que a lo largo del tiempo han desarrollado para adaptarse a diferentes ambientes.</p> <p>Comprensión de las estrategias adaptativas de vegetales y animales en relación con el equilibrio térmico, hídrico y salino.</p> <p>Identificación e interpretación de algunos criterios para clasificar a los seres vivos en reinos con ayuda de claves, dibujos, pirámides, y/o fotografías.</p> <p>Reconocimiento de la importancia de la biodiversidad en diferentes campos (medicina, nutrición, etc.).</p> <p>Reconocimiento de las ventajas y desventajas adaptativas de la reproducción sexual y asexual.</p> <p>Reconocimiento y comparación de la reproducción en animales y plantas</p> <p>Búsqueda de explicaciones a la importancia de la preservación de la biodiversidad desde los puntos de vista ecológicos y evolutivos.</p> <p style="text-align: center;">Eje: EL ORGANISMO HUMANO DESDE UNA VISIÓN INTEGRAL</p> <p>Avance en la construcción de la noción del organismo humano como sistema complejo, abierto e integrado.</p>
--	---

<p>la hidrosfera, como efecto de la energía proveniente del Sol.</p> <p>Identificación de los recursos materiales naturales, reconociendo que las posibilidades de renovación-reutilización, condicionan su obtención y usos.</p> <p>Planificación y realización sistemática de exploraciones para indagar las propiedades de los materiales de la vida cotidiana.</p> <p>Formulación y puesta a prueba de hipótesis en relación a las propiedades de los materiales, sus estados de agregación y el proceso de disolución.</p> <p>Elaboración de conclusiones a partir de las observaciones realizadas o de la información disponible sobre las propiedades de los materiales, los estados de agregación y los fenómenos de disolución.</p> <p>Reconocimiento y uso adecuado de material de laboratorio y manejo de instrumentos sencillos propios del laboratorio químico –probetas, embudos, filtros, etc.-</p> <p>Utilización de procedimientos físicos basados en las características de las sustancias puras, para separar éstas de una mezcla heterogénea o de una solución.</p> <p>Identificación de los principales contaminantes del agua, aire y suelo, reconociendo sus impactos sobre la salud.</p>	<p>Análisis, reconocimiento e interpretación de situaciones asociadas a la función de relación en el organismo humano donde se evidencien procesos de captación y procesamiento de la información y elaboración de respuestas.</p> <p>Reconocimiento de sustancias que alteran las funciones de relación y de los factores que impulsan al consumo de las mismas, en particular drogas, tabaco y alcohol.</p> <p>Reconocimiento y caracterización de las funciones de relación y control en los seres vivos, asociadas con los cambios en el medio interno y externo.</p> <p>Comprensión del mecanismo de homeostasis: equilibrio hídrico, térmico.</p> <p>Reconocimiento y caracterización de las estructuras y procesos relacionados con la reproducción humana.</p> <p>Comprensión de la mitosis como mecanismo de reproducción de organismos y producción o renovación de tejidos.</p> <p>Comprensión de la meiosis como mecanismo de producción de gametos.</p> <p>Aproximación a algunos conceptos que aporta la Genética: información genética, cromosomas, ADN, gen, etc.</p> <p>Formulación de hipótesis escolares acerca de la influencia de ciertas sustancias en los sistemas estudiados.</p> <p>Construcción de modelos de los sistemas estudiados en el organismo humano. Elaboración de breves informes de las actividades de laboratorio y las salidas de campo realizadas.</p> <p>Interpretación de las connotaciones bioéticas que involucra la investigación de la Ingeniería Genética en los ámbitos de la salud, de la industria y del ambiente.</p> <p>Identificación de relaciones entre los conceptos abordados y las temáticas científicas actuales que generan debates en la sociedad: alimentos transgénicos, clonación, etc.</p>
---	--

	Manifestación de actitudes que contribuyan con el cuidado del propio cuerpo y el de los demás y con la toma de decisiones responsables.
<p>Valoración de los aportes de las Ciencias Naturales a la sociedad a lo largo de la historia.</p> <p>Comprensión del conocimiento científico como una construcción histórico-social de carácter provisorio.</p> <p>Reconocimiento y utilización de la modelización como una forma válida para la explicación de los hechos y fenómenos naturales.</p> <p>Interpretación y resolución de problemas significativos relacionados con las temáticas abordadas.</p> <p>Manifestación de actitudes de curiosidad, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones a hechos y fenómenos naturales.</p> <p>Formulación y puesta a prueba de hipótesis escolares acerca de determinados fenómenos de la naturaleza y su comparación con las elaboradas por otros.</p> <p>Realización de actividades experimentales y de campo - adecuadas a la edad y al contexto- sobre fenómenos naturales.</p> <p>Búsqueda, selección, interpretación y comunicación de información en diferentes fuentes relacionada con los temas abordados, en distintos soportes y formatos.</p> <p>Utilización adecuada de material de laboratorio y manejo de instrumentos sencillos –probetas, lupas, termómetros, filtros, balanzas, microscopio, etc.- considerando las normas de seguridad e higiene.</p> <p>Sensibilidad y respeto hacia los seres vivos y el medio en que viven.</p> <p>Reflexión sobre las consecuencias del uso de los recursos naturales, vinculados con la preservación y cuidado de la vida y del ambiente.</p> <p>Reflexión sobre lo producido y las estrategias empleadas.</p> <p>Reflexión sobre el impacto de los productos y procesos científico-tecnológicos vinculados con la preservación de la vida y el cuidado del ambiente.</p> <p>Uso progresivo y pertinente del lenguaje específico.</p>	

TERCER AÑO	
QUÍMICA	FÍSICA
OBJETIVOS	
Reconocer y valorar los aportes de las Ciencias Naturales a la sociedad a lo largo de la historia.	
Interpretar el conocimiento científico y sus procesos de producción como una construcción histórico - social de carácter provisorio.	
Reconocer e interpretar a los modelos como representaciones que se elaboran para explicar y predecir hechos y fenómenos de la naturaleza.	
Interpretar e inferir la diversidad de las consecuencias que implican las decisiones y acciones humanas sobre el ambiente y la salud.	
Valorar e la salud desarrollando actitudes de prevención y protección.	
Identificar y utilizar algunos de los procedimientos del trabajo científico y aplicarlos en la resolución de situaciones problemáticas relacionadas con las Ciencias Naturales.	
Utilizar progresiva y adecuadamente el lenguaje científico.	
Valorar el cuidado del ambiente desarrollando una actitud crítica frente a la utilización de los recursos naturales y al deterioro del medio.	
Utilizar adecuadamente el material y los instrumentos de laboratorio aplicando las normas de seguridad e higiene.	
Manifestar actitudes de curiosidad, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones a hechos y fenómenos naturales.	

Comprender las interacciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad para asumir una actitud crítica y participativa en la toma de decisiones en torno a problemas locales y globales.	
Aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones de la vida cotidiana para dar soluciones o propuestas válidas y concretas.	
Usar adecuadamente las unidades relacionadas con las magnitudes trabajadas.	
Conceptualizar las reacciones nucleares desde el modelo atómico simplificado.	Explicar algunos fenómenos físicos empleando las leyes de Newton.
Utilizar el modelo cinético-corpúscular para interpretar los cambios de los materiales identificando algunas variables que influyen en ellos.	Interpretar variables macroscópicas en términos de la energía que interviene en los procesos submicroscópicos.
Reconocer la Ley de la Conservación de la Masa en los cambios químicos, en particular aquéllos de la vida cotidiana: combustión, corrosión.	Interpretar a la radiación como transferencia de energía y como fenómeno ondulatorio.
Identificar sustancias ácidas, básicas y neutras por métodos cualitativos.	Reconocer que a los campos eléctricos, magnéticos y gravitatorios se les puede asociar una energía potencial.
Conocer algunos procedimientos químicos empleados en la industria, en particular en la biotecnología.	Interpretar el clima terrestre a partir de modelos científicos.
Utilizar la Tabla Periódica para extraer datos y predecir comportamientos de elementos y compuestos químicos.	Identificar algunos efectos que experimenta la Tierra como integrante del Sistema Solar, a partir de las interacciones gravitatorias y radiactivas.
Reconocer las principales reacciones químicas presentes en el ambiente y en los seres vivos y representarlas a través de ecuaciones químicas.	Interpretar los diferentes modelos de universos propuestos a través de la historia y de algunos modelos cosmogónicos del Sistema Solar.
Aproximarse a la idea de tiempo geológico para la construcción de la historia de la tierra.	Reconocer los grandes objetos cósmicos, estableciendo comparaciones entre ellos. Comprender que los fenómenos físicos pueden ser modelizados empleando expresiones matemáticas
APRENDIZAJES Y CONTENIDOS	
<i>Eje: LOS MATERIALES Y SUS CAMBIOS</i>	<i>Eje: LOS FENÓMENOS DEL MUNDO FÍSICO</i>
Interpretación de los cambios de estados de agregación de la materia desde el modelo cinético corpúscular.	Aproximación a la idea de la energía como medida de la cantidad de trabajo o calor que un sistema puede producir.
Interpretación de los principales cambios químicos que ocurren en el ambiente y en los seres vivos , como un reordenamiento de partículas y liberación de energía, en el que se producen rupturas y formación de nuevos enlaces.	Interpretación de la energía interna de un cuerpo como suma de las energías potencial y cinética de las partículas que lo componen.
Diferenciación entre cambios de estado y cambios químicos .	Interpretación de la radiación como otra forma de intercambio de energía en un sistema, similar al trabajo y el calor.
Reconocimiento de algunas variables que influyen en las reacciones químicas	Caracterización cualitativa del espectro de radiación electromagnética .

<p>cotidianas y en los seres vivos; por ejemplo, temperatura y presencia de catalizadores.</p> <p>Identificación de sustancias ácidas, básicas y neutras a través de indicadores.</p> <p>Reconocimiento de la conservación de la masa en los cambios químicos desde la teoría atómico-molecular.</p> <p>Utilización del modelo atómico actual simplificado.</p> <p>Reconocimiento de la importancia del último nivel de electrones en las uniones químicas entre átomos.</p> <p>Descripción de las principales características de la Tabla Periódica y su utilización para extraer datos sobre elementos y compuestos químicos.</p> <p>Aproximación al concepto de reacción nuclear empleando el modelo atómico simplificado, ejemplificándolo en la producción de energía en las estrellas.</p> <p>Reconocimiento e interpretación de algunos procedimientos químicos utilizados en la industria, y en particular en la Biotecnología.</p> <p>Representación de algunos cambios químicos que ocurren en el entorno y en particular en los seres vivos (oxidación, combustión, corrosión) a través del lenguaje específico: ecuación química)</p> <p>Reconocimiento de las principales reacciones químicas involucradas en el ambiente y en su deterioro.</p> <p>Reconocimiento de los factores que influyen en la velocidad de una reacción.</p>	<p>Conceptualización cualitativa de fenómenos ondulatorios y su reconocimiento en ejemplos, en particular el sonido.</p> <p>Aproximación a la idea de luz como fenómeno ondulatorio y corpuscular.</p> <p>Interpretación y resolución de problemas significativos relacionados con la radiación, en particular respecto de la salud, en los que se pongan en juego los conceptos trabajados.</p> <p>Aproximación a la idea de masa inercial y gravitacional.</p> <p>Medición de la masa con balanzas.</p> <p>Interpretación de la temperatura como vinculada a la energía de las partículas que componen un cuerpo y su diferenciación con el calor.</p> <p>Caracterización de escalas de temperatura, Celsius y Kelvin.</p> <p>Interpretación de la dilatación desde el modelo cinético corpuscular.</p> <p>Interpretación de la presión en un gas desde el modelo cinético corpuscular.</p> <p>Reconocimiento de las relaciones entre las variables presión, temperatura y volumen en gases desde el modelo cinético corpuscular.</p> <p>Elaboración de conclusiones a partir de las observaciones realizadas o de la información disponible acerca de fenómenos naturales, dando explicaciones e interpretaciones de acuerdo al modelo cinético molecular.</p> <p>Interpretación de las leyes de Newton y su aplicación para la explicación de algunos</p>
---	---

<p>Aproximación al concepto de tiempo geológico para construir una historia de la Tierra.</p> <p>Modelización de los cambios químicos y los cambios de estado.</p> <p>Formulación y validación de hipótesis escolares referidas a los cambios químicos y las variables que intervienen en los mismos.</p> <p>Elaboración de conclusiones a partir de las observaciones realizadas o de la información disponible sobre los cambios químicos.</p> <p>Uso adecuado de material de laboratorio -embudos, vasos de precipitado, etc.-.</p>	<p>fenómenos naturales.</p> <p>Comprensión de que los fenómenos físicos pueden ser modelizados y descriptos a través de expresiones matemáticas, en particular en el planteamiento de las leyes de Newton.</p> <p>Interpretación del concepto de aceleración, identificando algunos movimientos sencillos.</p> <p>Representación de algunos fenómenos físicos a través de modelos matemáticos simplificados.</p> <p>Reconocimiento de las variables que intervienen en el clima terrestre para su interpretación a partir de modelos.</p> <p>Formulación y comprobación de hipótesis de ciencia escolar referidas al clima terrestre en distintas regiones y los fenómenos ópticos.</p> <p>Reconocimiento de las relaciones de los componentes del Sistema Solar.</p> <p>Interpretación de las mareas como uno de los efectos que experimenta la Tierra como integrante del Sistema Solar a causa de las interacciones gravitatorias.</p> <p>Interpretación de algunos modelos cosmogónicos del Sistema Solar y sus alcances.</p> <p>Reconocimiento de grandes objetos cósmicos, estableciendo comparaciones entre sus diversas características.</p> <p>Interpretación de algunos de los modelos de universo. Teoría del <i>Big Bang</i>.</p> <p>Comparación desde un punto de vista histórico y mecánico, de los modelos geocéntrico y heliocéntrico.</p>
---	---

Valoración de los aportes de las Ciencias Naturales a la sociedad a lo largo de la historia.

Comprensión del conocimiento científico como una construcción histórico-social de carácter provisorio.

Reconocimiento y utilización de la modelización como una forma válida para la explicación de los hechos y fenómenos naturales.

Interpretación y resolución de problemas significativos relacionados con las temáticas abordadas.

Manifestación de actitudes de curiosidad, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones a hechos y fenómenos naturales.

Formulación y puesta a prueba de hipótesis escolares acerca de determinados fenómenos de la naturaleza y su comparación con las elaboradas por otros.

Diseño y realización de actividades experimentales y de campo adecuadas a la edad y al contexto, sobre fenómenos naturales.

Uso adecuado del lenguaje específico

Búsqueda, selección, interpretación y comunicación de información relacionada con los temas abordados, en distintos soportes y formatos.

Utilización adecuada de material de laboratorio y manejo de instrumentos sencillos –probetas, lupas, termómetros, filtros, balanzas, microscopio, etc.- **considerando las normas de seguridad e higiene.**

Elaboración y análisis de argumentos para justificar ciertas explicaciones científicas y la toma de decisiones personales y comunitarias, en relación al ambiente y la salud

Sensibilidad y respeto hacia los seres vivos y el medio en que viven.

Reflexión sobre las **consecuencias del uso de los recursos naturales**, vinculados con la preservación y cuidado de la vida y del ambiente.

Reflexión sobre lo producido y las estrategias empleadas.

Reflexión sobre el impacto de los productos y procesos científico-tecnológicos vinculados con la preservación de la vida y el cuidado del ambiente.

3. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Ciencias Naturales

En el Ciclo Básico, se propone, en primer término, un abordaje integrador de las Ciencias Naturales, para progresar luego hacia visiones disciplinares. Es decir, comenzar con la enseñanza de la **Biología**, la **Física** y la **Química** desde el marco más amplio de las Ciencias Naturales, con el propósito de obtener una visión globalizadora de los procesos que involucran al hombre en su ambiente. Por ello, la labor del docente tendrá que orientarse hacia la integración de conceptos, teorías, procedimientos, actitudes y modelos que favorezcan la superación de estereotipos y propicien una visión adecuada de estas ciencias. En este sentido, los conceptos estructurantes: **Seres Vivos, Materia y Energía**, así como sus interrelaciones y cambios, facilitarán un abordaje areal con énfasis disciplinar.

Se sugiere que para el desarrollo de los espacios de Ciencias Naturales se combinen diversos formatos, como **materia, proyecto y taller** o **materia, taller y seminario**, siendo ineludible en todos los años el tratamiento de los contenidos desde el formato **Laboratorio**, que permitirá incorporar, simultáneamente a los conceptos y procedimientos, la reflexión sobre la ciencia, su metodología, sus alcances y las repercusiones para la vida social, sin olvidar el desarrollo de aspectos valorativos. La participación del docente es fundamental para que los estudiantes aprendan haciendo, *realizando sus propias observaciones, usando sus propios datos, sacando conclusiones en relación con su trabajo y buscando y comparando con teorías que sustenten sus evidencias, como también respetando la opinión de los otros y manteniendo un escepticismo sano.* (Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. DINIECE., 2009 b).

Para poder cumplir con los objetivos propuestos para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales, deberán tenerse en cuenta las ideas previas que los estudiantes poseen acerca de los contenidos cuyo abordaje se propone. Algunas de estas concepciones, formadas a partir de la propia experiencia y/o la escolarización precedente, pueden ser de ayuda para aproximarse a los temas científicos, mientras que otras podrían dificultar su aprendizaje. Es necesario recordar que la apropiación de las explicaciones científicas requiere de los estudiantes un doble proceso de “deconstrucción” del marco explicativo disponible en lo que suele llamarse las ideas “de sentido común” para la posterior construcción de un marco explicativo más acorde con las formulaciones científicas. Esto implica para el docente reflexionar sobre las estrategias de trabajo en el aula que le permitan persuadir a los estudiantes de que la teoría o el modelo explicativo en discusión es preferible a la explicación de sentido común.³² Es imprescindible asimismo que se promuevan actividades iniciales para que -en un clima de apertura y de respeto- los estudiantes hagan explícitos sus supuestos, facilitando posteriormente su revisión; y además, advertir sobre algunos textos que pueden ser utilizados por los estudiantes y que refuerzan concepciones científicas incorrectas, por ejemplo al limitar el tratamiento de la conservación de la energía a la mecánica, o utilizar expresiones del tipo “el Sol nos da luz y calor”, “los cambios físicos son reversibles y los químicos son irreversibles”, entre otros.

En esta propuesta, se sugiere el estudio sistémico y disciplinar de los fenómenos naturales y la búsqueda de regularidades dentro de la diversidad cambiante en la que se está inmerso. Se debe pensar en los sistemas naturales como sistemas abiertos y dinámicos en constante intercambio de materia y energía con el entorno, donde las partes constituyen el todo, pero a su vez el todo está conformado por cada una de las partes complementándose. En muchos casos en que se estudia un sistema, es posible *simularlo* construyendo un *sistema artificial* (conjunto de ideas, programa de software, maqueta, mecanismo) que presente el mismo comportamiento del sistema concreto original, o al menos una aceptable aproximación a él. La descripción de cómo está hecho el sistema-modelo sirve para pensar los procesos que dan lugar a ese comportamiento en el sistema original, que es menos conocido. Los sistemas-modelo funcionan entonces como metáforas del sistema original, pero no son la realidad. Teorías y modelos son incompletos y nunca constituyen el mundo real. Será necesaria la intervención insistente del docente para recapacitar con los estudiantes sobre la distinción entre los hechos y las ideas que los explican, como dos sistemas que se solapan mutuamente, pero que son radicalmente distintos.

En el área de Ciencias Naturales el desarrollo de las habilidades de interpretación, explicación, argumentación constituye una manera más de enseñar los procedimientos científicos. Un modo de abordarlos es planteando preguntas o problemas a resolver que tengan conexión con la realidad, con el contexto donde viven adolescentes y jóvenes, con los medios donde se difunde la información científica, entre otros. Los estudiantes tendrán que hacer preguntas, plantear dudas, hacer predicciones, buscar información o realizar otra actividad que pueda contrastar o aportar evidencias para fundamentar una conclusión.

En las actividades propuestas, se deberán utilizar diferentes estrategias, tanto individuales como grupales, para fomentar el aprendizaje significativo construido en cooperación por la interacción entre pares. Así como la construcción del conocimiento científico es un trabajo colectivo, en las aulas de ciencias se debe propiciar el trabajo colaborativo, tendiendo a desarrollar en los estudiantes el compromiso con cada una de las tareas que realizan, fomentando especialmente el respeto hacia el pensamiento ajeno y la valoración de la argumentación de las propias ideas.

Una opción interesante son las salidas para trabajo de campo y visitas a centros de investigación científica, que proporcionan la oportunidad de dar significado a los conceptos que se estudian; permiten verificar, cuestionar, revisar las ideas; ofrecen la posibilidad de manipular instrumentos y herramientas diferentes; ayudan a construir una imagen adecuada de la ciencia; potencian la actitud de curiosidad, respeto y cuidado hacia el ambiente. También pueden diseñarse trabajos de investigación escolar en función de problemáticas socialmente significativas como la contaminación, embarazos adolescentes, uso de recursos energéticos, el reciclado de distintos materiales, constituyentes químicos de una dieta saludable, entre otros. Asimismo, se puede vincular las ciencias con los procesos tecnológicos, ya que ambos están estrechamente relacionados. Se puede, por ejemplo, investigar sobre las diferentes composiciones de la nafta de distintas calidades que se venden en la comunidad, relacionarlo con los precios que tienen y sus ventajas con respecto a la contaminación ambiental.

³² Al respecto, existe una amplia bibliografía relacionada con aspectos didácticos del cambio conceptual, metodológico y actitudinal, y están estudiadas muchas de las ideas previas de los estudiantes acerca de los conceptos científicos.

Finalmente, la Historia de la Ciencia ayudará a evitar una visión descontextualizada de las ciencias. Deben abordarse las relaciones entre ciencia y sociedad, así como el análisis y la reflexión de la evolución de los grandes conceptos científicos a lo largo de la historia, teniendo en cuenta el contexto socio-histórico en que se desarrollaron, con el objeto de incentivar el interés de los estudiantes por el aprendizaje de las ciencias. Algunos ejemplos posibles son la evolución de la teoría atómica, confrontación de los modelos sobre la luz, como corpúsculos, ondas o fotones, en el momento en que se trate la radiación y la luz, y las teorías sobre el origen de la vida. Es importante que no estén ausentes las referencias a la ciencia nacional teniendo en cuenta las ponderables contribuciones realizadas a la ciencia universal. Será necesario que el docente contemple, en las actividades propias de la tarea investigativa, la posibilidad de avances y retrocesos, y de errores conceptuales y de procedimiento. Todo esto debido a que lo que se pretende es que el estudiante reconozca el “hacer ciencia” no como proceso cerrado sino en construcción y reconstrucción.

Se sugiere pensar la propuesta de enseñanza de las Ciencias Naturales como generación de oportunidades para que los estudiantes puedan utilizar de manera significativa y relevante los conocimientos adquiridos. Es decir, ofrecer situaciones para que empleen los conceptos con mayor precisión, produzcan explicaciones cada vez más complejas y completas, con mayor cantidad de variables o seleccionando las pertinentes; representen sectores de la realidad con modelos cada vez más ajustados; deduzcan con mayor facilidad los comportamientos posibles a partir de un modelo; propongan estrategias de búsqueda de Información, entre otros logros deseables.

Cabe destacar que no debe mostrarse al método científico como una serie de pasos rígidos, ya que no hay una “receta” para hacer ciencias. Esa visión establece una simplificación excesiva frente a la complejidad del proceso de producción de nuevos conocimientos. Por el contrario, se pretende que los estudiantes reconozcan el “hacer ciencia” como un proceso dinámico, abierto y en construcción que está contextualizado, que es función de la situación a investigar, los objetivos del estudio, el contexto histórico y los intereses de la comunidad.

La enseñanza de las Ciencias Naturales debe aprovechar los desarrollos en TIC para facilitar y acelerar la recopilación y el análisis de datos. En Internet se dispone de variados recursos para enriquecer las clases.

BIOLOGÍA

La Biología, como las demás disciplinas que conforman el área de Ciencias Naturales supone la enseñanza de un lenguaje propio, que no es lo mismo que enseñar terminología científica. Para hablar y escribir el lenguaje de la Biología, hace falta generar las nuevas entidades conceptuales, para lo cual es necesario introducir a los estudiantes paulatinamente en ese lenguaje desconocido para ellos. No se trata de copiar o memorizar definiciones de conceptos, sino de comprenderlos. Por lo tanto, es esencial utilizar variedad de formas de comunicación que contemplen las más empleadas en las ciencias: registro de observación, informe, texto argumentativo, el procesamiento de datos para su interpretación, la elaboración de gráficos, cuadros y diagramas. En relación a estas últimas cobra importancia la correlación de lenguajes puesto que algunos datos se pueden presentar de diversos modos. De allí que resulta válido y enriquecedor disponer de esas diferentes miradas y modos de presentación de lo mismo.

El abordaje de los procedimientos involucrados en la metodología de trabajo en estas ciencias, favorece el desarrollo de capacidades válidas en todo proceso de alfabetización científica, en la vida y aun más en el estudio. Tales estrategias proporcionan además oportunidades para las prácticas de lectura y escritura que son actividades básicas para la enseñanza de las ciencias. Esto influirá en el desarrollo de habilidades para leer ciencias - en particular Biología- para razonar utilizando argumentaciones científicas y emplearlas también en su vida cotidiana. Por ejemplo, ante la pregunta: *por qué el espinillo está adaptado para vivir en zonas donde escasea el agua*, los estudiantes pueden dar diferentes respuestas relacionadas o no con “adaptación”, por lo que es significativo explicitar la importancia de las formas verbales: no es lo mismo decir “se adapta” que “está adaptado”, explicar el tipo de argumentos que se tienen que dar, si se preguntó con respecto a la cantidad de agua en el medio, no resulta adecuado hablar de otros factores ambientales o pedir a los estudiantes que piensen “los por qué”, entre otros.

La enseñanza de la Biología favorecerá en los estudiantes la interpretación de conceptos y procesos biológicos de acuerdo a modelos progresivamente más cercanos a los propuestos por los científicos; de esta manera, se podrán modificar estructuras conceptuales que se diferencien de las formas de pensar e interpretar desde el sentido común. Así, por ejemplo, la construcción de invernaderos en miniatura, terrarios, acuarios o producción de compost hará que los estudiantes interpreten y reconozcan, por ejemplo, la función de los diferentes organismos en una red alimentaria (productores, consumidores y descomponedores), o cómo se relacionan los mismos en dichos sistemas ecológicos de áreas pequeñas, mirar al ecosistema como un todo, abierto, dinámico y llegar a comprender que es un sistema en construcción, que recibe el impacto de las prácticas tecnológicas y de la evolución social. También se podrán estudiar los ciclos biogeoquímicos, incluyendo la intervención de los microorganismos en ellos.

Siempre será necesario reflexionar sobre las condiciones mínimas que debe reunir un sistema para ser considerado como tal. Para ello, se pueden formular preguntas, tales como: ¿Se puede hablar de un modelo de ecosistema si sólo existen intercambio entre animales y su medio?, ¿Por qué?, ¿Y si sólo hubiera interacción con las plantas?, ¿Qué componentes tiene que tener un modelo de ecosistema para que sea un verdadero sistema? La construcción de modelos es un recurso didáctico sencillo de ser utilizado en el aula, fomenta el trabajo cooperativo y favorece el desarrollo de habilidades y destrezas psicomotoras en los estudiantes.

En estos espacios curriculares dentro del área, el desarrollo de la capacidad de interpretación, explicación, argumentación de diferentes hipótesis o de procesos que ocurren en los seres vivos y en el medio constituye una manera de enseñar procedimientos. Un modo de abordarlos es planteando preguntas o problemas a resolver que tengan conexión con la realidad, con el contexto donde viven los estudiantes, con los medios donde se difunde la información científica, entre otros. Una pregunta motivadora podría ser ¿Cómo podemos saber si “algo” es un ser vivo? Se pueden presentar una serie de muestras -material real- como un alimento en putrefacción, llamas de fuego, un animal (vertebrado, otro invertebrado) y un vegetal autóctono, cristales de sal, un reloj con agujas, etc. e indagar las ideas que tienen acerca de las características de los seres vivos. Generalmente, la respuesta de los estudiantes es “nacen, crecen y mueren”; ante esto, es necesario incentivar a mirar de forma diferente, a que se pregunten e imaginen qué pasa por dentro y cómo funcionan, a que hablen de ello en lenguaje apropiado a la Biología y a la ciencia, que comiencen a observar, comparar, relacionar, clasificar, etc. y ante las respuestas dadas efectuar otras, por ejemplo, si todos concretan algunas de las características que ellos mencionan. Para que los estudiantes comprendan qué caracteriza a los seres vivos -lo cual deberían haber internalizado en los ciclos anteriores, para poder en esta etapa de escolarización profundizar sobre los procesos- necesitan disponer de un “modelo de ser vivo”. Dicho modelo tiene que ser de carácter factual, explicativo, generalizable, que posibilite generar preguntas significativas; por eso tiene que ser coherente con el modelo científico y no crear obstáculos conceptuales. El diseño e implementación de experiencias como la fotosíntesis y la traslocación de sustancias, es valioso para reforzar la temática de la nutrición.

Es necesario, también, realizar diferentes actividades experimentales para que se pueda retomar lo trabajado en la escuela primaria a cerca del comportamiento de los seres vivos. Por ejemplo,, observar cómo reaccionan algunos organismos frente a modificaciones del medio y a ciertos estímulos como los lumínicos, mecánicos, térmicos, químicos, sonoros, etc. y registrar los datos obtenidos para luego poder comparar los resultados. Así, se podrá recordar que los seres vivos desarrollan diferentes comportamientos como los tropismos en las plantas y los taxismos en los animales. También, se podrán observar videos, DVD, acerca de los comportamientos innatos o adquiridos en los seres vivos. En la web, se pueden encontrar diferentes sitios con información y diversos materiales relacionados con dichos comportamientos. Con el estudio de la diversidad de comportamientos de diferentes seres vivos se podrá iniciar el trabajo sobre los modos que tiene el organismo humano para captar los estímulos del ambiente, el procesamiento que realiza de la información recibida por intermedio del sistema nervioso y los tipos de respuesta que produce.

Son interesantes los planteos desde el enfoque evolutivo, para que el estudiante comprenda cómo se llegó desde una célula a un organismo multicelular. De esta manera se podrá interpretar la clasificación actual de los seres vivos como consecuencia de la evolución y del origen de los mismos y entender a la multicelularidad como el resultado de un proceso evolutivo, durante el cual se complementan complejidad y eficiencia.

Al llegar a esta etapa de escolarización, los estudiantes poseen esquemas de conocimiento que les permiten interpretar, organizar y relacionar los conceptos referidos a las células de una manera más amplia; por eso, en primer año, una forma de indagar las ideas previas es realizando una serie de preguntas, por ejemplo, qué son las células, por qué es

importante estudiarlas, dónde se las puede encontrar, si saben cómo se originan, si tuvieran que estudiarlas dónde las buscarían, cómo las observarían, etc., de tal modo que reconozcan que todos los seres vivos están formados por una o más células que proceden de otra célula. En segundo año, se podría analizar el desarrollo histórico que llevó el establecimiento de la Teoría Celular, lo que permitirá realizar una primera confrontación con las ideas previas. También se podrían realizar diferentes observaciones de distintos tipos de célula o proporcionar fotos de células y de tejidos o realizar modelos con gelatina, cartón, plásticos, etc. de diferentes tipos de células: procarionta – eucarionta, vegetal – animal o que tengan distintas funciones como la nerviosa, muscular, renal, de diversos epitelios, etc. con el fin de comparar, poder registrar sus observaciones y elaborar conclusiones.

En primer año, se enfatizarán los procesos de nutrición. El acento estará puesto en comprender que todo organismo, intercambia materia y energía con el medio, así como en valorar la importancia del respeto y de comportamientos de protección de la vida y el ambiente. Se podría, por ejemplo, seleccionar algunos experimentos históricos que contribuyeron a la elaboración del conocimiento acerca de la nutrición en las plantas, lo que favorece no sólo la comprensión de los procesos de nutrición en vegetales, sino que permite entender que en la construcción de los conocimientos existen cuestionamientos, discusiones, avances y retrocesos.

Al abordar el organismo humano, a partir del autoconocimiento corporal se pueden identificar comportamientos en relación con el medio, así como las necesidades que se deben satisfacer para sobrevivir. El primer paso sería analizar las variedades de estructuras y funciones del organismo y las alteraciones que se producen principalmente por conductas esporádicas o habituales que influyen en el estado de salud. Desde esta perspectiva hablar de una dieta saludable, es más que saber la cantidad de hidratos de carbono o grasas que se debe ingerir por día, se vincula con hábitos y costumbres sociales. Para abordar los procesos de nutrición en los organismos, se podrían proponer preguntas tales como: ¿Qué es lo que ingresa desde el medio? ¿Qué egresa hacia el medio? ¿Qué pasa dentro del organismo para que el alimento se transforme? ¿A dónde van los gases inhalados? ¿Por dónde van? ¿Qué necesitan los organismos para poder tomar la materia y la energía del medio? ¿Cómo lo hacen?

En segundo año, se comenzarán a profundizar las funciones de relación y control, asociadas con los cambios en el medio interno y externo, y de reproducción, como proceso de continuidad de la vida. Se podrían proponer experiencias abiertas para identificar evidencias. Por ejemplo, que planten diferentes semillas donde y como crean que van a crecer mejor y que argumenten dicha decisión. Para luego, cuando germinen, se planteen si son iguales, si cambiaron, qué tuvieron que hacer para que creciera, si eran iguales o diferentes los tipos de suelo en donde las plantaron, si había luz o no, qué otras variables se pueden tener en cuenta, etc. Con esta experiencia, se van a evidenciar cambios, que pueden cuantificarse y se afianzará las evidencias de diversidad.

También mediante maquetas, se pueden representar procesos de desarrollo y crecimiento, por ejemplo, de un ave, de una mariposa; o de movimiento, por ejemplo, de lombriz, serpiente, hormigas, puma, mono, etc. Se puede preguntar ¿Qué etapas se identifican en el proceso de desarrollo de un pollito? ¿Y de una mariposa? ¿Siempre han sido iguales? ¿Cómo eran antes, cómo son ahora y cómo después? Con respecto al desarrollo embrionario humano, se podrían realizar maquetas con materiales diversos como bolsas, hilos, tela, muñecos pequeños, agua, plastilina, etc. Mayor valor aún aportará como estrategia de aprendizaje el ofrecer oportunidades de experiencias reales como, por ejemplo, la reproducción del gusano de seda, de una chinche fitófaga, de la rana, etc.

En relación con el organismo humano, se tendrá que poner énfasis en el abordaje de situaciones asociadas a la función de relación donde se evidencien procesos de captación y procesamiento de la información y elaboración de respuestas. También se podrán realizar actividades de reconocimiento de órganos de los diferentes sistemas como la observación y análisis de un encéfalo o de algunas glándulas endocrinas como las glándulas suprarrenales, a partir de un preparado de material fresco -puede ser de vaca, cordero o cerdo- o proponer problemáticas para investigar como, por ejemplo: ¿cómo se detecta la actividad cerebral?; o situaciones donde tengan que integrar varias funciones del sistema nervioso y la intervención de los órganos de los sentidos, o averiguar qué significa la ecolocalización, qué órgano sensorial interviene, si los seres humanos poseen ese mecanismo de captación de estímulos, cuáles poseen, etc.

Al abordar la célula desde el punto de vista de su organización genética, es fundamental poder responder de dónde extrae la célula las características que le son propias y cómo se reproducen esas características en las “células hijas”, permitiendo su perpetuación. Pero para poder hacerlo es necesario aproximarse, en este año, a algunos conceptos que aporta la Genética: información genética, cromosomas, ADN, gen, etc. para dejar que en los próximos se puedan desarrollar esas respuestas con mayor profundidad y especificidad. Sería

importante que puedan realizar un modelo de ADN, que comprendan realmente lo que significa que una información sea fiel –aquí podría resultar útil explorar la noción de información que tienen por su propia experiencia en el mundo de las comunicaciones, reflexionando sobre la necesidad de que sea difundida con la mayor veracidad posible y que sus cambios puede tener consecuencias-, mirar un video relacionado con los cromosomas, entre otros.

Con respecto a trabajar la mitosis y la meiosis con los estudiantes, es preciso ubicarse en el ciclo celular, sabiendo que en el ciclo de vida de la mayoría de las células se alternan el período de crecimiento y de división. Es muy importante, en esta etapa, abordar la mitosis como mecanismo de reproducción de organismos y producción de tejidos y la meiosis como mecanismo de producción de gametas para profundizar en los mecanismos fundamentales de ambos procesos en el ciclo superior. Para ello, se podría proponer a los estudiantes la observación de tejidos en crecimiento como en las raíces de una cebolla puesta a brotar en agua, o brotes de yemas apicales de algún árbol, etc. donde puedan comparar, luego de haber realizados sus dibujos, con microfotografías o fotografías de los libros. Lo mismo se podría hacer con la meiosis, sólo que habrá que buscar órganos reproductores de las plantas como las anteras de diversas flores, dentro de cuyos sacos polínicos se encuentran las células madre del polen o microesporocitos.

En las actividades experimentales se utilizarán diferentes estrategias tanto individuales como grupales, para fomentar el aprendizaje significativo construido en cooperación por la interacción entre pares. Dichas actividades pueden ser distintas para cada grupo, por los ritmos de trabajo o por las condiciones de motivación, etc. pero no se deben convertir en una serie de hechos aislados carentes de sentido en el aula. Al realizar el cierre, deben visualizarse que todos apuntaron al logro del mismo objetivo pero transitando caminos diferentes.

El aprendizaje del manejo de lupas y microscopios, la realización de preparados, la observación de los mismos al microscopio, etc. son de igual importancia que todos los otros procedimientos que constituyen la Biología, tales como la observación, la toma de datos, los distintos tipos de registros, los modos de procesar, analizar y presentar la información emergente de cada experiencia y/o actividad exploratoria.

FÍSICA

En este ciclo, se pretende que el concepto de energía sea interpretado inicialmente como generadora de cambios en los cuerpos, tales como el movimiento, la dilatación o los estados de agregación de la materia, para posteriormente evolucionar a una definición más precisa como la medida de la cantidad de trabajo o calor que un sistema puede producir. La idea que deben construir los estudiantes sobre el concepto de energía es que se trata de una magnitud física, describe un sistema, se presenta en diversas formas, se transforma de una forma a otra, se conserva en un sistema dado, se degrada y se transfiere o trasmite. Teniendo en cuenta su complejidad, la comprensión del concepto de energía demandará un trabajo progresivo a lo largo del ciclo.

La energía debe constituirse en el concepto central a partir del cual se desarrollen un gran número de contenidos a lo largo del Ciclo Básico, y en un concepto que permita vincular la Física con el resto de las disciplinas del área. A modo de ejemplo, con Química, la energía está involucrada en los cambios de agregación de la materia y en las reacciones químicas, interpretados a partir del modelo cinético-corpúscular. Este modelo de la materia, permitirá a su vez en Física abordar la comprensión de la temperatura o la presión de un gas. Por otro lado, la idea de energía resulta fundamental para comprender el comportamiento de las redes tróficas, más allá de la clásica relación que usualmente se plantea en las clases con la fotosíntesis.

Deben tomarse especialmente en cuenta las diversas ideas previas de los estudiantes al momento de trabajarse la energía en el aula. Entre las más recurrentes pueden mencionarse: la energía es concebida como una sustancia contenida en los objetos; el calor es considerado como una forma de energía; se piensa que los cuerpos en reposo no tienen energía; la temperatura es tomada como la cantidad de frío o calor que poseen los cuerpos y los conceptos de fuerza, energía y potencia con frecuencia se confunden como una misma cosa. Algunas de estas concepciones guardan semejanza con las elaboradas por la ciencia en otras épocas, tal como el conocido caso del Calórico. El abordaje en el

aula de este modelo facilitará a los estudiantes superar algunas de las ideas mencionadas, convirtiéndose además en un claro ejemplo para ayudarlos a comprender que el conocimiento científico es una construcción histórico-social de carácter provisorio.

Los conceptos de calor, temperatura y energía interna frecuentemente están escasamente diferenciados entre sí. El calor es asociado a una fuente o a un estado, y el trabajo no es visto como una manera de cambiar la energía de un sistema, sino como una forma de perderla. Por lo tanto, será conveniente trabajar especialmente estos aspectos, utilizándose ventajosamente para ello las actividades experimentales. Por ejemplo, los estudiantes tienden a asociar a la temperatura con las características macroscópicas de los cuerpos, en general con el volumen. Para demostrar lo incorrecto de la idea, bastará solicitar la determinación de la temperatura de dos volúmenes iguales de agua que se encuentren a la misma temperatura, y luego pedir que se repita la medición cuando ambos volúmenes se mezclan en un recipiente. Si se requiere que los estudiantes anticipen sobre el valor final que medirán, es probable que muchos indiquen una temperatura doble de la que se obtendrá. Es posible repetir la experiencia con distintos volúmenes y líquidos.

Muchas de las ideas previas erróneas relacionadas con el mundo físico, son afianzadas por la utilización de expresiones cotidianas, tales como “tengo calor” o “cerré la ventana que entra frío”. Resulta por lo tanto imprescindible para disminuir la confusión generada, que el profesor se ajuste lo más estrictamente posible a la terminología científica a medida que se avanza en el desarrollo conceptual, y haga explícito a los estudiantes este problema. Por ejemplo, dado que el calor es una de las formas en que la energía se transfiere entre cuerpos a distintas temperaturas en contacto, resulta incorrecto indicar que un cuerpo tiene o posee calor, cuando eventualmente puede señalarse que cuentan con energía interna. Deberán tenerse también en cuenta, que en ocasiones los propios textos utilizados refuerzan concepciones incorrectas, por ejemplo, al limitar el tratamiento de la conservación de la energía a la mecánica o al utilizar expresiones del tipo “el Sol nos da luz y calor”.

Para evitar una visión deformada de ciencia, no debe ponerse excesivo énfasis en lo cuantitativo y el uso de fórmulas por sobre las bases teóricas fundamentales. Es importante que las fórmulas se empleen en oportunidad de resolver situaciones problemáticas y en el momento de reflexión de fenómenos cotidianos y acontecimientos significativos. Por ejemplo, el estudiante debe comprender primero que el incremento de velocidad de un cuerpo depende en forma directa de la fuerza e inversa de su masa, analizando casos concretos de la vida cotidiana y conceptualizando a la masa, antes de poder cuantificar la aceleración con la fórmula $F=ma$.

La utilización de casos de la historia de la ciencia en las clases ayudará a evitar una visión descontextualizada de la Física. Deben abordarse las relaciones entre ciencia y sociedad, así como el análisis y la reflexión de la evolución de los grandes conceptos físicos a lo largo de la historia, teniendo en cuenta el contexto socio-histórico en que se desarrollaron, con el objeto de lograr incentivar el interés de los estudiantes en el aprendizaje de las ciencias. Un ejemplo posible para trabajarse en este ciclo es la confrontación de los modelos sobre la luz, como corpúsculos, ondas o fotones, en el momento en que se trate la radiación, el espectro electromagnético y la luz. Por otro lado, los cambios que ha tenido el concepto de energía a lo largo de la historia hasta llegar al actualmente admitido, es un claro ejemplo de cómo se construyen y evolucionan los conceptos y teorías científicas. Es importante que no estén ausentes las referencias a la ciencia nacional, en particular en el tratamiento de las temáticas vinculadas a la astronomía incluidas en 3er año, teniendo en cuenta las notables contribuciones realizadas por la astronomía argentina.

Los contenidos abordados en la disciplina se prestan para realizar numerosas experiencias, por ejemplo, el comportamiento de las ondas en una cubeta para estudiar los fenómenos ondulatorios, el análisis de cómo cae un cuerpo en forma libre, en un plano o con un paracaídas -que permitirá identificar la fuerza de rozamiento-. Las actividades experimentales deben constituirse en habituales, realizándose en forma sistemática para el abordaje de un gran número de contenidos. Permitirán entonces, un acercamiento al trabajo científico desde una visión escolarizada, lo que se complementará con la utilización de modelos que permiten interpretar y dar nuevos significados a los fenómenos que se estudian, promoviendo la reflexión acerca de los alcances y limitaciones del conocimiento científico. Se convertirá de este modo en un fuerte vínculo con los otros espacios curriculares del área.

Es usual que en el desarrollo de los contenidos relacionados con la energía se presenten confusiones en cuanto a clases, formas en que se presenta, formas en que se transfiere y fuentes de energía. Será preciso por lo tanto proponer un esquema claro y simple, teniendo presente la utilización de un lenguaje que no induzca a equivocaciones. La energía es una sola, más allá que puede manifestarse como energía cinética o potencial. Términos como “energía mecánica” deben ser especialmente aclarados para evitar que los estudiantes

lo identifiquen como otro “tipo” de energía, en lugar de una denominación adjudicada a la suma de la cinética y potencial que posee un sistema. Otro tanto puede decirse de la “energía química”, “biológica”, “térmica”, etc. Las formas en que la energía se transfiere entre cuerpos se limita al trabajo – por una fuerza –, el calor (usualmente confundido como una “forma” de energía) – cuando existe una diferencia de temperatura y el contacto entre los cuerpos – y la radiación – diferencia de temperatura sin contacto –.

En particular hay una gran diversidad de términos en cuanto a las fuentes de energía. Resultará de especial interés vincular cada forma de producción con el recurso empleado, por ejemplo, la eólica con el viento – energía cinética –, la hidráulica con el agua – energía potencial –, etc. En particular será importante destacar la generación de energía nuclear por sus diversas particularidades, dado que si bien es una fuente tecnológica (artificial) es a la vez una fuente primaria. Tampoco pueden omitirse las posibles futuras generadoras que utilicen la fisión. Este aspecto debe relacionarse con lo trabajado en Química.

Dada la gran dependencia que tiene una sociedad altamente tecnificada con la energía, su generación y uso, éstas se constituyen en problemáticas claves, cuyo tratamiento no puede omitirse en este nivel. Resultará esencial trabajar con esta temática en relación a la toma de conciencia de las consecuencias sociales y ambientales que de su uso se derivan. Para lo cual se podrán plantear proyectos integradores que involucren por ejemplo, investigaciones bibliográficas y que se relacionen con el resto de las materias del área, especialmente con Educación Tecnológica.

El abordaje del Sistema Solar debe profundizar lo trabajado en el Educación Primaria sobre este tema, teniendo presente que se trata de un sistema planetario más de los existentes en el universo, aspecto relacionado con uno de los hallazgos más importantes de la astronomía de la última década. Su estudio deberá contemplar conformación, dimensiones y movimientos de sus componentes, desde un enfoque sistémico, en el contexto de los grandes objetos del cosmos, otras de las temáticas propuestas para este ciclo. Su análisis no debe limitarse a los planetas, ya que este sistema está constituido por una multitud de cuerpos, los cuales van desde los muy pequeños – gas y polvo –, pasando por los intermedios - satélites, asteroides, planetas enanos – a los mayores – los planetas -. Todos estos objetos rotan en torno al Sol, una estrella de tamaño medio, la que con su masa y radiación domina absolutamente el comportamiento del sistema. Esta visión debe permitir que los estudiantes construyan un modelo útil para interpretar diversos fenómenos, tales como las estaciones, los eclipses y las mareas, así como constituirse en un punto de partida para interpretar la idea actual de universo.

Al trabajarse los grandes objetos que constituyen el cosmos, debe realizarse la comparación de sus diversas características, tales como composiciones químicas y movimientos. Por ejemplo, todos los cuerpos del universo están constituidos por los mismos elementos químicos presentes en nuestro entorno cercano, si bien las proporciones en que se presentan pueden ser muy distintas. En su conjunto el universo está compuesto en un 99% por Hidrógeno y Helio, mientras que la Tierra cuenta principalmente con elementos más pesados que éstos. Por otro lado, recientes descubrimientos científicos muestran que la materia que observamos y conocemos es sólo una parte ínfima de la realmente existente.

El análisis realizado en cuanto a las particularidades de la composición y dinámica del universo, debe contribuir a que los estudiantes interpreten algunos de los modelos de universo que históricamente se propusieron, hasta el actualmente vigente: Teoría del Big Bang.

QUÍMICA

Dado que las imágenes de la química que la sociedad tiene –transmitidas principalmente por los medios de comunicación- son contrapuestas, ya sea muy negativas cuando se la vincula con temas como la contaminación, la degradación del ambiente, el uso de aditivos alimentarios agresivos para la salud, o muy positivas cuando se la relaciona con los medicamentos, como garantía de la calidad de un producto, el desarrollo de nuevos materiales –superconductores, nanomateriales- entre otros, es necesario abordar en las clases tanto sus efectos beneficiosos como los perjudiciales, también señalar y rescatar su presencia en la vida diaria.

Como los estudiantes han comenzado a resignificar y profundizar, en los ciclos escolares anteriores, algunos saberes propios de la química, se recomienda realizar diagnósticos que permitan indagar el nivel alcanzado así como también las ideas previas que poseen. Cabe destacar que el avance en el aprendizaje de ciertos saberes químicos se posibilita a partir

de la adquisición de otros o en sucesivas aproximaciones. Por ejemplo, para progresar en el conocimiento del cambio químico desde lo cualitativo hacia su cuantificación, previamente se lo debe haber conceptualizado desde lo macroscópico-fenomenológico diferenciando el Estado Inicial del Estado Final y lo submicroscópico a través de lo que sucede entre sus partículas. Lo mismo ocurre si se pretende avanzar en la descripción del modelo actual del átomo para lo cual es necesaria una apropiación previa de la idea corpuscular de la materia y su relación con la electricidad. Por otra parte, algunas ideas previas sobre ciertos contenidos pueden ser obstáculos para el aprendizaje de ciertos conceptos y hay que superarlas, tal es el caso de pensar a la naturaleza interna de los materiales como continua, en la explicación de fenómenos como los cambios de estado, la difusión o la disolución.

Se recomienda fomentar por medio de las actividades propuestas, el cuestionamiento de “lo obvio” o de lo que “se percibe”, como en el caso de la estructura de un sólido, que desde la información que nos dan los sentidos parece ser un todo compacto, mientras que, desde las ciencias, su estructura interna se interpreta como discontinua. Esta situación también se manifiesta en la compresión de la materialidad de los gases.

Para la enseñanza de las diversas temáticas se deberán plantear situaciones en las cuales la explicación química resulta relevante, no comenzando con definiciones de entidades que sólo tienen sentido para los químicos, es decir, utilizando expresiones específicas –nombres de compuestos, fórmulas, atomicidad, polímero, etc.-, que recién deben ser incluidas una vez que se han realizado las conceptualizaciones pertinentes. Por ejemplo, al iniciar el abordaje de los cambios químicos, éstos primeramente tendrán que reconocerse como transformaciones que suceden en el ambiente o en los seres vivos - en las que hay diferencias notables entre el estado inicial y el final- para luego tratar de avanzar a su interpretación desde lo submicroscópico y de allí recién a su representación a través de ecuaciones.

Cabe tener presente que algunos de los obstáculos de aprendizaje de los conocimientos químicos provienen, en gran medida del planteo de propuestas de enseñanza que pretenden trabajar simultáneamente el mundo macroscópico y el submicroscópico con un excesivo apego a los aspectos simbólicos, cuantitativos y teóricos o desde el empleo de un lenguaje muy específico y técnico, lo que debe, por lo tanto, evitarse. Por ejemplo, en “*La molécula de agua: abundancia, propiedades e importancia*” las propiedades de la molécula de agua corresponden a un nivel de descripción submicroscópico (ángulos de enlace, geometría de la molécula, polaridad), mientras que las propiedades de la sustancia agua corresponden a descripciones macroscópicas (olor, color, puntos de fusión y ebullición, conductividad eléctrica, densidad).

Se debe procurar que los estudiantes se familiaricen progresivamente con algunos de sus términos usuales o símbolos y fórmulas, debido a que esto facilitará la comunicación y la interpretación de información científica; por ejemplo, los más empleados en lo cotidiano- CO₂, iónico, ozono, ácido, etc.-. Es muy útil para ello emplear textos en donde aparezcan nombres y fórmulas comunes a fin de que se reconozca a qué sustancias representan. Además, los estudiantes tendrán que internalizar y comprender algunas ideas claves como las de reacción, estructura, estado de la materia, ión, molécula, etc. y representar mediante símbolos aquéllos elementos más significativos o compuestos de la vida diaria (agua, dióxido de carbono, cloruro de sodio, etc.). Al respecto, es importante que se comparen casos de nombres científicos y cotidianos como hidróxido de sodio y soda cáustica. Se recomienda la confección de un glosario químico, de uso permanente, que se irá completando durante el desarrollo de los espacios curriculares y formará parte del que se realice para las Ciencias Naturales. Cabe destacar que en muchos casos la referencia al lenguaje cotidiano ayuda a la conceptualización - como es el caso del término *enlace*- y en otros, la dificulta; por ejemplo, soluciones, polar, etc. Es función del docente identificar estas situaciones a fin de seleccionar sólo aquéllas que posibiliten la construcción del concepto a aprender y evitar las otras. Se sugiere que la terminología específica resulte una simplificación de las ideas.

Como el aprendizaje de esta ciencia puede resultar complejo porque con ella se pretenden explicaciones de fenómenos utilizando imágenes submicroscópicas es conveniente recurrir al empleo de analogías o a la utilización de materiales concretos. Por ejemplo, para interpretar el proceso de disolución desde el modelo cinético-corpuscular conviene que se elaboren dibujos que incluyan pelotitas de diferentes colores que representan a las partículas de las distintas sustancias involucradas, así como también porotos, lentejas, etc., haciendo constante mención de que se trata de un modelo e incorporando progresivamente su identidad. Se debe recordar que en esta etapa del Nivel Secundario los estudiantes aún tienen algunas dificultades para la representación de lo no observable como los átomos o las moléculas. Por ello, resulta útil trabajar con modelos construidos en clase, por ejemplo, con alambre y bolitas de plastilina o telgopor que permitan formar una imagen mental que sirva de andamiaje para seguir construyendo el camino hacia la formalización del

concepto. Estos recursos didácticos - imágenes, maquetas o analogías- posibilitan tender puentes entre hechos que no se pueden detectar directamente y los modelos teóricos que se propone enseñar. Por ejemplo, se puede llegar hasta el modelo de Bohr haciendo una analogía con lo visto en Física sobre el modelo de sistema solar y avanzar hasta la idea átomo conformado por un núcleo y una nube electrónica como modelo atómico actual simplificado.

Es importante que se realicen ejemplificaciones que permitan a los estudiantes la conexión de lo que se estudia con lo cotidiano conocido. Por ejemplo,, al analizar la combustión como un cambio químico, conviene partir de lo que sucede con el gas propano al encender una estufa con relación al consumo del oxígeno que respiramos y la necesidad de ventilación o, al referirse a dureza, mencionar al diamante o al analizar estado gaseoso partir desde el análisis del aire.

El planteo de los contenidos propuestos debe partir de recuperar y retomar la identificación de los materiales del entorno y presentes en los seres vivos ya iniciada en ciclos escolares anteriores, desde de sus propiedades - organolépticas, físicas y químicas – principalmente las relacionadas, por ejemplo, con la luz y su comportamiento eléctrico, con centro en la observación sistemática, los procesos de medición y de clasificación en cuanto a generales y específicas. En este caso, por ejemplo, se puede avanzar hacia ideas como la de densidad abordada como una característica distintiva de las sustancias puras.

El tratamiento de los contenidos se tendrá que realizar de tal manera que los estudiantes se contacten con la Química desde sus propias vivencias, planteando un recorrido que les permita la revisión analítica de lo que los rodea y el reconocimiento del papel que juega en él, en su cuerpo y la salud, en el ambiente y su deterioro, en el confort, etc. Para ello, se recomienda por ejemplo, seleccionar temáticas motivadoras como la del agua, comenzando su análisis desde la importancia que ésta tiene para el ambiente y la vida; luego seguir con el estudio organoléptico de las características del agua potable que es la que se consume cotidianamente; posteriormente ver su estructura interna y la relación con las propiedades que presenta, para llegar al reconocimiento de ésta como solvente “universal”, sin dejar de trabajar con otros tipos de soluciones, es decir, con soluciones no acuosas.

Los estudiantes deben poder llegar a caracterizar los tipos de materiales que existen a su alrededor de acuerdo a diferentes clasificaciones – orgánicos, inorgánicos, elaborados, naturales, etc.- identificando cuáles son sus propiedades, cómo pueden hacerse evidentes dichas características y para qué sirven (aplicaciones tecnológicas), sus estructuras internas y, finalmente, cómo pueden cambiar y por qué, al transformarse. Se sugiere incluir la reflexión sobre algunos materiales que pueden causar problemas en la salud o en el ambiente como, por ejemplo, pesticidas, detergentes, gases tóxicos.

Es importante que las propiedades de los materiales se sistematicen para lograr identificar familias de ellos, tales como los metales, los plásticos, etc., reconociendo aquellas comunes y sus aplicaciones en la sociedad. También se recomienda hacer referencia al uso específico de cada material y la importancia que tuvieron en la historia de la humanidad, sin dejar de analizar el impacto de los “nuevos materiales” en la calidad de vida.

En este ciclo, se deben incorporar progresivamente algunos de los modelos científicos escolares –cinético-corpúscular y atómico-molecular- profundizando sobre conceptos como el de átomo y agregados de átomos. Con ellos se debe hacer referencia al análisis de los sistemas desde diversos niveles de descripción –nivel submicroscópico y atómico –molecular. Por ejemplo, al analizar el agua se tendrán que abordar sus estados –sólido, líquido y gaseosos- y sus propiedades –inodora, incolora, etc., su estructura interna desde las partículas que la forman identificando sus moléculas –H₂O- e interacciones- Puente hidrógeno- , así como los átomos que la componen- 2 átomos de O y uno de H-.

La noción de propiedad de una sustancia pura conviene que se analice como una característica que no se limita a lo cualitativo sino también cuantificable. Por ejemplo, al trabajar la dureza de un mineral se deberán incluir referencias a la escala de Mohs o al ver la densidad de un líquido realizar experiencias que permitan su medición con un densímetro que puede ser casero o de laboratorio y su comparación con tablas que se pueden encontrar en bibliografía especializada o en Internet. Esto propicia la revisión de las ideas de medición y el registro de los valores en diferentes unidades, temáticas ya abordadas en Física.

El estudio de los materiales debe remitir a las clasificaciones de la materia según diversos criterios y a la posibilidad de construir el concepto de sistema material tanto homogéneo como heterogéneo. En este ciclo se recomienda que se aborde principalmente el criterio de clasificación “a simple vista” o “visible”³³ y la necesidad de delimitar el sistema a analizar. Por ejemplo, desde esta perspectiva, la leche homogeneizada de consumo cotidiano contenida en un vaso -sistema a considerar- corresponde a un sistema homogéneo. Se debe aclarar que un mismo sistema puede ser clasificado de diferentes formas según el criterio considerado, así como discutir los límites de lo sensorial en relación con la posibilidad de distinguir los componentes, evaluando la necesidad de recurrir a instrumentos ópticos en aquellas mezclas en las se dificulta su reconocimiento (coloides y soluciones). Por ello, también se tendrá que incluir una noción de otros criterios de clasificación como el relacionado con el tamaño de las partículas ya que es útil para acercarse a la idea de suspensiones, coloides y soluciones, haciendo referencia a los ejemplos más conocidos: niebla, mayonesa, spray, agua salada, pinturas vinílicas, gelatina, sangre, etc. etc..

Dentro de la Química se ha contemplado el estudio del movimiento de diversos materiales entre la atmósfera, la geosfera y la hidrosfera analizados desde la idea de la Tierra como un sistema en el que hay intercambio de materia y energía, como efecto del Sol. Se propone el tratamiento específico de los recursos vitales –agua, aire y suelo- planteados como subsistemas terrestres y el análisis de su utilización e impactos. Es importante hacer referencia al ciclo del agua con actividades que permitan la resignificación de los conceptos involucrados y su integración.

La Tabla Periódica deberá comprenderse como una clasificación de los elementos químicos conocidos en construcción permanente, que tiene una historia a la que, si bien se la relaciona con la idea genial de Dimitri Mendeleiev, es producto del trabajo colaborativo de varios científicos. Tiene que llegar a interpretarse como una valiosa fuente de datos que permite predecir comportamientos y que ha surgido como una forma de organizar sistemáticamente el conocimiento que se posee sobre ellos, como consecuencia de propiedades compartidas que son producto de la estructura submicroscópica de la materia. Lo importante es identificar qué datos posee, cómo están organizados y cómo se pueden extraer, así como para qué sirven. En este ciclo se trabaja específicamente con aquellos elementos químicos significativos para los estudiantes por su reconocimiento en los materiales del entorno. En tercer año se la conceptualizará como una herramienta organizadora de las propiedades de los elementos que permite hacer predicciones. Al respecto no se debe pedir su memorización. Es conveniente limitarse a considerar la existencia de grupos y períodos así como a la clasificación de los elementos en metálicos, no metálicos e inertes.

El acercamiento al concepto de átomo se debe realizar una vez que se posee la idea de la estructura de la materia desde su comprensión como discontinua, es decir formada por partículas. Por lo tanto, es conveniente partir de la comprensión del modelo corpuscular utilizándolo para la interpretación de algunas manifestaciones y/o fenómenos -principalmente los físicos- y pasar después a la naturaleza eléctrica de la materia, reconociendo posteriormente la identidad de las partículas que la forman. Es recomendable introducir el modelo corpuscular desde los gases y luego extenderlo a líquidos y sólidos. El abordaje del átomo con sus partículas subatómicas y sus cargas debe realizarse si se ha logrado previamente la comprensión de la materia como corpuscular. Esto hace posible plantear cómo es la organización interna que presentan diversos sistemas; por ejemplo, cómo están “acomodadas” en los diferentes estados de agregación y su libertad de movimiento, lo que determina sus características macroscópicas observables en forma directa: volumen, compresibilidad, forma, etc. El trabajo conjunto con los estudiantes sobre las limitaciones en el alcance de cada uno de estos modelos de la materia puede contribuir tanto a la comprensión de la potencialidad del uso de ellos, como a identificar sus límites de validez. Se puede trabajar con dibujos que representen cuerpos que contengan en su interior pelotitas acomodadas según el estado de agregación que se esté analizando o realizar representaciones con personas que puedan modelizar la mirada interna de un determinado sistema. Esta situación puede abordarse conjuntamente con Educación Artística. También se recomienda el planteo de situaciones problemáticas que permitan predecir comportamientos empleando el modelo de partículas; por ejemplo, qué sucederá con una cierta masa de gas contenida en un globo cuando se la calienta.

Ante la situación de análisis de los componentes de la materia, la teoría atómica-molecular da una respuesta coherente, tanto para lo inerte como para los seres vivos, justificando, desde su constitución, las diferentes formas en que se presenta; por lo tanto, se tendrá que poder utilizar ésta y algún modelo de estructura del átomo para explicar aspectos como el comportamiento eléctrico de la materia, la conservación de la masa en toda reacción química y la formación de nuevas sustancias a partir de otras. Esto permitirá que los estudiantes interpreten, desde la teoría atómica, las posibilidades que tiene la Humanidad de crear nuevos materiales como los plásticos, los medicamentos, las fibras ópticas, superconductores,

³³ Aspecto que presenta un sistema al ser observado a través del sentido de la vista; es decir, sin el empleo de instrumentos.

valorando su importancia para mejorar la calidad de vida.

El acercamiento al modelo atómico actual es oportuno en este ciclo, para mostrar un ejemplo de la evolución histórica de las ideas científicas y su provisionalidad, al analizar brevemente los modelos de átomo propuestos a través del tiempo. Al respecto, se sugiere hacer referencia a las preguntas que se formularon los científicos, así como a los problemas y limitaciones que encontraron y no a los aspectos particulares de cada uno de los modelos, dada su complejidad y nivel de abstracción.

Al considerar el modelo atómico sencillo -núcleo y nube electrónica- se debe incorporar el reconocimiento de la importancia del núcleo atómico, identificando las reacciones nucleares y poniendo especial énfasis tanto en sus impactos como en sus usos, lo que permitirá afianzar el enfoque *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores –CTSV-*. En particular, se ejemplificará lo que sucede en el ámbito de las estrellas, siendo ésta una forma más de integrar los contenidos de esta materia con los de Física.

En cuanto al tema soluciones, se retomará como un ejemplo de interacción entre diferentes materiales a partir de la idea de *mezclas*, ya trabajada en la Educación Primaria, sistematizando su tratamiento. Se partirá del reconocimiento de las soluciones más representativas en la vida cotidiana, identificando sus componentes: solutos y solvente –agua mineral, alcohol medicinal comercial, agua de mar, orina, jugos, etc. Se abordará el caso del agua como solvente universal que conforma la hidrosfera. Es la oportunidad también para trabajar el aire, que es parte de la atmósfera como ejemplo de solución, su composición y su contaminación. La idea del proceso de disolución se deberá profundizar hasta interpretarlo como una mezcla de sustancias en la que hay una interacción entre partículas que no cambian de identidad. Se incorporarán principalmente actividades de exploración y experimentación -mezclando agua con sal, tinta con agua, etc. - y se presentarán ejemplos de soluciones diversas, para evitar fortalecer ideas erróneas como que cualquier sustancia sólida, al mezclarse para formar una solución, será necesariamente el soluto o que el solvente es siempre agua. Como caso particular, conviene mencionar a la solución de alcohol medicinal al 98% donde el soluto es el alcohol. Se pretende una aproximación al concepto de composición de una solución desde un tratamiento de la idea de concentración a partir del reconocimiento de lo perceptible -intensidad del color o del sabor-, y su interpretación empleando el modelo cinético-corpúscular, lo que permite un acercamiento a la noción de solubilidad y la clasificación de las soluciones en diluidas, concentradas y saturadas. Su aspecto cuantitativo se analizará como una expresión numérica de la relación entre la cantidad de soluto y solvente presente en una determinada solución. A nivel práctico, se recomienda proponer la interpretación de la concentración de muestras de soluciones del entorno cercano, como bebidas alcohólicas, medicamentos, aguas mineralizadas, etc. También se deben abordar los principales métodos de separación de los componentes de una solución –destilación, cristalización, entre otros- a través del diseño e implementación de experiencias que permitan revisar las propiedades de las sustancias intervinientes o el planteamiento de la resolución de problemas hipotéticos para lograr reforzar la idea de sustancia pura, entendida ésta como una clase de materia, con un conjunto de propiedades que la caracterizan y que no puede ser separada en otras por métodos de fraccionamiento. Por ejemplo, se recomienda utilizar la técnica de cromatografía de tinta, la cristalización de agua con sal, la destilación del vino, entre otras. Se introduce la idea de solubilidad asociada al modelo de partículas y el análisis de algunos factores que influyen en el proceso de disolución, principalmente la variable temperatura. Para ello, se pueden utilizar como ejemplo la disolución de una gota de tinta en agua fría o caliente. Este tema se podrá relacionar con lo visto sobre temperatura y calor en Física. Es conveniente destacar y comprobar que la solubilidad de un soluto en un solvente puede aumentar, disminuir o ser prácticamente constante al aumentar la temperatura. Lo que siempre aumenta, al aumentar la temperatura, es la velocidad de disolución.

Es importante tener en cuenta que en el abordaje de todos los contenidos de Química se pondrán en juego aspectos asociados al trabajo científico y plantear cuestiones vinculadas a la comunicación e interpretación de resultados en diversos formatos (tablas, gráficos, etc.). En segundo año, los estudiantes trabajarán principalmente con textos descriptivos y explicativos incorporando en tercero los argumentativos. La confección de informes de lo realizado que contemplen lo cualitativo así como lo cuantitativo genera una oportunidad valiosa de revisar el proceso de investigación y permite la reflexión metacognitiva. Es fundamental que previamente al afrontar un problema, los estudiantes distingan entre un dato y una hipótesis; una observación de una inferencia, y sean capaces de diferenciarlos en textos sencillos de divulgación científica o de periódicos, lo cual aporta a la comprensión de la propuesta. Se propiciará, además, la determinación de las posibles variables que intervienen en un fenómeno, la contrastación de hipótesis diferentes para dar explicaciones a un mismo problema y la identificación de cuál es la más lógica o viable entre varias, teniendo en cuenta su mayor o menor consistencia.

Se diseñarán situaciones didácticas desafiantes que necesariamente requieran para su abordaje el conocimiento de la composición universal de la materia para explicar hechos

como la existencia de elementos químicos presentes tanto en sustancias inertes como en seres vivos y la diferencia entre elementos y compuestos, principalmente aquéllos más comunes o de importancia vital –Dióxido de carbono, Oxígeno, Ozono, Glucosa, etc.-.

Al finalizar el ciclo, se profundizará el análisis de las propiedades de los materiales hacia el reconocimiento de los ácidos y las bases, identificándolos desde lo cualitativo a través de experiencias sencillas en las que se empleen indicadores comerciales y naturales. Se pretende que se llegue al modelo conceptual de Arrhenius incorporando la idea de neutralización como la formación de una sal a través de la unión de un ácido y una base. Este comportamiento de las sustancias se deberá plantear principalmente a nivel experimental trabajando con materiales de uso cotidiano, tales como vinagre, jugos de frutas, limpiadores, cal apagada, etc. haciendo explícitas sus utilidades, riesgos y peligros. Como posibles indicadores ácido-bases pueden utilizarse indicadores naturales como extracto de repollo, de remolacha o de flores, comparando lo obtenido con algunos de uso frecuente en el laboratorio -papel tornasol, papel pH o fenolftaleína-.

Para abordar el cambio en los materiales facilitando una visión dinámica de la realidad, se debe partir de reconocerlos como transformaciones en donde hay un estado inicial diferente de uno final y se requieren condiciones específicas para su desarrollo. Es necesario que se reconozca principalmente que el cambio está presente en los fenómenos cotidianos- particularmente en los procesos vitales –la fabricación de alimentos, la fotosíntesis, la nutrición, la potabilización del agua, etc. En una primera oportunidad, se tendrán que analizar los cambios en donde no hay formación de nuevas sustancias, en especial los de estados de agregación vistos como reordenamiento de partículas. Posteriormente, se distinguirán éstos de los químicos, identificando sus especificidades a nivel interno, la formación de otras sustancias a partir de las iniciales. Se debe considerar que el concepto de reversibilidad o irreversibilidad es aplicable a cualquier tipo de cambio y no constituye un criterio para clasificarlos en físicos o en químicos. Es conveniente que se ofrezca un abanico de ejemplos de fenómenos cotidianos (ciclo del agua, reacciones de combustión, corrosión, redox, neutralización, descomposición, etc.). Este recorrido posibilitará una nueva aproximación al contenido, el cual ya seguramente se viene trabajando desde la Educación Primaria, y facilitará la construcción de una interpretación desde el marco teórico de tales procesos desde el modelo cinético-corpúscular y su relación con lo que sucede a nivel energético. La conceptualización de las reacciones químicas de la vida cotidiana en función de lo que sucede internamente posibilita una aproximación a los intercambios de energía involucrados. Este aspecto se debe relacionar directamente con lo visto en Física y en Biología. Es recomendable trabajar con reacciones en las cuales se hagan evidentes las transformaciones –desprendimiento de gases, cambios de color, aparición o desaparición de precipitados, o modificaciones en las temperaturas, etc. Las ecuaciones químicas se utilizarán sólo como una forma simplificada de representación de las reacciones químicas. Se escribirán las fórmulas químicas o sus nombres si resultan pertinentes, sin entrar en la tipificación ni la sistematización. Lo que se espera es sólo una aproximación al problema del cambio químico, entendido como transformación de los sistemas atómicos iniciales y la formación de otros nuevos, con conservación de los átomos tanto en cantidad como en calidad. Se trabajará el problema del lenguaje y las expresiones simbólicas de la Química en cuanto al uso, sentido y significado de las ecuaciones, así como el problema del balanceo de las mismas - por tanteo- para indicar únicamente la conservación de átomos de cada elemento, iniciando a la noción de la conservación de la masa. No se sugiere introducir otros métodos para equilibrar ecuaciones, ni se pretende profundizar en cálculos matemáticos.

Es conveniente que se tienda a que los estudiantes logren paulatinamente una precisión en el uso del lenguaje específico que permita distinguir los procesos a nivel fenoménico (macroscópico) de su explicación teórica (atómico- molecular) tanto como diferenciar los procesos reales que ocurren en términos de reacciones, de sus correspondientes representaciones, a través de las ecuaciones químicas. Es decir, se debe mostrar en la información cualitativa –qué clases de sustancias intervienen en la una reacción -reactivos y productos - y en la cuantitativa – el significado de los subíndices en las fórmulas (atomicidades) así como de los coeficientes estequiométricos. Los aspectos conservativos de las reacciones químicas tienen implicancia en muchos otros tópicos como, por ejemplo, la conservación de la materia en sistemas vivos, la conservación de las propiedades en sistemas cerrados, el reciclaje, las fuentes no renovables y el tratamiento de residuos. Es oportuno trabajar estas temáticas a través de investigaciones bibliográficas o proyectos integradores.

Es preciso relacionar los conceptos con el marco histórico - social en que se desarrollaron, ya que esto da una imagen más humana de la ciencia y del trabajo científico y además permite visualizar su relación con la sociedad a través del tiempo, principalmente en temas como la Tabla Periódica, gases, modelos atómicos, química del carbono, etc., a través de lecturas, búsqueda de biografías, análisis de casos de experimentos representativos, etc. Por ejemplo,, en el cambio químico se debe hacer referencia a Lavoisier ya que la reflexión

histórica permite ahondar en el significado práctico de los conceptos que elaboraron los químicos para comprender y controlar el cambio químico. Tratar el tema del flogisto ayuda a revisar ideas previas erróneas que pueden poseer los estudiantes, las que son parecidas a las que tuvieron algunos científicos en otras épocas y contextos. Es muy útil incluir en las clases relatos sobre el trabajo de algunos químicos relevantes, como por ejemplo, Berzelius y Wöler para iniciar el estudio de los compuestos del Carbono. En el tratamiento de la Tabla Periódica, se propone seguir un orden histórico y caminar sobre las “huellas” de Mendeleiev mostrando su genialidad, al dejar espacios vacíos que luego se completaron con el descubrimiento de nuevos elementos químicos. Cabe destacar que algunos conceptos como el de átomo o el de ácidos han sufrido algunas transformaciones a través de la historia de las ciencias, lo que habrá que hacérselos notar a los estudiantes para salvar posibles confusiones. No es lo mismo hacer referencias al átomo de Dalton que al actual.

Se abordarán las reacciones nucleares sencillas (radiactivas, de fisión y de fusión) a partir de las cantidades conservadas en todas ellas: carga y número de partículas. Una vez introducidas estas nociones, pueden proponerse diversos trabajos de investigación escolar sobre el funcionamiento de los reactores nucleares, la ubicación de los mismos en la Argentina, la generación de isótopos en forma artificial, el uso de la energía nuclear o el almacenamiento de residuos. Esto debe relacionarse con lo visto sobre energía nuclear en Física.

Se deberá incluir el reconocimiento de la Química en los procesos industriales y naturales, progresando hacia el análisis de sus consecuencias en el ambiente y la salud. En este caso, es conveniente establecer relaciones con lo abordado en Educación Tecnológica.

Se puede presentar y tratar un mismo tema, a través de distintas propuestas: un trabajo experimental, una situación problemática, una investigación bibliográfica, un análisis de caso, etc., las cuales trabajadas en forma conjunta pueden resultar muy enriquecedoras. Por ejemplo, para el contenido “propiedades de los materiales”, los estudiantes podrán comparar propiedades de diferentes muestras, ya sea midiendo en el laboratorio, consultando tablas, analizando el uso actual de los materiales de acuerdo a sus características, indagando en la historia como el hombre los utilizó, etc.

El tratamiento de las cuestiones químicas se deberá realizar a través del planteo de situaciones que contemplen una visión general de la disciplina, abordando lo común y los casos particulares ya sea desde la Química del Carbono o desde la Química Inorgánica según sea pertinente. Se debe plantear la Química como una disciplina que posee distintas miradas para facilitar su comprensión y estudio, evitando visiones parcializadas, abandonando la antigua división en inorgánica y orgánica, lo cual mejorará la comprensión de los fenómenos. Esta mirada contribuye con lo abordado en Biología, específicamente lo relacionado con la química de los seres vivos y el ambiente.

Se deberán plantear cuestiones que resulten interesantes para los estudiantes y guiar su abordaje, ayudando a que se apropien de una actitud científica. Por ejemplo, proponer una explicación a la siguiente situación: Al descorchar una botella de vino espumante ¿por qué se produce la formación rápida de burbujas?; ¿por qué se dice que los ríos son corrientes de agua dulce?; ¿qué papel cumple el ozono presente en la atmósfera en relación con la exposición de una persona al sol? Las situaciones problemáticas que se planteen tendrán que diseñarse de tal forma que involucren al estudiante, promuevan una actitud indagadora y permitan el desarrollo de estrategias para resolverlas. Para demostrar la viabilidad de las hipótesis que se propongan para su resolución, se deberían realizar diseños experimentales sencillos. Ello requiere que, primeramente, se puedan detectar algunas variables que intervienen, para, posteriormente, realizar un control adecuado de las mismas diferenciando entre variables dependientes, independientes y controladas. Debe tenerse en cuenta que los problemas en Química son a menudo muy complejos, porque existen muchas variables involucradas- temperatura, presión, concentración de las sustancias, etc.-, por lo que debe acotarse su estudio. El proceso de control de variables debe realizarse a través de planteos simplificados; por ejemplo, en el tema proceso de disolución primeramente incluir sólo la influencia de la temperatura.

En las clases de Química, se deben incluir, necesariamente, actividades experimentales diversas para que los estudiantes aprendan a diseñar experimentos, a planificar acciones, a buscar y proponer soluciones a problemas, a aceptar y explicar los motivos y a minimizar las incertidumbres experimentales y no sólo a aplicar técnicas de laboratorio, las que tienen que ser analizadas para verificar su adecuación a la finalidad propuesta y a las condiciones de realización. Los diseños de comprobación de leyes o de principios como la “Ley de

Conservación de la Masa”, también son interesantes.

Los materiales para la realización de experiencias no deben ser necesariamente sofisticados; por ello, se recomienda, por ejemplo, el uso de materiales caseros como sal de cocina, alambre de cobre, vinagre, vasos medidores, etc. Es preciso que se disponga en las aulas o en el laboratorio de abundantes elementos de bajo costo, que permitan a los estudiantes realizar un buen número de experiencias y dejar el uso de material e instrumentos más especializados para los trabajos que se lleven a cabo particularmente en el laboratorio. Por otra parte, el uso de objetos de desecho, que los estudiantes pueden aprovechar para construir instrumentos y montajes sencillos, es de gran valor educativo, ya que hace posible analizar los pros y los contras de su fiabilidad y entender mejor las características del material de laboratorio convencional, así como relacionar los mismos con lo que se usa cotidianamente. Las conclusiones de las experiencias deben estar apoyadas en los datos obtenidos y referidas a las situaciones concretas en las que se han realizado. Es de gran importancia enseñar a elaborar un pequeño informe como resumen de lo realizado. Esto requiere presentar ordenadamente el proceso de trabajo, acompañado de esquemas, dibujos y gráficos que lo hagan más comprensible. En él debe reflejarse claramente el problema estudiado, los presupuestos de partida, las hipótesis, el diseño realizado, las conclusiones obtenidas y las aplicaciones prácticas que se derivan, con la pertinente indicación de las fuentes de información consultadas. En el trabajo experimental debe incluirse necesariamente el tratamiento de las normas de seguridad e higiene.

Durante el desarrollo de los temas, conviene programar tiempos para la realización de síntesis, tanto parciales como finales y en lo posible incluir algunos mapas conceptuales, los cuales deberán analizarse en puestas en común. Estos últimos son de mucha utilidad en temáticas como sistemas materiales y sus clasificaciones, zonas y partículas del átomo, etc. Es adecuado reservar los últimos minutos de cada clase para reflexionar sobre lo que se ha hecho, a fin de propiciar una autorregulación de los aprendizajes y revisar lo que no ha quedado claro.

Otra propuesta es trabajar sobre la naturaleza eléctrica de la materia a través del tema pilas en el que la energía química es transformada en energía eléctrica a partir de la reacción correspondiente, ya que en el análisis de este fenómeno pueden integrarse contenidos como reacciones químicas, expresión de las ecuaciones, naturaleza corpuscular y eléctrica de la materia, corriente eléctrica, etc., promoviendo, además, la reflexión acerca de la diferencia entre el fenómeno y los diversos modelos teóricos que intervienen en su explicación. También es posible incorporar al respecto el análisis de su impacto en el ambiente.

5. BIBLIOGRAFÍA

General del área

- Acevedo, J. A. y otros (2002). Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *En Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2, (2). Recuperado el 12 de enero de 2010, de <http://www.saum.uvigo.es/reec>
- Aduriz Bravo, A. (2005). *Una introducción a la naturaleza de la ciencia. La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bocalandro, N. y otros (2000). *Algunas reflexiones sobre los procesos de selección y organización de contenidos curriculares en Ciencias Naturales: formulación de ideas básicas*. Primer Seminario Nacional Fortalecimiento Profesional de Capacitadores, Área de Ciencias Naturales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Del Carmen, L. y otros (1999). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Barcelona, España: ICE Horsori.
- Fourez, G. (1998). *Alfabetización científica y tecnológica*. Buenos Aires: Colihue.
- Furió, C. y otros (2001). Finalidad de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria: ¿Alfabetización científica o preparación propedéutica? *En Revista Enseñanza de las Ciencias*, 19 (3) 365-376. Barcelona, España.
- Furman, M. y Podestá M. (2009). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.

- Galagosky, L. y Aduriz-Bravo, A. (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las Ciencias Naturales. El concepto de modelo didáctico analógico. En *Enseñanza de las Ciencias*, 19(2), 231-242
- Galagosky, L. (coord.) (2008). *¿Qué tienen de “naturales” las ciencias naturales?* Buenos Aires: Biblos.
- Gil Perez, D. y Vilches, A. (2005) Década de la educación para el desarrollo sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global. En *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 2 (1) 91-100. Recuperado el 5 de febrero de 2010, de http://www.apac-eureka.org/revista/Volumen2/Numero_2_1/Medidas_Sostenibilidad.pdf
- Jiménez Aleixandre, M. P. (2003). *Enseñar ciencias*. Barcelona, España: Graó.
- Liguori, L. y Noste M. I. (2005). *Didáctica de las ciencias naturales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Martín Díaz, M.J. (2002). Enseñanza de las ciencias ¿Para qué? En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (2). Recuperado el 20 de enero de 2010, <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero2/Art1.pdf>
- Pozo J. I. y Gómez Crespo M. A. (2000). *Aprender y enseñar ciencias. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Veglia, S. (2007). *Ciencias Naturales y aprendizaje significativo. Claves para la reflexión didáctica y la planificación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Biología

- Barcelona, M.C. (2003). *Orientaciones para la enseñanza de los contenidos curriculares. Biología, Nivel Medio*. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado 25 de enero de 2010, <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/publicaciones3.html>
- Otero, P. (edit.). (2009) *Boletín Biológica. Revista digital trimestral que difunde las Ciencias Biológicas y su enseñanza*. Argentina.
- Tirado Segura, F. y López Trujillo, A. (2000). Problemas de la Enseñanza de la Biología. En *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Perfiles Educativos*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Venegas, M. y otros. (2008). Biología, los intercambios de materia y energía en los seres vivos. En *Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. La escuela vuelve a la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Física

- Doménech, J. Ll. y otros (2001). La enseñanza de la energía en la educación secundaria. Un análisis crítico. En *Revista de la Enseñanza de la Física*, 14 (1), 45-60
- Fernández Niello, J. (2006). *El Universo de las radiaciones*. Buenos Aires: Eudeba.
- García Carmona, A. (2006). Una propuesta de situaciones problemáticas en la enseñanza del principio de conservación de la energía. En *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Revista Electrónica de la Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia: Eureka* 3(3), 496-506. Cádiz, España. Disponible en www.apac-eureka.org/revista/
- González Arias, A. (2006). El concepto de energía en la enseñanza de las ciencias. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (2). OEI. Recuperado el 10 de enero de 2010, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1184gonzalez.pdf>.
- Minniti, E. R. y Paolantonio, S. (2001). *Infinito, Maravillas del cielo austral*. Ponencia presentada en Congreso Internacional de Educación. Córdoba, Argentina.
- Oliva Martínez, J. M. (2004). El papel del razonamiento analógico en la construcción histórica de la noción de fuerza gravitatoria y del modelo del Sistema Solar. En *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Revista Electrónica de la Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia: Eureka* 1(1),31-44. Cádiz, España. Disponible en www.apac-eureka.org/revista/
- Paolantonio, S. y Scassa, A. (2003). *Orientaciones para la enseñanza de los contenidos curriculares. Física, Nivel Medio*. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado el 25 de febrero de 2010, <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/publicaciones3.html>

- Pedrochi, F. y Danhoni Neves, M. C. (2005). Concepciones astronómicas de estudiantes no ensino superior. En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2). Disponible en www.saum.uvigo.es/reec/ -
- Solbes, J. y Tarín, F. (2004). La conservación de la energía: un principio de toda la Física. Una propuesta y unos resultados. En *Enseñanza de las Ciencias*, 22(2), 185–194.

Química

- -Beltrán, F, Bulwik, M. (1999). *Reflexiones sobre la enseñanza de la química en distintos niveles. EGB-Polimodal*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Bono, L. (2003). *Orientaciones para la enseñanza de los contenidos curriculares. Química. Nivel Medio*. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado 25 de enero de 2010, <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/publicaciones3.html>
- Caamaño, R. (2001). La Enseñanza de la Química en el Inicio del Nuevo Siglo: Una Perspectiva desde España. En *Revista Educación Química*, 12 (1), 7. México.
- Galagovsky L.(2005). La enseñanza de la química pre-universitaria: ¿Qué enseñar, cómo, cuánto, para quiénes? En *Revista. Química Viva*, 4 (1). Buenos Aires: Departamento de Química Biológica. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 3 de enero de 2010, de www.quimicaviva.qb.fcen.uba.ar/v4n1/galagovsky.pdf -
- Garritz, A. (1999). La Química de la Segunda Mitad del Siglo XX. En *Revista Educación Química*, 10 (1), 13 – 21, México.
- Garritz A. y Chamizo, J.A. (1994). *Química*. México: Addison Wesley Iberoamericana.
- Gellon, G. (2007). *Había una vez un átomo. O cómo los científicos imaginan lo invisible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kina, V, (2004). *Más allá de las apariencias. Ideas previas de los estudiantes sobre conceptos básicos de química*. México: Santillana.
- Llorens Molina, J. A. (1991). *Comenzando a aprender química*. Madrid: Visor.
- Pozo J. I. (1991). *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: las ideas de los adolescentes sobre la Química*. Madrid: MEC, Centro de Publicaciones; CIDE.

Documentos

- Argentina, Ministerio de Educación. (2002). *El desarrollo de estrategias cognitivas. El desarrollo de capacidades para enfrentar y resolver problemas*. Reunión Técnica Federal con Directores Provinciales y Responsables del Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2.006). *Núcleos De Aprendizajes Prioritarios. 3º ciclo EGB Nivel Medio. Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2007 a). *Ciclo Básico de Educación Secundaria. Escuelas Rurales. Ciencias Naturales. Cuaderno de estudio 1*. Serie Horizontes. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html -
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2007 b). *Ciclo Básico de Educación Secundaria. Escuelas Rurales. Ciencias Naturales. Cuaderno de estudio 2*. Serie Horizontes. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html -
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2007 c). *Ciclo Básico de Educación Secundaria. Escuelas Rurales. Ciencias Naturales. Cuaderno de estudio 3*. Serie Horizontes. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html -
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2009 a). *Cuaderno para el docente. Ciencias Naturales*. Serie Horizontes. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html -
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. DINIECE. (2009) *RECOMENDACIONES METODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA. CIENCIAS NATURALES. Educación Secundaria-ONE 2007/2008 - Pruebas de 2º/ 3º año y 5º/6º año*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2009). *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Versión Final. Resolución CFE Nº 84/09*. Buenos Aires: Autor.

Diseño Curricular del CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

- Gobierno de Córdoba . Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). *Ciclo Básico Unificado: CBU. Propuesta Curricular*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. (2002), Competencias Educativas Prioritarias. En *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2009). *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos*. Paraná, Entre Ríos: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, www.docentesenterrerianos.com/.../2009/.../lineamientos-secundaria-ultima-version.doc -
- Gobierno de la provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Coordinación. Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión (2009). *Materiales Curriculares. Educación Secundaria Ciclo Básico. Versión Preliminar*. Santa Rosa, La Pampa: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, de www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/.../CicloBasicoOrientado/MCE_MC2009_Taller_OyEA_1vPreliminar.pdf

4. CIENCIAS SOCIALES

1. PRESENTACIÓN

Las Ciencias Sociales estudian la **realidad social** que es compleja, dinámica y conflictiva. El hombre³⁴ en sociedad construye esa realidad en interacción con la naturaleza a lo largo del tiempo. La **realidad social** alude a una dimensión material y a otra simbólica, que refieren tanto al conjunto de elementos materiales que conforman un modo de producción o un sistema político, como a la creación cultural o sistema de representaciones construido a partir de las imágenes que las sociedades tienen de sí mismas y de las demás.

Cuando se hace referencia a Ciencias Sociales, se menciona un conjunto de campos disciplinares que incluyen a la Geografía, la Historia, la Sociología, el Derecho, la Economía, la Ciencia Política, la Antropología, entre otros, que permiten abordar la realidad de manera explicativa, desde múltiples perspectivas y diversos marcos teórico-conceptuales.

Atender a la **controversialidad y multiperspectividad** del conocimiento social es un atributo propio del abordaje científico que permite comprender las distintas representaciones vigentes en las sociedad en tanto modo particular de conocimiento y que, trasladado al aula, permite advertir aquello que los estudiantes ya saben a partir de sus propias representaciones, como así también identificar los cambios en las visiones sobre la realidad social que los propios estudiantes logran a partir de sus aprendizajes.

Puede sostenerse que las Ciencias Sociales son de primordial importancia para la formación de los estudiantes en un contexto de vida democrática ya que ofrecen reflexiones que desnaturalizan las imágenes sobre la realidad social; brindan argumentos que se contraponen a las diversas formas de etnocentrismo; ponen a disposición evidencias que permiten batallar contra falsedades involuntarias o deliberadas sobre el mundo social y proporcionan procedimientos que contribuyen a interrogar las miradas sobre la vida en común. En este sentido, la reflexividad que las ciencias del mundo social ofrecen a los estudiantes, permite la formación de un pensamiento y una sensibilidad abiertos a la posibilidad de construir un mundo más justo.

Para comprender la realidad social se construyen **conceptos** - los cuales designan distintos hechos y situaciones- que se constituyen en instrumentos que permiten conocerla y explicarla. Estrechamente relacionados con éstos, se despliegan diversos **procedimientos** que hacen posible construir conocimientos utilizando métodos propios, como son la búsqueda de información, el análisis e interpretación de datos y la elaboración de respuestas provisorias, entre otros. Esos conceptos y procedimientos se presentan en la enseñanza de un modo sistemático. “El mundo social se caracteriza por su originalidad y discontinuidad. No existen sujetos o procesos totalmente iguales. La tarea del científico social reside en la construcción de esquemas conceptuales que permitan, justamente, aportar alguna lógica para pensar los fenómenos sociales, al determinar qué tienen de común, qué de diferente y cómo se relacionan” (Finochio, 1993, p. 35). En síntesis, las Ciencias Sociales ofrecen conocimientos teórica y metodológicamente armados y empíricamente fundados sobre el mundo social. Por esto, se distinguen de las formas azarosas de interpretación de la realidad social. Ello es posible gracias a que brindan un modo de pensar caracterizado por la severidad en la búsqueda empírica de la verdad, así como por la precisión y rigor en la utilización de conceptos y de pruebas para sostener la argumentación sobre la vida social.

Pero la enseñanza de las Ciencias Sociales debe, además, dar cuenta de una relación pedagógicamente relevante entre el saber académico y la formación e intereses de los estudiantes. Alcanzar una mejora cualitativa al respecto, supone la toma de conciencia de toda selección, manifestando las intencionalidades de los procesos de enseñanza y orientándolos hacia finalidades claramente formuladas. La idea de neutralidad y de objetividad omitió la posibilidad de tomar en cuenta los modos en que el saber se aloja y ocupa un

³⁴ En los casos en los que, en este documento, se utiliza la expresión *hombre / hombres se lo hace* con un alcance abarcador y comprensivo de las particularidades de género.

lugar en las inquietudes de los estudiantes. Prestar atención a la construcción de las “verdades subjetivas” que resultan del diálogo del saber de las Ciencias Sociales con los propios adolescentes y jóvenes resulta algo a atender, al mismo tiempo que se aprecian las trayectorias de cada uno de los estudiantes.

Con la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela se promueve la formación del estudiante, propiciando el conocimiento crítico de la realidad, con sus posibilidades de participación, modificación y transformación, atendiendo a la perspectiva proyectual en la formación de su propia sensibilidad y pensamiento. Así, la enseñanza de las Ciencias Sociales procurará, en palabras de Inés Dussel, “reclamar el lugar de iguales” para los adolescentes y jóvenes de la escuela secundaria.

Trabajar el Área de las Ciencias Sociales implica interconectar e integrar los contenidos de las distintas disciplinas a través de ejes estructurantes, transdisciplinarios y relevantes. A través de ellos se busca propiciar nuevos sentidos y significados a la vida cotidiana de los estudiantes, a través del desarrollo de diversas capacidades. En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales procura generar una apertura en el presente de los jóvenes al permitirles construir determinadas visiones y versiones del mundo al tiempo que tiene también lugar la construcción de las propias versiones de los adolescentes y jóvenes a partir de sus recorridos y proyectos individuales.

Desde esta propuesta, se plantea la necesidad de superar una tradición de enseñanza de las Ciencias Sociales de carácter enumerativo, descriptivo y memorístico. De ésta se recupera el aporte que ofrecen los datos y los hechos, pero se profundiza el abordaje de la realidad social a través de las posibilidades que brinda el enfoque **interpretativo-crítico**. Esta perspectiva invita a ser conciente del propio tiempo y del propio espacio, así como de las herencias que se aceptan o se rechazan.

La enseñanza de la Geografía y la Historia se centra en la idea de **proceso**, es decir, la relación entre **cambios y continuidades** que contribuyen a la comprensión del complejo dinamismo de las sociedades, para lo cual es necesaria la construcción de **redes explicativas**.

En el espacio construido se va materializando la historia de una sociedad, coexistiendo elementos del pasado con otros nuevos que hacen a las **intencionalidades y necesidades** de la sociedad que lo produce. En tal sentido, los **sujetos y actores sociales** tienen capacidad de acción y decisión a través de las múltiples relaciones que establecen entre sí, expresadas en **conflictos y consensos**. Resulta paradójico que la visión y utilización del espacio global tienda a renovar el **interés por lo local**, por la necesidad vital de recuperar y hasta restaurar lo propio, lo específico, la identidad personal y colectiva. En tal sentido, la búsqueda de los significados de los lugares, de los patrimonios, se interpreta como un deseo de diálogo con el pasado que permita apreciar sus aportes, afirmando la identidad en medio del movimiento y el cambio, dejando márgenes para recreaciones presentes y futuras. Cuando las personas se resitúan a nivel individual y colectivo, se hacen visibles en el contexto actual las luchas por las identidades. En la formación de los adolescentes y jóvenes de hoy, es importante tener en cuenta que la construcción de las identidades asuma un carácter proyectivo y no solamente defensivo.

La Geografía y la Historia tienen en común algunos rasgos en relación con su objeto de estudio, tales como **conceptos, procedimientos, actitudes y valores** que promueven. No obstante, presentan diferencias notables en sus respectivos cuerpos conceptuales, métodos, técnicas, objetivos y perspectivas de análisis. En este sentido, y considerando las contribuciones de cada una de estas ciencias, es que, desde la Educación Secundaria, se ponen al servicio de la formación de los estudiantes para favorecer la capacidad de construir conceptos, establecer relaciones, comparar y resolver problemas de la realidad social, a través de procedimientos que impliquen diferentes formas de abordar y contextualizar los contenidos en situaciones concretas. En Primer Año, las Ciencias Sociales con énfasis en Geografía, en el contexto americano y mundial; en Segundo Año, las Ciencias Sociales con énfasis en Historia, en el contexto americano y mundial, y en Tercer año, Historia y Geografía, en el contexto de Argentina.

La propuesta de Primer Año procurará favorecer en los estudiantes la comprensión de los problemas de las sociedades en diversos espacios geográficos reconociendo que la compleja realidad social, en sus dimensiones ambiental, política-organizacional, económica y cultural de un mundo en permanente cambio, nos interpela en la búsqueda de alternativas didácticas acordes con las exigencias formativas de estos tiempos. La enseñanza de **Ciencias Sociales con énfasis en Geografía** implica poner a disposición de los estudiantes las herramientas analíticas básicas para interpretar críticamente el mundo de hoy, comprendiendo la interrelación entre la sociedad, el marco natural y los conflictos que de ella se derivan. De esta manera, se podrá favorecer el desarrollo gradual de un posicionamiento autónomo y comprometido acerca de los problemas socio-territoriales

contemporáneos³⁵.

Para la comprensión de la realidad social, la propuesta formativa de Segundo Año contribuye a la promoción del conocimiento de las estructuras, los procesos sociales y su dinámica de cambio a través del tiempo desde un abordaje analítico. Dichas estructuras deben ser entendidas como formaciones históricas, en las que los sujetos individuales y/o colectivos son capaces de accionar y a las cuales también pueden transformar. Asimismo, la enseñanza de las **Ciencias Sociales con énfasis en Historia** posibilita la comprensión de esa realidad social en la actualidad: podremos explicar las formas actuales de vida y las instituciones como resultado de un proceso continuo, en el que el conocimiento histórico adquiere sentido a partir de preguntas o problematizaciones desde el presente. Asimismo, es necesario considerar, como fundamento de la enseñanza, la teoría de la historia desde lo que Fontana (1992) plantea: aprender a pensar el pasado en términos de encrucijada, en la que fueron posibles diversas opciones, evitando admitir sin discusión que la fórmula que se impuso haya sido la única o la mejor.

Teniendo en cuenta que, en Tercer Año, **Geografía e Historia** abordan el estudio de Argentina se sugiere llevar adelante instancias de integración para conocer y comprender la formación y evolución de nuestro país en el tiempo y en el espacio. El tratamiento de las diversas problemáticas se realiza progresivamente con un mayor nivel de abstracción y generalización. Los procedimientos de indagación de la realidad se complejizan y amplían a diversas escalas espacio - temporales. El enfoque adoptado promueve la reflexión crítica acerca de la realidad social, favoreciendo la apropiación de conceptos, procedimientos y actitudes, tales como el espacio geográfico, el tiempo histórico, la organización social, la multicausalidad, la indagación y el tratamiento de la información, el interés y la curiosidad por el saber, la sensibilidad acerca de las problemáticas sociales, entre otros.

Se propone, a lo largo del Ciclo, que los estudiantes puedan resignificar la relación de la sociedad con el espacio geográfico desde la valoración de los cambios y continuidades desde los orígenes de la humanidad hasta la actualidad.

2. OBJETIVOS, APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

PRIMER AÑO
CIENCIAS SOCIALES -GEOGRAFÍA- El espacio geográfico y las sociedades en el contexto americano y mundial ³⁶
OBJETIVOS
Reconocer la importancia de la Geografía en el campo de las Ciencias Sociales y su interrelación con otras disciplinas para explicar la realidad social.
Afianzar el concepto de espacio geográfico para aplicarlo a distintos contextos espaciales.
Conocer la organización de los diversos espacios geográficos y su problemáticas territoriales, ambientales y socio-económicas utilizando diferentes escalas geográficas de análisis.
Desarrollar sensibilidad frente a las problemáticas sociales y ambientales e interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida.

³⁵ Una de las contribuciones de la Geografía es "la posibilidad de estimular la solidaridad entre los hombres mediante el conocimiento de la organización de la sociedad sobre la superficie de la tierra, de los problemas que tiene y de las soluciones que se dan a los mismos. Además se deben desarrollar en el individuo y en la sociedad actitudes ecológicas hacia el medio ambiente, por lo que hay que realizar una auténtica educación geográfica diferente a una mera transmisión de datos." (Herrero Fabregat., 1995, p.38)

³⁶ Para desarrollar los contenidos involucrados en los aprendizajes de este eje, se sugiere seleccionar espacios geográficos significativos a escala mundial, que permitan a los estudiantes realizar el tratamiento comparativo de casos en los que se contrasten diversas realidades naturales, sociales, económicas, ambientales, etc. De ninguna manera implica el desarrollo total de los distintos aspectos en todos los continentes, sino la presentación de la diversidad mundial.

Reconocer la importancia de los factores ambientales, de los recursos naturales y de las condiciones sociales en la organización de los espacios geográficos americanos y de distintos continentes.
Analizar las diferentes formas de apropiación del espacio en América y otros continentes a través de la significatividad del marco natural y de los procesos históricos.
Comprender los diversos grados de desarrollo de los espacios geográficos a través de la multicausalidad.
Interpretar diversas representaciones gráficas y cartográficas del espacio geográfico para el análisis de las problemáticas ambientales, sociales y económicas, incorporando el uso de las TIC.
Adquirir habilidades para la selección y lectura crítica de diversas fuentes de información - cuantitativas y cualitativas- que permitan la comprensión de la realidad social y sus problemáticas.
Construir opiniones fundamentadas sobre problemáticas ambientales y sociales.
Valorar el desarrollo sustentable como alternativa válida para el aprovechamiento de los recursos naturales.
Desarrollar una actitud reflexiva y crítica hacia sus propias producciones, aceptando las ideas de los demás.
APRENDIZAJES Y CONTENIDOS
<i>Dimensión ambiental del espacio geográfico</i>
Conocimiento de los elementos que constituyen el espacio geográfico utilizando la escala local como referencia del análisis.
Conocimiento del espacio geográfico americano y de otros continentes teniendo en cuenta los elementos naturales y aquéllos construidos por el hombre que permiten diferenciar paisajes naturales y culturales .
Análisis de representaciones gráficas y cartografía a partir de la localización absoluta y relativa de elementos naturales y construidos por el hombre.
Conocimiento del mapa político actual de América, teniendo en cuenta las distintas formas de organización política y la localización de las principales áreas de conflicto.
Conocimiento de la interrelación de los elementos que constituyen el marco natural y su vinculación con las actividades humanas .
Conocimiento de la diversidad de ambientes de América y otros continentes, identificando recursos naturales y valorando el desarrollo sustentable como alternativa válida como aprovechamiento a lo largo del tiempo.
Reconocimiento y análisis de los principales problemas ambientales de América y otros continentes resultantes de las actividades humanas a través del estudio de casos.
Conocimiento de los principales riesgos y catástrofes ambientales y su incidencia en los asentamientos humanos de América y otros continentes.
<i>Dimensión social y cultural del espacio geográfico</i>
Conocimiento de las características de la población americana - estructura y dinámica- estableciendo semejanzas y diferencias con otros continentes.
Reconocimiento de las principales problemáticas sociales en relación con la movilidad geográfica en América y otros continentes.
Lectura comprensiva de distintas fuentes de información (textos, imágenes, entre otras) para el análisis de la problemáticas sociales locales y americanas.
Iniciación en el conocimiento de políticas demográficas a través del estudio de casos en América y otros continentes.

Conocimiento de la diversidad cultural (creencias, valores, prácticas y tradiciones) y sus manifestaciones a partir del estudio de casos en distintos países americanos y regiones de otros continentes.
<i>Dimensión económica del espacio geográfico</i>
Conocimiento de las actividades económicas a través de estudios de casos en América y otros continentes.
Conocimiento de los procesos de producción y consumo, en América Latina y Anglosajona comparándolos con casos en otros continentes.
Establecimiento de semejanzas y diferencias entre espacios urbanos y rurales a partir de la observación directa e indirecta de paisajes .
Conocimiento de la organización de los espacios urbanos y rurales a través del estudio de casos en América y otros continentes.
Conocimiento de los procesos de urbanización y principales problemáticas asociadas, reconociendo las grandes aglomeraciones urbanas: metrópolis y megalópolis de América y otros continentes.
Reconocimiento de la estructura urbana a partir de la observación de planos locales y de ciudades americanas.

SEGUNDO AÑO
CIENCIAS SOCIALES - HISTORIA - Las sociedades en Occidente y América se complejizan a través del tiempo.
OBJETIVOS
Recuperar los aportes teóricos de las Ciencias Sociales y sus interpretaciones de la realidad socio-histórica.
Comprender las distintas problemáticas socio-históricas desde la multicausalidad y la multiperspectividad, asumiendo la complejidad de las categorías temporales de simultaneidad, cambio y continuidad, cronología, periodización y duración, sobre los períodos históricos estudiados, desde interpretaciones controversiales y diversas.
Organizar la información a través de diversos procedimientos que incluyan el análisis crítico de distintas fuentes y diferentes modos de comunicación (orales, escritos, icónicos, entre otros).
Sensibilizarse acerca de las problemáticas sociales y manifestar interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida.
Reconocer los cambios producidos por el paso de la vida nómada a la sedentaria en distintos contextos históricos.
Identificar las formaciones de sistemas de poder como producto de procesos sociales conflictivos en diversos contextos.
Reconocer los procesos históricos desarrollados en la configuración de la matriz de la cultura occidental.
Valorar los desarrollos culturales originarios en América en su riqueza y diversidad.
Identificar el orden colonial impuesto por Europa en América como la apropiación del espacio y la organización de la vida social y política en función de las economías extractivas.
APRENDIZAJES Y CONTENIDOS
<i>La organización de la subsistencia y de los sistemas políticos</i>

Conocimiento del origen común de la humanidad hace más de 250.000 años en África, y su posterior distribución territorial en el resto del mundo vinculada con la apropiación de diversos recursos y la transformación de la naturaleza en procura de su subsistencia.
Explicación de los cambios que se producen en el paisaje por el paso de la forma de vida nómada a la vida sedentaria como modos de satisfacción de las necesidades humanas en Occidente y en América.
Comprensión de las transformaciones en la división del trabajo , la organización social y las distintas formas de autoridad: tribus, jefaturas, cacicazgos y estados.
Interpretación de las relaciones de parentesco, género y edad como fundamento de la organización de la vida social en distintas sociedades a lo largo del tiempo, en diversos espacios geográficos.
Conocimiento de diversos sistemas políticos y sus principales instituciones relativas a: la organización del trabajo, la distribución del excedente, la legitimación del poder a través del culto y la jerarquización social.
Comparación de los procesos de organización de los estados en Oriente Próximo, en el Mediterráneo y en América.
<i>Las organizaciones imperiales en Europa y América: proyección territorial y desplazamiento cultural</i>
Análisis del proceso de construcción del Imperio Romano y su alcance territorial, su predominio económico, político y cultural, la crisis del Imperio Romano y la fragmentación de Occidente.
Conocimiento del proceso de construcción de organizaciones imperiales en América , su alcance territorial, su predominio cultural
<i>Diversidad cultural a partir de la fragmentación del Mundo Mediterráneo</i>
Análisis de la fragmentación del mundo mediterráneo y el surgimiento de nuevas formas de relación social, económicas y de poder en la configuración del feudalismo .
Reconocimiento de las principales similitudes y diferencias en la forma de organización de la economía, la sociedad, la política y los sistemas de creencias, valores y costumbres en las sociedades hebrea, bizantina, musulmana y cristiana y su proyección en el tiempo y en el espacio.
Identificación de la diversidad de sistemas de conocimientos y creencias como explicación de distintas formas de prejuicio y discriminación entre diferentes sociedades y dentro de las mismas.
Explicación del proceso de surgimiento de las ciudades en Europa a partir del Siglo XI: las actividades económicas, grupos sociales, distribución del poder y conflictos.
Análisis de las transformaciones que se producen por la concentración del poder monárquico en las sociedades europeas, la reorganización espacial y la expansión ultramarina .
<i>El impacto de Occidente sobre las sociedades americanas</i>
Explicación del proceso de conquista y colonización europea en América y su impacto sobre las sociedades americanas.
Identificación de las instituciones de gobierno creadas por el orden colonial español en América.

Comprensión de la organización de la economía extractiva en relación con la explotación minera en América y su impacto en el ambiente y en la sociedad.
Explicación de las tensiones que se producen en América dado su desarrollo productivo , la estratificación social , el sistema comercial de monopolio y las relaciones de poder .

TERCER AÑO	
GEOGRAFÍA El territorio y la sociedad argentina en el contexto latinoamericano	HISTORIA Argentina en Latinoamérica y el mundo en los siglos XIX, XX e inicios del XXI
OBJETIVOS	
Conocer y analizar la organización del territorio argentino en relación con la dimensión socio-histórica y sus problemáticas, utilizando diferentes escalas temporales de análisis.	
Seleccionar, organizar y comunicar información cuantitativa y cualitativa a través de distintos procedimientos que incluyan el análisis crítico de diversas fuentes (orales, escritas, icónicas, entre otros)	
Desarrollar sensibilidad frente a las problemáticas ambientales y sociales e interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida.	
Valorar la formación histórica y geográfica como una contribución al desarrollo y/o fortalecimiento de la soberanía argentina.	
Construir opiniones fundamentadas, de complejidad creciente, sobre problemáticas que aquejan a la sociedad en general y a la de su comunidad, en particular.	
Reconocer y analizar la importancia del marco natural en la organización del territorio argentino.	Explicar los procesos revolucionarios en América Latina y en el Río de la Plata desde la multicausalidad y la multiperspectividad.
Analizar las diferentes formas de apropiación del territorio argentino a partir de la significatividad del marco natural y de los procesos históricos.	Comprender el proceso de construcción del Estado Nacional a través del análisis de los distintos proyectos propuestos y las resistencias ofrecidas fundadas en intereses e intencionalidades de diversos actores.
Identificar los circuitos productivos regionales, el lugar que ocupan en la economía del país y en el mercado internacional.	Comprender las transformaciones del sistema político argentino (Estado-sociedad civil-mercado) en el marco de las transformaciones del sistema capitalista.
Reconocer la reestructuración del espacio agrario argentino en el contexto de la globalización.	Reconocer en los cambios estructurales del Estado, la presencia de distintas políticas y su incidencia en una economía vinculada.
Explicar las variaciones espaciales de los asentamientos como resultante de los cambios políticos - económicos latinoamericanos y mundiales y su incidencia en la evolución del sistema urbano argentino.	
Interpretar diversas representaciones gráficas y cartográficas del territorio argentino para el análisis de las problemáticas ambientales, sociales y económicas incorporando el uso de las TIC.	
Valorar el desarrollo sustentable como alternativa válida para el aprovechamiento de los recursos naturales.	

APRENDIZAJES Y CONTENIDOS	
<i>Dimensión ambiental del espacio geográfico.</i>	<i>Cambios y continuidades entre el orden colonial y los nuevos Estados latinoamericanos.</i>
<p>Conocimiento y comprensión del territorio argentino considerando la relación entre la naturaleza y la sociedad.</p> <p>Comprensión del proceso de conformación del Estado Argentino y construcción territorial.</p> <p>Análisis de los distintos criterios para la definición de regiones a partir de variables naturales, sociales, políticas y económicas.</p> <p>Análisis del marco natural del territorio argentino como soporte de las actividades humanas.</p> <p>Conocimiento y valoración de la diversidad de ambientes de Argentina y su relación con los recursos naturales.</p> <p>Comprensión de los problemas ambientales de Argentina resultantes de las actividades humanas, identificando múltiples causas y consecuencias.</p> <p>Indagación y análisis de las políticas ambientales en las distintas escalas, local, regional y nacional.</p> <p>Reconocimiento de los principales riesgos y catástrofes ambientales a través del tiempo, identificando la interacción entre las amenazas y la vulnerabilidad de la población y las consecuencias de los desastres, a través del estudio de casos en Argentina y en Latinoamérica.</p>	<p>Explicación de los cambios en el sistema de dominación de España en América, la disolución del Virreinato del Río de la Plata y la reconfiguración territorial.</p> <p>Análisis de los proyectos de construcción de Estados Nacionales en América Latina durante la primera mitad del siglo XIX y la identificación de los diversos intereses sociales y regionales en juego en el actual territorio argentino.</p> <p>Análisis de los movimientos migratorios en el marco de la división internacional del trabajo, la estructura y dinámica de la población argentina, y su definición como país agro-exportador como modo de inclusión de la Argentina en el mercado mundial durante la expansión capitalista.</p> <p>Comprensión de las transformaciones del sistema político con la instauración del orden conservador y las oposiciones sociales y políticas que se suscitan.</p>
	<i>Argentina y Latinoamérica en el Mundo del siglo XX</i>
	<p>Conocimiento de la crisis del sistema político conservador en la Argentina en el marco de los procesos de democratización en Latinoamérica.</p> <p>Identificación de los alcances y limitaciones de la democracia durante los períodos de vigencia de la Constitución.</p> <p>Contextualización de los procesos históricos argentinos en el marco de los acontecimientos internacionales: Revolución Rusa, Guerras Mundiales, Crisis de 1929 y emergencia de sistemas totalitarios.</p>
<i>Dimensión político – organizacional del espacio geográfico.</i>	
<p>Comprensión de la organización política del territorio argentino y de las etapas históricas de su construcción a partir del análisis cartográfico.</p> <p>Conocimiento del Estado argentino teniendo en cuenta los niveles de organización política (nacional, provincial y municipal) y la organización del espacio.</p>	<p>Análisis de los procesos de ruptura de la institucionalidad democrática y el protagonismo político de las FFAA.</p> <p>Conocimiento de las características del Estado de Bienestar en el mundo y su expresión en Argentina.</p> <p>Caracterización de la inestabilidad política en Argentina entre 1955 y 1976, en el marco</p>

<p>Comprensión de la inserción de Argentina en redes globales de circulación de bienes, servicios, capitales, personas e información atendiendo especialmente el caso del MERCOSUR.</p>	<p>de una democracia condicionada y la recurrencia de golpes de Estado.</p> <p>Reconocimiento de las características del régimen del terrorismo de Estado en la Argentina durante la dictadura militar entre 1976 y 1983.</p> <p>Identificación de las medidas económicas del modelo neoliberal.</p>
<p><i>Dimensión social y cultural del espacio geográfico.</i></p>	<p><i>Los inicios del siglo XXI en Latinoamérica.</i></p>
<p>Comprensión y explicación de la estructura y dinámica de la población argentina y las principales problemáticas en relación a la distribución, movimientos migratorios.</p> <p>Conocimiento de la política demográfica a través del estudio de casos en Argentina y en Latinoamérica.</p> <p>Reconocimiento de la realidad social argentina y local a partir del análisis de la diferenciación y desigual acceso a los bienes materiales y simbólicos a través del tiempo.</p> <p>Conocimiento y valoración de la diversidad cultural (creencias, valores, prácticas y tradiciones), sus manifestaciones en distintas regiones de la provincia, argentina y países de Latinoamérica.</p>	<p>Reconocimiento de la fragilidad institucional y la inestabilidad económica y sus repercusiones desde 1983 a la actualidad.</p> <p>Reconocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos y las situaciones de violación y defensa de los derechos humanos en la década del 80 y 90.</p> <p>Reconocimiento de diversos modos de discriminación, racismo y exclusión, en nuestro tiempo.</p>
<p><i>Dimensión económica del espacio geográfico.</i></p>	
<p>Reconocimiento de los procesos de producción y consumo en la Argentina, valorando el impacto de la tecnología a través del tiempo.</p> <p>Comprensión y explicación de la organización de los espacios rurales en la Argentina, caracterizando los circuitos productivos regionales y los actores que en ellos participan.</p> <p>Análisis y explicación de la organización de los espacios urbanos en Argentina, caracterizando las actividades económicas urbanas (industria, servicios, comercio) en el marco de procesos de reestructuración productiva y modernización selectiva.</p> <p>Interpretación de los procesos de urbanización y de conformación de la red urbana argentina, sus transformaciones recientes y principales problemáticas asociadas.</p>	

3. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

La enseñanza de las Ciencias Sociales supone saberes declarativos referidos a hechos o conceptos, así como saberes operativos asociados a las estrategias de pensamiento. En Ciencias Sociales se requiere de una combinación razonable de ambos tipos de saberes y conquistarla será el desafío que se les proponga a los estudiantes.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria, se realiza un abordaje con énfasis en Geografía e Historia, desde los conceptos específicos de cada disciplina, abriendo la posibilidad de enriquecerlo desde una **mirada integradora**. Desde esta perspectiva, se pretende ofrecer a los estudiantes la oportunidad de comprender y explicar la realidad social pasada y presente. Para ello, es importante que los equipos docentes planifiquen y lleven a cabo instancias de encuentro, tales como charlas, talleres, seminarios, etc. entre los estudiantes que cursan el primer y segundo año, de modo tal que los adolescentes y jóvenes fortalezcan y complementen el proceso de aprendizaje, no sólo desde lo conceptual sino también en cuanto a la capacidad de trabajar con otros en proyectos comunes que integren los conocimientos que se están adquiriendo en Geografía e Historia.

En Tercer año, es importante proponer formatos diversos a lo largo del año, para que los estudiantes complementen los saberes espaciales y temporales, aplicándolos al análisis de la realidad de nuestro país.

Las clases de Ciencias Sociales suelen oscilar entre dos polos. Por un lado, el docente define nociones en el pizarrón mientras los estudiantes escuchan. De este modo, se privilegia la terminología y la memorización. Por otro, el docente pone directamente a los estudiantes en contacto con la realidad social creyendo que van a acceder fácilmente a su conocimiento. Esto ocurre porque el docente sólo aprecia la actividad del estudiante y presume que el conocimiento está en la realidad. Sin embargo, la actitud de pensar el mundo social en la escuela consiste en una actividad multifacética que implica para el docente: sugerir preguntas; ofrecer algunas explicaciones; proponer el examen de libros y otras fuentes de información para ver qué se conoce; planear indagaciones; pautar la realización de observaciones; entrenar en el uso de herramientas para recolectar, analizar e interpretar datos; proponer a los estudiantes que elaboren respuestas y explicaciones; sugerir la revisión de lo que sabían en función de las nuevas evidencias y solicitarles la comunicación de los resultados.

Por cierto, la **actitud curiosa y reflexiva** requiere la identificación de algunas nociones, el uso de destrezas propias de las Ciencias Sociales y la consideración de explicaciones alternativas por parte de los estudiantes. Es no sólo posible sino esperable que ellos se familiaricen con este tipo de pensamiento sobre la realidad social.

La importancia pedagógica de seleccionar problemas sociales relevantes se evidencia en los supuestos teóricos básicos que las Ciencias Sociales procuran desarrollar: la idea de proceso, la multicausalidad, el interjuego de escalas de análisis, la **interrelación de espacio - tiempo** y el empleo de diversas fuentes de información. En este sentido, se sugiere al docente que las clases partan siempre de un problema o una pregunta situada en el tiempo y en el espacio y que se introduzcan con frecuencia estudios de casos de complejidad creciente, que puedan ser objeto de trabajo a partir de situaciones problemáticas en las cuales los estudiantes puedan utilizar diversas fuentes, seleccionar y procesar información escrita y oral, analizar imágenes y sonidos, todo con la finalidad de incrementar la riqueza del análisis y la percepción.

Fortalecer la comprensión en Ciencias Sociales implica que el docente guíe a los estudiantes en la **contrastación de documentos y datos**, incorporando el **empleo de planos y mapas** - tanto actuales como históricos- que les permitan conocer las sociedades y su accionar sobre los marcos naturales a lo largo del tiempo. En la propuesta de actividades que se realice, debe incorporarse la representación del tiempo en ejes cronológicos, periodizaciones; especialmente en Tercer Año, será importante proponerlas a partir de distintas variables o dimensiones de análisis; por ejemplo, realizar periodizaciones del país teniendo en cuenta la dimensión económica o de construcción territorial y, a partir de allí, efectuar distintos abordajes teóricos como estudios de casos.

Se sugiere a los docentes incorporar el uso de **TIC** en el desarrollo de los espacios curriculares y en los proyectos interdisciplinarios, tanto en la búsqueda de información como en la presentación y la comunicación de resultados. Por ejemplo, para Tercer Año es posible abordar, junto a Educación Artística o Educación Física, temáticas culturales - como el juego, la música - y desde allí realizar regionalizaciones de nuestro país, analizar la organización territorial, el impacto del poder político en estas actividades a lo largo del tiempo.

Es importante que, en los tres años del Ciclo, se elaboren proyectos que incorporen trabajos de campo, visitas guiadas, charlas con especialistas, de los cuales participen los estudiantes de manera activa, es decir, elaborando entrevistas, encuestas, itinerarios de desplazamiento, guía de preguntas, anticipaciones de sentido posibles para el análisis de una realidad particular.

➤ Enseñar Geografía en la Educación Secundaria

La Geografía concebida como una Ciencia Social debe favorecer el análisis de la **relación entre las sociedades y los ámbitos espaciales concretos a distintas escalas**, vinculando las condiciones naturales, las actividades que llevan a cabo los grupos sociales, evaluando el impacto que se produce en dichos espacios geográficos.

El espacio no es algo dado, inmutable, sino que es el resultado dinámico y cambiante de las relaciones que establecen los grupos sociales con la naturaleza en cada contexto histórico, político, cultural. El espacio geográfico es concebido como producto social. Interrogantes tales como *¿de qué modo se transforma la naturaleza?, ¿qué motivaciones llevan a las sociedades a organizar el espacio de tal o cual manera?, ¿qué cambios se perciben?, ¿qué elementos permanecen?*, son algunas de las cuestiones que interesa plantearse y que podrían orientar el proceso de enseñanza (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación y Cultura, 1997, p.37-38).

Por ello, es central que el docente proponga a los estudiantes distintos formatos (materia, materia más proyecto, seminario, taller) de manera tal que les faciliten la apropiación de conceptos y procedimientos propios de la Geografía. Esto desafía al equipo docente a reflexionar sobre qué concepción tiene de la disciplina que enseña y, por ende, de la forma de transmisión y construcción de esos saberes, ya que la Geografía, desde sus orígenes, se ha enmarcado en diferentes corrientes epistemológicas. Estos enfoques - primero descriptivos y luego más explicativos- se arraigaron en la enseñanza escolar para relevar, inventariar lugares, describir y explicar regiones, pero resultan insuficientes para entender las problemáticas del mundo actual (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación y Cultura, 1997). Se propone entonces abordar los contenidos propuestos para cada año desde una **mirada explicativa**, seleccionando recursos que favorezcan su construcción, que permitan la administración de los tiempos de aprendizaje de los estudiantes de manera diferente y que superen los modelos de evaluación hasta ahora propuestos. Por ejemplo, el análisis del proceso de urbanización, en el cual se debe dar cuenta no sólo de una clasificación sino de factores históricos, económicos, naturales que favorecen u obstaculizan el desarrollo del proceso.

Es importante que el docente proponga instancias de aprendizaje en las que se evite la disociación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y utilice textos, imágenes, videos, audios, entre otros, que favorezcan el análisis de las situaciones que se presentan a partir de la observación y la percepción de los estudiantes, orientándolos en la construcción de conceptos como *población, diversidad y desigualdad* y en el desarrollo de la empatía para comprender y valorar lo propio y lo diverso. Es fundamental que estas temáticas se aborden realizando un **interjuego de escala**, vinculando los **procesos locales y globales**, dando nuevos sentidos que permitan formar ciudadanos que puedan aceptar y valorar las diferencias culturales dentro de la sociedad en la cual están insertos. El docente debe incorporar a este estudio la dimensión económica, las nuevas tecnologías y, por ende, los nuevos espacios y sus representaciones.

Cabe resaltar que

“la articulación sociedad-naturaleza no puede pensarse como formada por relaciones lineales que se establecen en forma simple y directa entre fenómenos de racionalidades similares. Los procesos naturales se configuran en base a una serie de principios propios de lo físico y biológico, los procesos sociales y culturales se definen y cobran

significación a partir de condiciones y factores específicos pero conformados sobre y en conjunción con los físicos y biológicos a partir de variados procesos de articulación” (Galafassi, 2002, p. 32).

Se sugiere que los docentes, al abordar los **elementos del marco natural**, no lo hagan como un **inventario de datos** que pueden agruparse a partir del clima, el relieve o la hidrografía y analizarse por separado, sino como componentes de un **sistema dinámico**, sobre el cual impactan las acciones de la sociedad que no siempre son perjudiciales, pero que en otras situaciones generan vulnerabilidad en los espacios geográficos. Por ejemplo, es posible analizar imágenes que pueden obtenerse de recursos como *Google earth*, lo cual favorecerá la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza; o proponer trabajos de campo que permitan complementar los abordajes teóricos con la contrastación con la realidad (lo que es ideal para realizar estudios a escala local de la provincia u otros espacios del país).

Es importante, al referirse a sociedad, no centrar el interés en los datos cuantitativos y estadísticos de la población, tales como *natalidad*, *mortalidad*, *esperanza de vida*, sino comprender los mismos a partir de conceptos como el de **conflicto social** (supone una relación desigual que genera enfrentamientos de distintos grupos que, en general, se asocian a la distribución de los recursos, el acceso a los bienes materiales y simbólicos, el poder, etc.), lo cual debe favorecer que el estudiante se vaya aproximando a los diversos sistemas de organización social y su dimensión territorial, a la dinámica cultural de la sociedad.

Es central que el docente recupere el uso de los **diversos lenguajes**.

“La Geografía se caracteriza por la variedad de los lenguajes que utiliza en su quehacer. Estas diferentes formas de expresión constituyen, en gran medida, el reflejo de sus diversos modos de acción. Representan un significativo aporte metodológico (...) emplea de modo complementario o selectivo, según las necesidades específicas de cada caso particular el lenguaje verbal, numérico, gráfico y cartográfico” (De Martín, 1996, p. 45).

Nadie duda que estos lenguajes son utilizados en las clases de Geografía, pero lo que se propone es resignificarlos, especialmente a partir de los avances tecnológicos. Al lenguaje verbal es fundamental considerarlo en sus dos dimensiones, como fuente de información y como medio para la comunicación: por ejemplo, realizar presentaciones que impliquen compartir los análisis realizados con estudiantes de otro curso.

El lenguaje gráfico permite a los estudiantes obtener información, analizarla, compararla y transmitir datos. Los gráficos y cuadros se encuentran presentes en su vida cotidiana; por eso, es importante que se aborden los temas incorporando sistemáticamente este tipo de lenguaje, que permite trabajar con mayor grado de precisión la descripción y comparación de fenómenos o espacios, aportando al estudiante la posibilidad de incorporar la variable temporal en un mismo espacio, superando la visión estática de la realidad.

Específicamente el **lenguaje cartográfico** es el que adquiere mayor relevancia en el trabajo geográfico. Por ello, es fundamental que el profesor de primer año continúe abordando las nociones espaciales recuperando lo trabajado en Educación Primaria, profundizando y complejizando de manera creciente su tratamiento y afianzando el manejo de planos y mapas, que son necesarios para que los estudiantes alcancen un concepto complejo de espacio geográfico. El docente debe seleccionar con especial dedicación la cartografía a utilizar en cada uno de los años, teniendo en cuenta el grupo y propiciando la adecuada relación entre la representación cartográfica y el contenido que se aborda. Es fundamental que los docentes incorporen los mapas históricos para realizar un análisis del espacio a través del tiempo; por ejemplo, es importante trabajar el proceso de urbanización a partir de cartografía histórica y actual.

En la actualidad, resulta indispensable complementar la cartografía con fotografías aéreas e imágenes satelitales, que permiten el desarrollo de la imaginación, lo cual debe consolidarse con ejercicios tales como representar a través de un plano lo observado en las fotografías aéreas, incorporando la observación desde distintas perspectivas.

La puesta en juego de una **diversidad de fuentes de información** (textuales -por ejemplo, relatos de viajeros- gráficas o icónicas, artísticas, documentales, cartográficas, audiovisuales) y una utilización apropiada de las TIC, entre otras opciones, permitirá a los estudiantes abrir múltiples posibilidades en el proceso de construcción del conocimiento y desarrollar la capacidad de comunicarlo a través de diversos soportes. Por ejemplo, como el diseño curricular para 1º año propone un conocimiento del espacio geográfico americano

y de otros continentes ampliando la escala de análisis, incorporando un contexto más vasto para la comprensión de diversos temas y problemas, se sugiere abordar las temáticas desde un trabajo con perspectivas comparadas, es decir, llevar adelante el análisis de casos, poniéndolos en relación con otros contextos. El docente debe familiarizar a los estudiantes con los contenidos que se abordarán en segundo año, trabajando espacios que fueron habitados por grupos sociales como los pueblos originarios de América, del Mediterráneo (el imperio romano) o los espacios de los Estados del Oriente próximo, utilizando imágenes, fotografías, dibujos, croquis, planos o mapas, tanto actuales como históricos.

Con relación a los contenidos seleccionados para 3° año, se propone un abordaje más puntual del territorio argentino en estrecha relación con los procesos históricos que en él tuvieron lugar, de allí la necesidad que el equipo docente elija un formato que favorezca la interrelación entre los espacios curriculares. Respecto de los contenidos seleccionados en los cuales se sugiere un abordaje a través del tiempo, se propone que los docentes recuperen casos significativos en el pasado que ofrezcan riqueza para el análisis, sin que esto conlleve un detalle de todo el desarrollo histórico de dichos procesos; es decir, abordar **la relación de la sociedad y la naturaleza** en el proceso de construcción del territorio, integrando tiempo y espacio para que los estudiantes comprendan los cambios a lo largo del tiempo. Por ejemplo: el análisis de las catástrofes naturales que se dan en distintos espacios argentinos, su impacto económico y social³⁷.

La técnica del estudio de casos en Geografía permite trabajar un **recorte témporo-espacial** de la realidad, contextualizando las distintas dimensiones de análisis (ambiental, social, político organizacional, económica) y brindando a los docentes la posibilidad de trabajar desde conceptos, problemáticas ambientales, sociales y territoriales. A los estudiantes, les ofrece la oportunidad de identificar los actores involucrados, los conflictos, sus intencionalidades; intercambiar opiniones, dar respuestas posibles y aprender a comunicar sus ideas, en un marco de respeto por las distintas opiniones. Por ejemplo, proponer el estudio de casos de problemáticas ambientales, como la inundación de Santa Fe, Corrientes o sequías en distintas áreas del país, en las que pueda priorizarse aquella problemática que se presenta en el espacio en el cual está emplazada la escuela.

Asociada a la técnica antes mencionada, otra posibilidad interesante es proponer -a partir de **situaciones problemáticas**- un trabajo de indagación e integración (del cual se sugiere que la variable tiempo no esté ausente ya que es central que los estudiantes puedan apreciar el proceso en el análisis de los espacios), como por ejemplo: ¿por qué los pueblos originarios de América del Sur idearon un sistema de riego con base en canales y acequias en su territorio?

Finalmente, cabe recordar que la enseñanza de la Geografía, si bien debe promover el desarrollo de habilidades cognitivas - especialmente las que se basan en representaciones espaciales- debe contribuir fundamentalmente a la adquisición y desarrollo de las habilidades que permiten una mejor **comprensión y explicación de la realidad social**.

➤ Enseñar Historia en la Educación Secundaria

La construcción de saberes del campo de la Historia en la escuela se realiza sobre la base de recortes. En este diseño se propone orientar el estudio sobre América Latina, en el contexto de Occidente, con énfasis en Argentina, a partir de diferentes formatos curriculares (materia, materia más proyecto, seminario, taller...). Y, para ello, en los contenidos de esta propuesta curricular de Historia para Segundo año y Tercer año, se presentan los abordajes conceptuales específicos del campo en relación con determinados contextos espacio-temporales.

Es necesario hacer explícito que el recorte mencionado - entendido como una construcción compleja cuya separación es sólo analítica- no se considera como la única posibilidad y, por lo tanto, se reconoce artificial y vinculado con la inclusión de nuestra historia en el contexto de la civilización occidental, poniendo el énfasis en América Latina y Argentina. Sin desmedro de esto, se seleccionan dos temáticas que se trabajan en otros contextos espaciales. Al proponer el estudio del origen de la humanidad en África, a la luz de recientes

³⁷ Un caso representativo en la historia de nuestro territorio es el terremoto de San Juan, respecto del cual se sugiere realizar un análisis del marco político institucional conjuntamente con los docentes de Historia.

descubrimientos científicos, se recomienda ofrecer a los estudiantes posibilidades de abordaje que permitan – mediante el reconocimiento de la pertenencia a un origen común– superar las categorías raciales por las que tradicionalmente se ha clasificado a los seres humanos y que han sido, y aún son, motivo de conflictos y discriminación.

Por otro lado, en el abordaje acerca del pasado reciente se considera fundamental analizar el proceso de mundialización de la economía y la cultura y su vinculación con nuestra realidad presente y futura, desde una perspectiva que posibilite el respeto por los otros a partir del reconocimiento de la identidad cultural. Comprender los profundos cambios del mundo contemporáneo y entender la complejidad de la sociedad en que vivimos desde una conceptualización del pasado, contribuirá a la formación de la **conciencia histórica**. Esto significa profundizar las competencias socio-históricas y, a partir de ellas, reconocerse en tanto sujeto de la historia con capacidad para actuar en la vida social, posicionado desde un lugar de manera coherente, reflexiva y crítica, identificando diversos actores (individuales y colectivos) en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos.

Se propone, entonces, un abordaje de la Historia no simplemente **descriptivo**, sino fundamentalmente **explicativo**, que permita profundizar las dimensiones de la realidad social desde las nociones de **multicausalidad, diacronía, sincronía, cambio, continuidad y distintas duraciones**. Desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza del saber histórico requieren la justificación de las posturas adoptadas y la construcción de espacios de debate, comparación y argumentación permanente.

La **temporalidad** otorga especificidad a la Historia. El tiempo es una categoría compleja que se construye gradualmente y requiere múltiples consideraciones en su abordaje. La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria debe dar cuenta de estas múltiples variables de análisis temporal. La **cronología** es el instrumento de medición básico que permite orientarse en el tiempo, relacionar la sucesión, la simultaneidad y permite conocer y situar los cambios. Es sólo una herramienta que orienta para recorrer el tiempo, para circular por él, como soporte instrumental. La cronología mide y organiza, pero no explica.

En el caso de esta propuesta, se transita entonces por la matriz lineal de la cronología, jerarquizando el **tratamiento conceptual de los procesos**. Por ejemplo, cuando se propone estudiar la construcción de organizaciones imperiales en Occidente y en América, existe un desfase temporal entre estos procesos; sin embargo se sugiere poner el énfasis en la conceptualización acerca de las transformaciones que se produjeron en la vida social y en la cultura. Lo que se procura es superar la tradicional incorporación de las culturas americanas sólo al momento de la llegada de España (mirada eurocéntrica instalada en algunos diseños curriculares y en las propuestas editoriales), desconociendo así el estudio **diacrónico** de los desarrollos culturales ocurridos en América desde su poblamiento, los cazadores tempranos, las primeras experiencias agrícolas en Mesoamérica, en el Área Andina y en el NOA, la vida sedentaria en aldeas, los desarrollos regionales y la organización de Estados e imperios. Estos últimos, en la segunda mitad del siglo XV, imponían su poder sobre un amplio territorio en Mesoamérica y en la Región Andina.

El recorte propuesto para Segundo Año da cuenta de contenidos que refieren a extensos contextos espaciales y temporales. Esto ofrece, por un lado, una oportunidad para realizar una aproximación desde la categoría temporal braudeliana de “larga duración”, intentando que no se diluya en ésta la potencialidad explicativa del acontecimiento, ni se ponga en riesgo la posibilidad de captar la singularidad de los procesos históricos. Por ejemplo, en el marco de los cambios estructurales que se producen en Europa durante el S XVIII, se puede enfocar el análisis en la **ruptura** del Antiguo Régimen, que se produce como consecuencia de los acontecimientos de la Revolución Francesa. En el estudio de este proceso, se propone poner el énfasis en la identificación de los distintos actores sociales, colectivos e individuales, que se enfrentaron y definieron una nueva configuración de la realidad social y política en Europa y sus repercusiones en América Latina (esto tiene relación con el proceso de ruptura del Orden Colonial estudiado en el Tercer Año y abordado en mayor profundidad en el Cuarto Año del Ciclo Orientado). Otro ejemplo podría ser considerar el impacto de la llegada de los europeos a América desde la noción de ruptura, ya que ni América ni Europa serán las mismas después de ese acontecimiento.

Por otro lado, con respecto a la amplitud espacial se recomienda abordar los contenidos desde la escala local, nacional e internacional. Por ejemplo, al estudiar “El reconocimiento de la organización de la **economía extractiva** en relación con la explotación minera en América” se sugiere que los estudiantes analicen cómo influyó la explotación minera en Potosí, en la organización territorial de la colonia. Plantear qué función cumplía la provincia de Córdoba en ese contexto, de qué manera hoy la explotación minera afecta al medio social y natural, entre otros posibles abordajes, realizando para ello estudios de casos. Por ejemplo, en el caso de Bajo La Alumbrera, en Catamarca, se puede realizar un interjuego

de escalas local, nacional e internacional. Considerar los intereses de capitales internacionales que, en el marco del Régimen Nacional de Inversiones Mineras (*Ley Nacional 24196*, 1993), realizan la extracción de oro, afectando la realidad social y ambiental en los departamentos del Oeste de la provincia de Catamarca. En este caso también se puede analizar el impacto irreversible que se produce sobre el patrimonio cultural y arqueológico, en tanto se trata de un territorio que fue asiento de culturas originarias representativas del NOA y significativas de nuestro pasado.

La periodización implica el ordenamiento de los procesos históricos en el tiempo según diversas lógicas. Permite organizar los procesos históricos estudiados estableciendo hitos o límites temporales al inicio y al final de un proceso al que se le reconoce una **lógica interna**. En la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria, tradicionalmente se ha organizado el devenir histórico, con base en una lógica única que se impuso, a través de las épocas o edades en las que se ha dividido la Historia desde la perspectiva europea. Esta periodización no es legítimamente generalizable a toda la humanidad. Existen múltiples lógicas desde las cuales es posible periodizar los **cambios y continuidades** en diversas sociedades en el tiempo y en diversos espacios. Por ejemplo, la segunda mitad del siglo XV se ha estudiado como el período de construcción de los Estados en Europa, especialmente España, para explicar, entre otras cuestiones, su proyección ultramarina. Sin embargo, generalmente no se ha tenido en cuenta que durante la segunda mitad del siglo XV, se produjo en América el proceso de expansión del Imperio de los Incas en la región andina sobre diversas culturas, entre las que se encontraban las que se desarrollaron en el NOA. Además de reconocer distintas periodizaciones en diversos contextos, se propicia el desarrollo de estudios **sincrónicos**, para que los estudiantes afiancen la comprensión de la temporalidad.

Para posibilitar la comprensión de las estructuras, los procesos de poder y de posicionamiento social, la construcción de una conciencia ciudadana y valores en el contexto del pluralismo cultural y del respeto, será necesario presentar una **diversidad de actores** (individuales y colectivos) y escenarios, explicitando interpretaciones variadas que den lugar a la **controversialidad** en el aula, promoviendo tomas de posición orientadoras de acciones futuras. Entonces, partiendo de un tratamiento controversial que muestre los fundamentos de las diversas miradas de los actores involucrados, se promueve la construcción de una ciudadanía fortalecida por el respeto y el compromiso con prácticas socialmente deseables. Al respecto, es posible considerar el valor pedagógico que tienen los juegos de simulación y de roles como estrategias que permiten la consideración de múltiples perspectivas y la comprensión de la mirada del otro.

Este diseño pretende dar cuenta del criterio de **recursividad** en tanto propone el tratamiento de la trama conceptual en un proceso de apropiación progresiva, permitiendo ensamblar los tiempos de aprendizaje psicológicos y epistémicos. Asimismo, se promueve el establecimiento de diversas relaciones dentro de la trama conceptual de la Historia con otras disciplinas sociales, con los supuestos que constituyen la cotidianidad de los estudiantes y con la posibilidad de proyectar prácticas sociales futuras. Por ejemplo, al abordar en Segundo Año las sociedades hebrea, bizantina, musulmana y cristiana en sus principales similitudes y diferencias en la forma de organización de la economía, la sociedad, la política y los sistemas de creencias, valores y costumbres, se recomienda establecer relaciones explicativas acerca de los conflictos actuales que se presentan en Oriente Medio y Europa Oriental. Esta temática ofrece una interesante oportunidad para promover que los estudiantes reconozcan las diferencias desde el respeto por la diversidad, superando la discriminación y la desigualdad.

En esta propuesta, se considera inherente al campo disciplinar de la Historia el desarrollo de la **comprensión y producción de textos orales y escritos**, el abordaje a través de la **problematicación**. Desde estos procedimientos genéricos se posibilita el ejercicio del **pensamiento crítico y creativo**, el trabajo en **colaboración** para aprender a relacionarse e interactuar, así como la comprensión, interpretación y explicación de la realidad social empleando conceptos, teorías y modelos.

El razonamiento empleado en la vida cotidiana tiene un carácter situacional y dinámico. En él se produce un proceso de construcción de modelos en los que se representa la situación y se articulan las dimensiones implicadas. En la vida cotidiana, el sujeto razona acerca de las cuestiones que considera relevantes según su formación, interés, afinidad. En ese proceso se desarrolla la capacidad de elaborar y valorar argumentos y contra-argumentos arribando a conclusiones no definitivas, de carácter pragmático, sujetas a permanente validación, abriendo la posibilidad de que cada una de estas conclusiones genere mayor cantidad de nuevos interrogantes. Construir el saber histórico en la escuela puede implicar

la recuperación pedagógica de este tipo de razonamiento en relación con la especificidad del campo, a través del planteamiento de situaciones problemáticas.

El desafío es promover en los adolescentes y jóvenes una apropiación de las propuestas de enseñanza que permita transformar los saberes escolares en **situaciones relevantes** para ellos. Esto otorgará profundidad y riqueza a la propuesta, dando cuenta de su potencialidad conflictiva y problematizadora. Respetar el criterio de relevancia orientará las **selecciones de casos, de temas y situaciones actualizadas, diversas y controversiales**. Tomando nuevamente como ejemplo, en Segundo Año, cuando se propone estudiar las sociedades hebrea, bizantina, musulmana y cristiana en sus similitudes y diferencias, se sugiere realizar sólo un encuadre temporal que permita contextualizar brevemente el proceso histórico de la Europa medieval, enfatizando las posibilidades explicativas acerca de los conflictos que se presentan en la actualidad en Medio Oriente y en Europa Oriental. De esta manera, se parte de preguntas del presente para indagar el pasado.

Es necesario tener en cuenta que, generalmente, en el proceso de construcción de saberes, los estudiantes ponen en marcha un procedimiento inductivo que parte de la inmediatez y la particularidad, mientras que los saberes académicos se estructuran, tradicionalmente, con base en generalizaciones que se toman como punto de partida teórico para ir a lo particular. Es necesario poner en relación estas formas de construcción de conocimiento, mediante la recuperación en el aula de algunas situaciones emergentes de la cotidianeidad que impactan en la percepción de la realidad que tienen los estudiantes. Por ejemplo, analizar los nuevos movimientos sociales que se presentan en la Provincia de Córdoba, en el marco de los antecedentes de la cultura revolucionaria y combativa de los estudiantes y organizaciones obreras de la década de 1960, contrastando metodologías de lucha y protesta, sustento ideológico, formas de organización y representación, acciones, entre otros. Otra relación posible entre la percepción de lo cotidiano por parte de los estudiantes y el conocimiento histórico, es trabajar sobre la ubicación geográfica de la Provincia de Córdoba como encrucijada en la ruta del Mercosur, y su incidencia en la vida social, las políticas económicas provinciales, el desarrollo de determinadas ramas de la producción y su lugar en el marco de la economía agroexportadora de Argentina a fines del S XIX y principios del siglo XX.

En los procesos de indagación tanto del presente como del pasado, la resolución de una pregunta problematizadora exige reconocer dónde puede encontrarse la información y seleccionar los datos de diversas fuentes. En relación con el problema formulado, la observación, la entrevista que recupera testimonios orales, el relato, los textos informativos, documentales, literarios, los restos materiales, las imágenes, las expresiones del arte, las costumbres con toda su carga simbólica, son algunas de las fuentes que pueden contener información relevante.

Finalmente, se propone promover itinerarios de aprendizaje en los que los estudiantes elaboren y participen en proyectos colectivos, que estimulen y consoliden la convivencia democrática y la solidaridad, que les permitan reconocerse como sujetos sociales, sensibles ante las necesidades y los problemas sociales, interesados en aportar propuestas y realizar acciones tendientes a conseguir un mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad de la que son parte.

4. BIBLIOGRAFÍA

General del Área

- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las Ciencias Sociales. En Revista *Iber Graó*, (21). 5-12. Barcelona, España.
- Benejam, P. y Pages, J. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, España: ICE – Horsori.
- Domínguez Garrido, Ma. C. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.) (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, S. (coord.) (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel.

- Trepát, C. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona, España: Graó – ICE.

Geografía

- Brailovsky, A. (2006). *Historia ecológica de Iberoamérica. De los Mayas al Quijote*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Brailovsky, A. (2008). *Historia ecológica de Iberoamérica. De la Independencia a la Globalización*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Brailovsky, A. y Foguelman, D. (2006). *Memoria Verde. Historia ecológica de la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Claval, P. (2001). *Geografía Cultural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cordero, S. y Svarzman, J. (2007). *Hacer Geografía en la Escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- De Martín, G.G.. (1996). Estudio actual de la Geografía. En *Fuentes para la transformación curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Durán, D. (2004). *Educación Geográfica: Cambios y continuidades*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fernández Caso, M. y Gurevich, R. (coord.) (2007). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Galafassi, G. (2002). *Racionalidad moderna y problemática ambiental. Una interpretación a la luz de la articulación sociedad-naturaleza*. En Galafassi, G. y Zarrilli, A. *Ambiente, sociedad y naturaleza. Entre la teoría social y la historia*. Bernal, Buenos Aires: UN Quilmes Ediciones.
- Herrero Fabregat, C. (1995) *Geografía y educación: sugerencias didácticas*. Madrid: Huerga & Fierro Editores.
- López Trigal, L. y Benito del Pozo, P. (1999). *Geografía Política*. Madrid: Cátedra.
- Reboratti, C. (2000). *Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones*. Buenos Aires: Ariel.
- Souto Gonzalez, X. (1999). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. (2ª edición). Barcelona, España: Del Serbal.

Historia

- Annino, A., Castro Leiva, L. y Guerra, F. X. (1994). *De los Imperios a las Naciones: Iberoamérica*. Zaragoza, España: IberCaja-obra cultural.
- Annino, A y Guerra, F. X. (2003) *Inventando la Nación. Iberoamérica Siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bethell, L. (comp.) (2000) *Historia de América Latina*. Cambridge: Crítica.
- Bonaudo, M. (dir.) (2000) *Liberalismo, Estado y orden burgués. 1852-1880*. Buenos Aires, Sudamericana, 1999.
- Botana, N. (1994). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Braudel, F. (1984). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.
- Chiaramonte, J. C. (1983). La cuestión regional en el proceso de gestación del Estado Nacional argentino. Algunos problemas de interpretación. En Palacio, M. (comp.) *La unidad nacional en América Latina. Del regionalismo a la nacionalidad*. México: El Colegio de México.
- Cibotti, E. (2004). *Sin espejismos. Versiones, rumores y controversias de la historia argentina*. Buenos Aires: Aguilar.
- Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S. (2003). *Haciendo memoria en el país del Nunca más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Eggers Brass, T. (2004). *Historia Argentina 1806-2004. Una Mirada Crítica*. Buenos Aires: Maipue.
- Eggers-Brass, T.; Gallego, M. y Gil Lozano, F. (2006). *Historia Latinoamericana 1700-2005. Sociedades, culturas, procesos políticos y económicos*. Buenos Aires: Maipue.
- Falcón, R. (2002). *Democracia, conflicto social y renovación de ideas 1916-1930*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Goldman, N. (dir.) (1999). *Revolución, República, Confederación (1896-1852)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Guerra, F. X y otros (1992). *Modernidad e Independencia. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Madrid: MAPFRE.
- Halperín Donghi, T. (1994). *Historia Contemporánea de América Latina*. Buenos Aires: Alianza.
- James, D. (2003). *Violencia, proscripción y autoritarismo*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Korol, J. C. y Tándenter, E.(1998). *Historia económica de América Latina: problemas y procesos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lobato, M (2000). *El progreso, la modernización y sus límites 1880-1916*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- Seoane, J. (comp.). (2003) *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Suriano, J. (2000). *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Suriano, J (2002). *Dictadura y Democracia 1976-2001*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Suriano, J y Lobato, N. (2000). *Atlas Histórico. Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Tandeter, E. (dir.)(2000). *Nueva Historia Argentina. La sociedad colonial*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Tarragó, M (dir) (2000). *Los pueblos originarios y la conquista*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Torre, J.C. (2002). *Los años peronistas 1943-1955*. Buenos Aires: Sudamericana.

Documentos

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales*. Tercer Ciclo EGB /Nivel Medio. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2007 a). *Ciclo Básico de Educación Secundaria. Escuelas Rurales. Ciencias Sociales*. Cuaderno de estudio 1. Serie Horizontes. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html -
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2007 b). *Ciclo Básico de Educación Secundaria. Escuelas Rurales. Ciencias Sociales*. Cuaderno de estudio 2. Serie Horizontes. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html -
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2007 c). *Ciclo Básico de Educación Secundaria. Escuelas Rurales. Ciencias Sociales*. Cuaderno de estudio 3. Serie Horizontes. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html -
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2009 a). *Cuaderno para el docente. Ciencias Sociales. Serie Horizontes*. Buenos Aires: Autor. Disponible en versión digital en www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html -
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2009 b). *Articulación Ciclo Básico y Ciclo Orientado del Nivel Secundario*. Cuaderno para docentes y alumnos. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2009). *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Versión Final. Resolución CFE Nº 84/09*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas. (1997). *Propuesta Curricular Ciclo Básico Unificado C.B.U.* Córdoba: Autor.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2009). *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos*. Paraná, Entre Ríos: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, www.docentesentrierianos.com/.../2009/.../lineamientos-secundaria-ultima-version.doc -
- Gobierno de la provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Coordinación. Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión (2009). *Materiales Curriculares. Educación Secundaria Ciclo Básico. Versión Preliminar*. Santa Rosa, La Pampa: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, de www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/.../CicloBasicoOrientado/MCE_MC2009_Taller_OyEA_1vPreliminar.pdf-

5. LENGUA EXTRANJERA –INGLÉS–

1. PRESENTACIÓN

La sociedad actual en su conjunto y la escuela en particular reconocen el valor instrumental y formativo de las lenguas extranjeras. Actualmente, aprender una lengua extranjera permite acceder al contacto con otras personas, culturas, organizaciones y áreas del conocimiento; con diversos valores y diferentes modos de vivir y de percibir la realidad. Por otra parte, su enseñanza en la escuela promueve una actitud ética fundamental: la toma de conciencia acerca de la existencia del otro, de la igualdad de derechos, de la importancia de comprender, valorar y respetar las diferencias.

Con la implementación de la nueva *Ley de Educación Nacional*, la enseñanza de las Lenguas Extranjeras cobra una nueva dimensión para insertarse de lleno en la escuela, desde los primeros años de la escolarización. En el artículo 27, se establece que “ *La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: (...) c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.*” (Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007)

La Propuesta Curricular Jurisdiccional tiene como finalidad brindar a los adolescentes y jóvenes de hoy una formación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona. Tomando como punto de partida las actividades, intereses y características propias de los diversos grupos juveniles, se pretende desarrollar prácticas que conlleven a la formación del joven ciudadano, comprometido con los valores éticos y democráticos, participante activo en el mundo y vinculado con otras personas y con el ámbito del saber, con su identidad fortalecida pero respetuoso de la diversidad y las diferencias.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de las Lenguas Extranjeras adopta el enfoque intercultural y plurilingüe. La *interculturalidad* es un proceso sociopolítico que tiene como propósito generar un espacio enriquecedor de participación y diálogo entre sujetos sociales de diferentes culturas. Se potencia, así, el pluralismo como un valor para la construcción de una sociedad diferente en tanto se propicia el reconocimiento y el respeto de las diversas identidades y diferencias culturales. Por lo tanto, acordar un enfoque intercultural supone explorar y entender la particularidad de cada cultura, su singular interpretación y experiencia en el mundo. Implica tomar conciencia de la existencia de otros sujetos, no en situación de desigualdad o superioridad, sino como portadores de saberes, valores, costumbres y tradiciones propios de otros “modos culturales” , y a la vez, integrantes de un mismo mundo.

Junto al concepto de interculturalidad, el presente Diseño Curricular propone ampliar la experiencia lingüística y comunicativa de los estudiantes desde un *enfoque plurilingüe* con el propósito de desarrollar sus capacidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas en contextos más amplios y variados de interacción. El enfoque plurilingüe enfatiza que, a medida que un individuo amplía su experiencia lingüística - partiendo del lenguaje familiar y los intercambios que realiza en su medio social, hasta el aprendizaje o adquisición de otras lenguas y culturas en contextos formales o a través de experiencias directas en otras sociedades ajenas a la suya- va desarrollando una capacidad comunicativa en la que se relacionan e interactúan todos sus conocimientos y prácticas en esas lenguas. De allí que pueda afirmarse que el aprendizaje de la lengua extranjera amplía el espectro de pensamiento, posibilita el desarrollo de estrategias de conceptualización y categorización del mundo, y ayuda a “*reflexionar sobre los procesos que generan la propia lengua y optimiza su uso.... La capacidad de funcionar con otros códigos lingüísticos y con un nuevo instrumento de organización de los conocimientos propicia una estructura mental más diversificada, un pensamiento más flexible, [y] suscita una mayor riqueza cognitiva.*” (Argentina, Ministerio de Educación, 2009).

En consecuencia, la enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la escuela deberá sustentarse en una propuesta que les posibilite a los estudiantes el acceso a otras culturas, a fin de tomar conciencia de la existencia de una realidad heterogénea con la cual puedan interactuar y que, como producto de estos intercambios, establezcan vínculos en una relación de respeto mutuo, sin perder la propia identidad. A su vez, esta propuesta pedagógica deberá apuntar a desarrollar todas las capacidades lingüísticas y comunicativas de los

adolescentes y jóvenes para el uso de la lengua en una variedad de situaciones, para la adquisición de saberes que amplíen y enriquezcan sus experiencias interpersonales y les permitan participar activamente en la sociedad.

La enseñanza del Inglés en la Escuela Secundaria

Participar e intervenir en determinados ámbitos sociales, culturales, políticos y económicos, relacionarse y formar parte de las prácticas culturales de los diversos grupos juveniles, prepararse para los desafíos del mundo laboral, actualizarse continuamente en el avance de las tecnologías, interactuar a través de diferentes medios tecnológicos ha generado la necesidad de comunicarse en la lengua extranjera más utilizada para diferentes propósitos: el Inglés.

La enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la Provincia de Córdoba, y en particular la del Inglés, se caracteriza por la variedad de situaciones en las que se desarrolla su proceso. Hay escuelas que inician la enseñanza de una o más lenguas extranjeras en la escuela primaria, con carga horaria variada, mientras que otras adoptan solamente la lengua inglesa a partir de la escuela secundaria, recibiendo estudiantes que realizaron estudios sistemáticos de Inglés fuera del contexto escolar, y estudiantes que nunca accedieron a tales conocimientos anteriormente. Ante esta realidad, la propuesta curricular que aquí se presenta sugiere la enseñanza del Inglés en niveles de saberes lingüísticos y comunicativos. “Se entiende por nivel una unidad de aprendizaje/adquisición de tres años que implica el desarrollo progresivo de las competencias lingüística y comunicativa de la interlengua, que respeta el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes de cada ciclo. Cada nivel implica el inmediato inferior, ya que integra y profundiza aspectos de la lengua como conocimiento y como uso.” (Argentina. Ministerio de Educación, 2009). La noción de nivel no es necesariamente coincidente con la noción de ciclo y año. Para aquellas instituciones con condiciones institucionales particulares y competencias profesionales docentes, el desarrollo de la propuesta por niveles constituirá un desafío a futuro.

Atendiendo al enfoque que se sostiene y a las intencionalidades y fundamentos que se han expuesto, el trabajo en este espacio curricular tendrá en cuenta las siguientes dimensiones, que se abordarán de manera integrada³⁸:

- El **Inglés como lengua de comunicación**: involucra los **saberes** - lingüísticos, discursivos y socioculturales- y las **prácticas** – de oralidad y escritura- relacionados con el objetivo de que los estudiantes comprendan y produzcan sentidos de acuerdo con el contexto de enunciación.
- El **Inglés y las TIC**: se integran las nuevas tecnologías de información y comunicación con el propósito de desarrollar las habilidades necesarias para operar con ellas, acceder y buscar datos, ampliar la capacidad de interpretar la realidad y de vincularse de manera independiente con otras personas.
- El **Inglés y el discurso literario** brinda a los estudiantes un espacio inicial de sensibilización y encuentro con el universo literario a partir de géneros diferentes, como la poesía, el cuento, la novela y el teatro; el objetivo es también fomentar el hábito de la lectura.

Para el logro de los objetivos y la apropiación de los aprendizajes y contenidos propuestos, se requiere un trabajo áulico que abarque **el desarrollo de las prácticas de oralidad (habla y escucha), lectura y escritura** en un nivel de **complejidad creciente**, en **contextos variados**, atendiendo a un proceso de **integración progresiva**, y mediante actividades que promuevan **la construcción de estrategias de aprendizaje** orientadas a la formación de un **interlocutor autónomo**, que posibiliten la **reflexión** meta cognitiva, meta-comunicativa, metalingüística e intercultural, y que guarden relación directa o no con la experiencia de los estudiantes.

En el marco de las dimensiones señaladas, los saberes a aprender y enseñar en este espacio curricular incluyen conceptos, normas, actitudes, procedimientos, habilidades y estrategias, integrados en una perspectiva intercultural. Para su abordaje, en la sección *Orientaciones para la Enseñanza* se formulan recomendaciones que el docente deberá tener

³⁸ En esta formulación, se retoman los ejes organizadores propuestos en Gobierno de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2008.

en cuenta y que, a partir de un **diagnóstico pertinente** de las características y potencialidades de su grupo de estudiantes, podrá resignificar a fin de contextualizar los procesos de selección, priorización, secuenciación, graduación y adecuación de los aprendizajes.

2. OBJETIVOS³⁹

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Desarrollar gradual y progresivamente estrategias de comprensión y producción de textos orales y escritos, ficcionales y no ficcionales a través de la exploración de la organización textual, la comprensión del léxico, el sentido del texto, mediante la participación en situaciones comunicativas orales y escritas.	Desarrollar gradual y progresivamente estrategias de comprensión y producción de textos orales y escritos, ficcionales y no ficcionales a través del reconocimiento de la organización textual, la comprensión del léxico, el sentido del texto, mediante la gestión de situaciones comunicativas orales y escritas.	Sistematizar estrategias de comprensión y producción de textos orales y escritos, ficcionales y no ficcionales a través de la interacción con distintos textos de dificultad creciente y la gestión de situaciones comunicativas orales y escritas variadas.
Desarrollar habilidades lingüísticas, pragmáticas y discursivas, para la comprensión y la producción de textos orales y escritos, en forma gradual y progresiva a partir del abordaje de textos de estructura simple y respondiendo a consignas de no más de una instrucción.	Desarrollar habilidades lingüísticas, pragmáticas, discursivas, estratégicas y sociolingüísticas para la comprensión y la producción de textos orales y escritos en forma gradual y progresiva, a partir del abordaje de textos de estructura simple y de complejidad creciente, respondiendo a consignas de una o más instrucciones.	
Iniciarse en el uso de los recursos tecnológicos que facilitan el proceso de aprendizaje del inglés, de acuerdo con los formatos seleccionados.	Aplicar gradualmente los recursos tecnológicos que facilitan el proceso de aprendizaje del inglés, de acuerdo con los formatos seleccionados.	Utilizar los recursos tecnológicos disponibles que facilitan el aprendizaje del inglés en tareas significativas
Formarse progresivamente como lector autónomo, mediante el acceso a textos informativos de interés general y al discurso literario, a través de la interacción con distintos géneros adaptados al nivel de los estudiantes.		
Iniciarse en la reflexión en relación con las capacidades requeridas para el aprendizaje de la lengua en los aspectos metacognitivo, metacomunicativo, metalingüístico e intercultural.	Fortalecer la reflexión en relación con las capacidades requeridas para el aprendizaje de la lengua en los aspectos metacognitivo, metacomunicativo, metalingüístico e intercultural.	
Desarrollar progresivamente estrategias para regular logros y dificultades en la comprensión y producción de textos orales y escritos, la adquisición gradual de habilidades lingüísticas, pragmáticas, discursivas, estratégicas y sociolingüísticas, y la formación intercultural.		
Desarrollar gradualmente las actitudes vinculadas con las relaciones interpersonales, la confianza en sus propias posibilidades, la relación con el conocimiento y el respeto por lo diferente.		

³⁹ Para el logro de estos objetivos, se requiere un trabajo áulico que abarque el desarrollo de las distintas habilidades y saberes inherentes al habla, la escucha, la lectura y la escritura, en un nivel de complejidad creciente, en contextos variados, atendiendo a un proceso de integración progresiva, y mediante actividades que promuevan la construcción de estrategias de aprendizaje para la formación de un interlocutor autónomo.

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

EJES	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
ORALIDAD <i>(hablar)</i>	Participación en intercambios sencillos y directos de información, de uso frecuente, en situaciones cotidianas, sobre temáticas conocidas relacionadas con la experiencia del estudiante, la realidad que lo circunda , que le son significativas (con énfasis gradual en la fluidez y precisión gramatical).	Participación activa en intercambios de complejidad creciente sobre temáticas abordadas relacionadas con la experiencia del estudiante y que le son significativas (con énfasis gradual en la fluidez y precisión gramatical).	Participación extendida en intercambios de información de complejidad mayor, sobre temáticas abordadas -relacionadas o no con la experiencia del estudiante- que le son significativas, (con énfasis gradual en la fluidez y precisión gramatical).
	Uso de fórmulas sociales en intercambios cotidianos básicos, formales e informales, teniendo en cuenta los recursos no verbales.	Uso de fórmulas sociales, vocabulario y expresiones idiomáticas pertinentes en intercambios cotidianos, formales e informales, teniendo en cuenta los recursos no verbales.	Uso de fórmulas sociales, vocabulario y expresiones idiomáticas pertinentes y diversos modos de interacción en intercambios formales e informales diversos, teniendo en cuenta los recursos no verbales.
	Reconocimiento gradual de la interacción y formatos en presentaciones, instrucciones, apertura y cierre de diálogos y fórmulas propias de diversas situaciones sociales .		
		Implementación gradual de los principios cooperativos en los intercambios orales y de estrategias para la negociación de significados en intercambios dialógicos con un propósito comunicativo .	
	Reconocimiento y uso de los aspectos lingüísticos , para la producción de textos orales simples .		
		Reconocimiento y uso de los aspectos lingüísticos , pragmáticos y sociolingüísticos para la producción de textos orales de acuerdo con las temáticas abordadas.	
	Reconocimiento de los rasgos distintivos en la pronunciación .	Desarrollo de la pronunciación inteligible para la producción de textos orales.	

ESCRITURA	Producción de textos sencillos y coherentes sobre temáticas conocidas y cotidianas que son del interés personal de los estudiantes o de su entorno.	Producción de textos sencillos y coherentes sobre temáticas abordadas y de interés para los estudiantes, expresando su opinión y confrontando con otros	Producción de textos sencillos y coherentes sobre temáticas abordadas que son del interés personal de los estudiantes, expresando su opinión , confrontándola con otros y argumentando su punto de vista en forma gradual.
	Producción de instrucciones simples, listados, diálogos cortos, narraciones con descripciones sencillas en forma de párrafo, postales y/o cartas breves, completado de formularios y tablas horarias.	Producción de diálogos cortos de complejidad creciente, narraciones con descripciones sencillas en forma de párrafo, postales y/o cartas informales, e-mails.	Producción de diálogos cortos de complejidad creciente, narraciones con descripciones más complejas en forma de párrafo, postales, cartas informales y formales, informes.
		Producción de escritos de estudio: notas y apuntes.	
	Selección y uso de vocabulario y expresiones idiomáticas pertinentes.		
	Reconocimiento y uso gradual de los aspectos lingüísticos , pragmáticos, discursivos, estratégicos y sociolingüísticos para la producción de textos escritos.		
	Reconocimiento de los propósitos del texto escrito de acuerdo con la situación comunicativa.		
	Reconocimiento y aplicación progresiva de nociones de coherencia discursiva: oración, tópico, organización y distribución de la información.		
	Contrastación de lengua materna y lengua inglesa en instancias de reflexión metalingüística y metacomunicativa.		
	Interacción por medios tecnológicos: e-mails, postales, folletos, formularios, mensajes de texto.	Interacción por medios tecnológicos: e-mails, trípticos, cartas, memo, fax.	Interacción por medios tecnológicos: web-sites, internet-based project, keypal projects, emails, y blog.
	ORALIDAD (escuchar)	Adquisición de estrategias de comprensión de enunciados de uso frecuente y cotidiano relacionados con la experiencia del estudiante y que le son significativos.	Adquisición y enriquecimiento de estrategias de comprensión de textos orales relacionados con la experiencia del estudiante y que le son significativos.
Reconocimiento de los propósitos del texto oral, los interlocutores , de acuerdo con la situación comunicativa.			

	Reconocimiento de los aspectos lingüísticos , pragmáticos, y sociolingüísticos para la comprensión de textos orales.	
	Reconocimiento de los rasgos distintivos de la pronunciación de esta lengua.	
LECTURA	Comprensión global de textos sencillos relacionados con temáticas conocidas, cotidianas o del interés de los estudiantes, para extraer la información requerida.	Comprensión de la información global y específica (skimming, scanning) de textos sencillos relacionados con temáticas abordadas y del interés y necesidad de los estudiantes, para extraer la información requerida.
	Reconocimiento de los propósitos del texto escrito de acuerdo con la situación comunicativa .	Exploración de los diferentes tipos textuales (diálogo, relato breve, publicidad, folleto) y reconocimiento de sus propósitos y modos de distribución de la información , de acuerdo con el contexto de la situación.
	Reconocimiento de las nociones de coherencia discursiva: oración, tópico, organización y distribución de la información .	
	Reconocimiento de los aspectos lingüísticos , pragmáticos, y sociolingüísticos para la comprensión de textos escritos.	
	Desarrollo de habilidades para la búsqueda de significados en el diccionario bilingüe de acuerdo con las posibilidades de comprensión de los estudiantes.	
	Desarrollo de habilidades para búsqueda de información en internet.	
	Práctica de comprensión de textos literarios simples implementando estrategias básicas .	Práctica de comprensión de textos literarios de dificultad creciente implementando estrategias de complejidad gradual .
	Disposición para la valoración de lo leído y la elaboración de una reflexión y/o juicio crítico .	
	El desarrollo de las prácticas de oralidad, lectura y escritura se llevará a cabo alrededor de los siguientes contenidos sugeridos que se enuncian a continuación a manera de aprendizajes. Éstos no necesariamente deben ser abordados en su totalidad ni en los niveles presentados. El docente puede tomar contenidos de uno u otro año según las necesidades e intereses de los estudiantes pero considerando el nivel de conocimientos, la secuenciación, graduación, y complejización, siguiendo una programación espiralada.⁴⁰	

⁴⁰ Ver Orientaciones para la enseñanza.

	<p>Participación en situaciones comunicativas informales cotidianas relacionadas con</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La vida personal y social: hogar, escuela, familia, amistades. ▪ El entorno: el barrio, el pueblo, la ciudad, el campo. Procedencia. Países del mundo. ▪ Actividades recreativas: espacios donde compartir y socializar con otros, -la calle, la plaza, el club, otros-. Los horarios. Los deportes. ▪ El mundo del trabajo: los oficios, profesiones y ámbitos de trabajo de los adultos. Recursos materiales y herramientas. ▪ Los medios de comunicación y las tecnologías: e-mails, mensajes de texto, publicidad, postales o cartas breves, folletos, fax. 	<p>Participación en situaciones comunicativas formales e informales relacionadas con</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La vida personal y social: celebraciones personales, locales y nacionales. Lugares de interés y turismo. La salud: prevención y hábitos higiénicos. ▪ El entorno: el ambiente y su cuidado. Ecología: su definición. Día mundial de la ecología. Problemas ecológicos. Organizaciones ambientalistas. El tiempo atmosférico. Desastres naturales. ▪ Actividades recreativas: espacios donde compartir y socializar con otros, -la cancha, el shopping center, el fast-food, otros-. ▪ El mundo del trabajo: el trabajo infantil. Los derechos del niño. ▪ Los medios de comunicación y las tecnologías: e-mails, mensajes de texto, publicidad, cartas formales e informales. 	<p>Participación en situaciones comunicativas formales e informales relacionadas con</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La vida personal y social: Las tribus urbanas. Agresión física verbal y psicológica. La moda. Formas de vestir. ▪ El entorno: formas artísticas, el piercing, el tatuaje, los grafitis, el arte en las calles. ▪ Actividades recreativas: espacios donde compartir y socializar con otros, -la disco, áreas céntricas, el cine, otros-. El mundo del trabajo: servicios sociales. La ciudadanía. Diferencias de género. ▪ Los medios de comunicación y las tecnologías: la web, la radio, la televisión, los celulares.
	<p>Participación en situaciones de lectura de textos literarios: rimas, canciones, comics, historietas.</p>	<p>Participación en situaciones de lectura de textos literarios: comics, historietas, relatos, poesías, canciones, cuentos cortos adaptados al nivel del estudiante.</p>	<p>Participación en situaciones de lectura de textos literarios: relatos, grafitis, canciones, cuentos cortos adaptados al nivel del estudiante. Relaciones entre literatura y cine.</p>

	<p>Desarrollo de habilidades lingüísticas en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nociones de sustantivo, común, propio, genitivo, singular, plural, plurales irregulares. ▪ Pronombres personales, demostrativos, interrogativos. ▪ Adjetivos calificativos, demostrativos, posesivos y cuantitativos. ▪ Artículo definido e indefinido. ▪ Verbos en presente simple <u>en afirmativo</u>. ▪ Conjugación del verbo “To be” en presente. ▪ Verbo “to be”. Afirmaciones, negaciones y preguntas. ▪ Verbo “have” (got).: Afirmaciones, negaciones y preguntas ▪ El modal “Can”: afirmaciones- negaciones y preguntas para expresar permiso y habilidad. ▪ Preposiciones de tiempo y de lugar. ▪ Oraciones simples: su estructura. ▪ Nexos coordinativos. 	<p>Desarrollo de habilidades lingüísticas en torno a:</p> <p><i>Se retoman los contenidos del primer nivel según las necesidades de los estudiantes para expresarse en forma oral y escrita, y se amplían en otros contextos de comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adverbios de frecuencia, lugar y tiempo. ▪ Verbos en presente simple y sus auxiliares DO y DOES en afirmativo, negativo e interrogativo. ▪ El presente continuo: afirmativo, negativo, interrogativo. ▪ Verbos auxiliares para formas interrogativas y negativas. ▪ Sustantivos contables e incontables. ▪ Verbo “haber” impersonal. ▪ Verbo modal para expresar obligación. “Have to” ▪ Pronombres como sujeto, como objeto. ▪ Afijos (sólo en exposición con técnicas de lecto-comprensión). 	<p>Desarrollo de habilidades lingüísticas en torno a:</p> <p><i>Se retoman los contenidos del primer y segundo nivel según las necesidades de los estudiantes para expresarse en forma oral y escrita, y se amplían en otros contextos de comunicación.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adverbios de manera y grado. ▪ Posición de los adverbios. ▪ Pronombres posesivos y adjetivos interrogativos. ▪ Verbos Modales: “Must”, “Could” ▪ Adjetivos: Grado positivo y comparativo. ▪ Conjugación del verbo “To Be” en pasado (Was – Were). Modo interrogativo, negativo e interrogativo. ▪ Verbos en pasado simple. Modo interrogativo, negativo e interrogativo. ▪ Verbos regulares e irregulares. ▪ Frases verbales de uso frecuente. ▪ Reglas de puntuación
--	--	--	---

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Al convertirse la lengua inglesa en la más usada en los ámbitos sociales, culturales, políticos, económicos, laborales y tecnológicos, y tomando en cuenta que la posibilidad de relacionarse personalmente con hablantes ingleses nativos resulta difícil por “carecer [nuestro país] de una comunidad real que posibilite la interacción natural” (Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, 1997), los intercambios se realizan frecuentemente por medios tecnológicos, lo que implica que el aprendizaje del inglés se produce mayormente dentro de un contexto pedagógico. Considerando esta situación, en los últimos años diferentes enfoques fueron surgiendo y ampliándose con el propósito de facilitar su enseñanza y aprendizaje.

Enseñar el inglés como **lengua de comunicación internacional** en el Ciclo Básico va más allá del hecho de considerarla por la universalidad de su uso en los ámbitos tecnológicos, científicos y laborales. Abordarla desde **un enfoque intercultural y plurilingüe** implica considerar y reflexionar sobre una serie de variables como son la diversidad cultural, la equidad de género, las manifestaciones artísticas, los avances de la ciencia y la tecnología, la seguridad social, la justicia, los derechos humanos, la salud, y la necesidad de integración en pos de un bien común. Para ello, se tomarán las perspectivas lingüísticas, sociales y culturales, con el fin de fortalecer progresivamente la capacidad de los estudiantes para participar en la diversidad de prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura. La integración de saberes permitirá el desarrollo de destrezas lingüísticas, habilidades comunicativas y capacidades fundamentales que facilitan el aprendizaje y regularán el **uso** de la lengua.

En cuanto al proceso de enseñanza y de aprendizaje, éste se realizará por medio de dos modalidades de apropiación complementarias: *adquisición y aprendizaje*. La adquisición resulta de los intercambios realizados en contextos naturales. Debido a que en la Provincia de Córdoba no existen comunidades angloparlantes, es necesario acercar al estudiante a variadas y numerosas situaciones de comunicación. El aprendizaje, por su parte, se da en contextos formales de instrucción e implica saber acerca del lenguaje. Para que las formas de adquisición y aprendizaje se relacionen unas con otras, en el aula se parte de la noción de “**comprehensible and meaningful input**” (Krashen en Hedge, 2000) o *entrada*. Esta hipótesis establece que la lengua es adquirida del mismo modo en que los niños aprenden la lengua materna: estando expuestos a ella, a un nivel mayor de complejidad, pero resultándoles posible inferir su significado. El niño, entonces, “formula hipótesis” acerca de las reglas del lenguaje y éstas son testeadas y revisadas al intentar producir la lengua. Este mismo proceso ocurre en el aula de lenguas extranjeras sumado a los continuos ajustes y reelaboraciones en situaciones contextualizadas, en las que los estudiantes encuentran el sentido de lo que producen, se lo denomina “*interlengua o gramática provisoria*” (Hedge, 2000). La interlengua se caracteriza por su sistematicidad y dinamismo ya que se desarrolla en una serie de estadios, donde coexisten las formas correctas e incorrectas hasta aproximarse a la regla.

La constante exposición al idioma a través de textos variados y recursos audiovisuales, relevantes y significativos para los estudiantes ayuda a la retención o “*intake*” (Hedge, 2000) del conocimiento. Los estudiantes incorporan toda esta información al sistema de la interlengua de acuerdo sus posibilidades de comprensión. Junto con la noción de *input* se encuentra la de “**comprehensible output**” (Swain en Hedge, 2000) o producción, la cual se alimenta de la comprensión. En el esfuerzo de producir y hacerse comprender en una situación comunicativa, los estudiantes usan todos los recursos lingüísticos que adquirieron y negocian significados al intentar participar en una interacción en forma más precisa y apropiada.

- Con base en una concepción cognitivista y socioconstructivista del proceso de aprendizaje del Inglés, la enseñanza de los contenidos seleccionados **privilegiará la interacción como espacio de construcción de sentidos personales y de conocimiento y posibilitará la presentación de situaciones de uso de la lengua inglesa en contexto**. Para que la interacción tenga efectivamente lugar, estos contenidos guardarán estrecha relación con las experiencias y necesidades personales de los estudiantes, con el mundo que los rodea y con las características del grupo en el que están insertos. De este modo, el estudiante podrá posicionarse como un **interlocutor activo y responsable**, utilizar sus capacidades para comprender, analizar, categorizar, elaborar hipótesis, resolver y evaluar, concentrándose en “**aprender a aprender**” (Bruner en Williams and Burden , 1999) para dar respuestas válidas a las situaciones planteadas.
- La selección de los contenidos se realizará tomando en cuenta los **conocimientos previos** de los estudiantes, siguiendo una **secuencia, gradación y articulación**, según la cual los nuevos aprendizajes se integran a los saberes anteriores y los expanden. Una programación **espiralada** y continua de los contenidos, focalizada en el proceso de construcción de la lengua para su uso, toma a la **tarea** (*Communicative Task-based Approach*) como estrategia didáctica para la identificación, análisis y resolución de situaciones comunicativas problemáticas (*problem-solving situation*) y significativas, y para el aprendizaje y desarrollo de las **capacidades fundamentales de comprender, interpretar y producir textos, de interpretar, comprender y explicar la realidad usando conceptos, teorías y modelos, de trabajar con otros, de ejercer el juicio crítico y la autonomía de trabajo** (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología , 2002). utilizando los distintos aspectos del lenguaje –fonológico, lexical, gramatical y contextual, las macrohabilidades receptivas y productivas y las estrategias de aprendizaje, comunicación y producción.

- La *tarea* se define como “any activity or action which is carried out as a result of processing or understanding language (i.e., as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command, may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language...” (Richards, Platt and Weber en Nunan, 1999, p.25). Una tarea pedagógica se define como “a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while the attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form” (Nunan, 1999, p.25). Toda tarea comunicativa es un acto comunicativo con **un principio, un desarrollo y un final** y es el docente el que define cuando ella se ha completado exitosamente. Las tareas pueden tener diversos formatos - taller, proyecto o laboratorio- que deben graduarse según el nivel de conocimientos de los estudiantes. Por ejemplo, se toma el eje temático *la amistad* y se lo aborda desde el plano personal del estudiante (sus amistades) y desde lo sociocultural (las relaciones de amistad en nuestro país y en países de habla inglesa); se selecciona una obra de la literatura inglesa cuyo tema principal sea la amistad, adaptada al nivel de los estudiantes para su lectura y el posterior desarrollo de actividades de comprensión y producción; para actividades de escucha y producción oral, se seleccionan capítulos de una serie televisiva norteamericana que trata las relaciones de amistad de un grupo de jóvenes y, finalmente, se trabaja con recursos tecnológicos en la elaboración de *keypal projects*.
- El uso de estrategias –entendidas como “any set of operations, steps, plans, routines used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval and use of information, ... that is, what learners do to learn and do to regulate their learning ”(Rubin en Hedge, 2000, p.77)- fomenta el trabajo autónomo de los estudiantes dentro y fuera del aula. El docente, sin embargo, debe manejar grupos numerosos y se aconseja, en estos casos, una estrategia que ha dado resultado a través de los tiempos y que es el aula pluri-nivel en donde el docente presenta el mismo tópico con el mismo enfoque, pero posteriormente la tarea se adaptará al nivel cognoscitivo de cada estudiante.
- Dado que uno de los objetivos principales de la enseñanza del inglés como lengua extranjera es desarrollar la **capacidad comunicativa** de los estudiantes para poder interactuar eficientemente con los miembros de otras sociedades en diferentes contextos, se deberán tener en cuenta los componentes de esta capacidad para el trabajo áulico. Los componentes son:
 - **Lingüístico**: se relaciona con el conocimiento de la lengua, su forma y significado. Se focaliza en el uso correcto de las estructuras, la pronunciación inteligible y la construcción del léxico.
 - **Pragmático**: se centra en la relación entre las estructuras gramaticales y las funciones comunicativas, la entonación y acentuación para expresar actitudes y emociones, el rango de formalidad y la selección del léxico apropiado según el contexto.
 - **Discursivo**: se refiere al modo en que el discurso funciona en cuanto a la apertura y cierre, toma de turnos en la conversación, marcadores discursivos, coherencia y cohesión, producción de textos escritos contextualizados en una variedad de géneros y el abordaje de textos originales.
 - **Estratégico**: tiene que ver con el uso de estrategias para interactuar en situaciones comunicativas auténticas (Hedge, 2000).
 - **Sociolingüístico**: engloba las condiciones socioculturales del uso de la lengua en relación con normas de cortesía, las relaciones entre generaciones, género, clases y grupos sociales y las diferencias culturales (España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).
- **Oralidad, lectura y escritura en la clase de Inglés**
 - La comprensión y producción textos en forma oral y escrita deberá estar referida a contenidos estudiados, con una organización textual acorde al nivel de conocimientos de los estudiantes y en directa relación con temas de su interés y/o sus experiencias, de modo tal que se asegure su significatividad y relevancia.
 - La producción de textos pondrá en juego las estrategias de aprendizaje propias de la oralidad (hablar) y la escritura –resolver dificultades pidiendo repetición, aclaración;

releer, reescribir, tomar apuntes, recurrir a indicadores no verbales para expresar significado, autocorregirse- , y las habilidades comunicativas y lingüísticas fundamentales - interpretar, organizar ideas, ejercer el juicio crítico, reflexionar sobre el error-, en actividades y tareas individuales o grupales con la colaboración del docente, que impliquen:

- ✓ participar en **intercambios** propios de los contextos escolares utilizando vocabulario y frases hechas de uso cotidiano;
- ✓ elaborar **conversaciones** donde se formulen preguntas y se den respuestas, utilizando vocabulario pertinente y frases hechas, las estructuras aprendidas, las características propias de la enunciación, los recursos paraverbales (entonación, ritmo, acentuación) y no verbales (postura corporal y gestos) adecuados;
- ✓ realizar **exposiciones** breves a partir del procesamiento, organización y reelaboración de la información escuchada o leída;
- ✓ producir una **narración** en la que se presente a los personajes y se encuadren los hechos en el tiempo y en el espacio;
- ✓ redactar cartas, invitaciones, mensajes de correo electrónico formales e informales e informes breves.

- La comprensión de textos pondrá en juego las estrategias de aprendizaje propias de la lectura y la escucha –obtener la idea general, localizar información específica, secuenciar en tiempo y espacio, anticipar, confirmar, descartar, realizar inferencias, reconocer la intencionalidad, inferir significados, establecer relaciones entre el texto y las ilustraciones o esquemas que lo acompañen– y las habilidades comunicativas y lingüísticas fundamentales, en actividades y tareas individuales o grupales con la colaboración del docente, que impliquen:

- ✓ la escucha y lectura comprensiva y crítica de textos para dar respuesta a consignas, resolver actividades de comprensión, extraer la idea principal, recabar la información específica, identificar el tipo de texto y su propósito, reconocer la posición enunciativa de los interlocutores y el espacio y tiempo;
- ✓ el reconocimiento de los géneros ílogo, canción, poema, relato, anuncio publicitario, folletos- y de las pistas lingüísticas, pragmáticas, y paratextuales;
- ✓ el análisis, en los textos, de los hechos, los modos de distribución y organización de la información, la posición asumida por el autor o los interlocutores;
- ✓ la socialización de las interpretaciones y las valoraciones en torno a lo escuchado o leído;
- ✓ la fluidez, el respeto por los signos de puntuación y la entonación en las prácticas de lectura en voz alta;
- ✓ la escucha y la lectura por placer.

□ **La reflexión sobre la lengua**

- La reflexión sobre los hechos de la lengua permite la confirmación de hipótesis sobre los mismos. Para ello, se deben proveer contextos *pseudocomunicativos* - en los cuales se simulan comportamientos de la vida real- (incluyendo los *manipulativos*, esto es, ejercicios con énfasis en la internalización de la norma) y *comunicativos* - que se centran en el mensaje y en los sentidos personales- , que permitan la confrontación, la conceptualización del conocimiento lingüístico y la sistematización de los saberes gramaticales y comunicativos, no como un fin en sí mismos sino en función del uso. De esta manera, la reflexión **metacognitiva, metalingüística y metacomunicativa** –procesos dinámicos, internos e individuales- se va acrecentando a medida que se la pone en práctica y se va enriqueciendo en el contexto social del aula. La corrección juega un papel fundamental en el proceso de reflexión siempre y cuando sea útil y oportuna y no interfiera en el proceso de aprendizaje.
- Tener en cuenta las diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera - no sólo en sus aspectos gramaticales sino también culturales- amplía el modo de pensar de los estudiantes ya que les abre una nueva perspectiva en cuanto a una visión diferente del mundo, los induce a la comparación, les plantea interrogantes y les permite señalar diferencias. El docente de lengua inglesa puede favorecer la reflexión metalingüística y metacomunicativa en el aula sobre los aspectos lingüísticos, pragmáticos y discursivos de esta lengua. El docente señalará la simpleza de la gramática inglesa; por ejemplo, la estructura de la oración, los tiempos verbales, la carencia de género y número en los adjetivos y artículos. En relación con la semántica, el contexto para significar resulta sumamente importante ya que una palabra fuera de contexto puede hacer referencia a distintos campos lexicales; por ejemplo: *surf a wave*; *surf the net*. En cuanto a la comunicación, se puede reflexionar sobre el uso de las fórmulas de cortesía, indicadores de una buena o mala educación, los gestos, la postura, el movimiento de las manos.

- La reflexión metacognitiva -que involucra el pensar sobre el proceso de aprendizaje, el reconocimiento y discriminación de qué se está aprendiendo y de qué modo- también ayuda a establecer contrastes entre ambas lenguas. Por ejemplo, observar y prestar atención a las palabras en inglés que nos rodean a diario (por ejemplo, en los carteles de negocios, manuales de instrucciones, publicidad), hacer una lista de las palabras en inglés encontradas, buscar su equivalente en castellano y establecer en qué rubros se usan más las palabras en inglés. Otra actividad sugerida es la instar a los estudiantes a organizar y planificar su aprendizaje para la realización de una tarea asignada en la cual tendrán que establecer objetivos, utilizar las estrategias disponibles, practicar la exposición y autoevaluarse.
- La reflexión intercultural está directamente vinculada con la metacomunicativa y la metacognitiva. Su objetivo es desarrollar la percepción, comprensión, respeto y valoración por las diferencias de orden social, cultural, religioso y/o racial que vayan surgiendo de los temas abordados en la clase y que conduzcan a la comparación entre lo propio y lo extranjero. Por ejemplo, el docente puede trabajar las identidades partiendo de las diferencias de sistema de educación escolar en nuestro país y en Inglaterra o Estados Unidos; las diferencias de viviendas (estilo, materiales, distribución de los espacios), vestimenta (colores y accesorios), sociedad de consumo; música (grupos, bandas, solistas, letra de canciones, mensajes a los jóvenes); las nuevas configuraciones familiares (sentimientos y conflictos); celebraciones (comidas, música y danza); formas artísticas, sus orígenes (por ejemplo, en África, la misma forma artística -el tatuaje- instalada en las ciudades y tomada de diferentes modos por los jóvenes de distintos países).

En el contexto de la reflexión es cuando las lenguas extranjeras adquieren un sentido formativo. Al ser abordadas desde una concepción plurilingüe e intercultural, el estudiante, con la guía del docente, se relaciona con una cultura diferente a la cual explora, compara con la propia e interpreta para dar lugar a una experiencia enriquecedora de encuentro y reconocimiento de sí mismo y de otros, con valores, costumbres y modos culturales diferentes, pero de igual modo insertos en el mundo.

□ **El uso de las nuevas tecnologías**

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en una herramienta de uso personal y laboral en todos los ámbitos del quehacer humano. Es por ello que en la escuela deben ser utilizadas en el aula con propósitos educativos. Muchos de los materiales audiovisuales que se proveen para la enseñanza de la lengua inglesa vienen en formatos para ser utilizados en computadoras o en la *web* directamente. Las nuevas tecnologías -especialmente Internet, que ahora ofrece la posibilidad de ser móvil- brindan al docente y al estudiante nuevas oportunidades de usar material auténtico y realizar tareas que, por sus características, involucran al adolescente o joven en prácticas auténticas de escuchar, hablar, leer y escribir y que, a su vez, pueden ser evaluadas por ellos mismos. Los estudiantes pueden usar *web-sites*, *internet-based project*, *keypal projects*, *emails*, y *blog*, herramientas que lo ayudarán a desarrollar sus capacidades comunicativas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Ellis, R. (1998). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Williams, M. and Burden, R. (1999). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Documentos

- Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). *Lenguas Extranjeras*. En *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002). *La escuela y el desarrollo de capacidades*. En *Proyecto Escuela para jóvenes-Reorganización institucional y curricular*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). *Sobre el concepto de interculturalidad. Educación intercultural bilingüe: debates, experiencias y recursos*. Colección Educar CD 9. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lengua. Tercer Ciclo EGB /Nivel Medio*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007). *Ley Nº 26.206, Ley de Educación Nacional, Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa*. Buenos Aires.
- Argentina, Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Áreas Curriculares. Lenguas Extranjeras. (2009 a). *Un enfoque de trabajo que toma cuenta de la diversidad lingüística y cultural*. Buenos Aires; Autor. Recuperado el 27 de diciembre de 2009, de http://www.me.gov.ar/curriform/lenex_mas.html
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2009 b). *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Versión Final. Resolución CFE Nº 84/09*. Buenos Aires: Autor.
- España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). ¿Qué es el "Plurilingüismo"? En: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya S.A. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). *Ciclo Básico Unificado: C.B.U. Propuesta Curricular*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2008). ES.3. Inglés. En *Diseño Curricular para la Enseñanza Secundaria. 3º año*. La Plata, Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2009). *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos*. Paraná, Entre Ríos: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, de www.docentesentrierianos.com/.../2009/.../lineamientos-secundaria-ultima-version.doc -
- Gobierno de la provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Coordinación. Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión (2009). *Materiales Curriculares. Educación Secundaria Ciclo Básico. Versión Preliminar*. Santa Rosa, La Pampa: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, de www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/.../CicloBasicoOrientado/MCE_MC2009_Taller_OyEA_1vPreliminar.pdf -

6. EDUCACIÓN ARTÍSTICA

1. PRESENTACIÓN

Las manifestaciones artísticas ocupan un importante lugar en la vida de los grupos sociales y en la construcción histórica del pensamiento. El Arte es patrimonio cultural, encuentro social, espectáculo, espacio de libertad para el desarrollo de la creatividad, vehículo de emociones y sentimientos, discurso que contiene y habilita una pluralidad de interpretaciones acerca del mundo.

El arte es un testimonio de la sociedad en la que surge y se constituye como construcción cultural, no sólo estética sino multidimensional. A través de él, el ser humano pone de manifiesto su intrínseca relación con el mundo, por medio de imágenes simbólicas y metáforas que, como portadoras y productoras de sentidos sociales y culturales, se expresan en distintos formatos simbólicos denominados **lenguajes artísticos**.

Los lenguajes artísticos se reconocen como modos elaborados de comunicación verbal y no verbal con una intención estética; en la actualidad, pueden identificarse como tales la música, las artes visuales, la danza, el teatro, los lenguajes audiovisuales y los multimediales. Estos lenguajes involucran en su realización materiales, herramientas y procedimientos compositivos propios; sin embargo, todos comparten instancias vinculadas con la producción de sentidos y la interpretación.

Las capacidades de **interpretación** se ponen de manifiesto tanto en los procesos de producción artística propiamente dichos como en los de apreciación. Así, tanto el sujeto que selecciona y decide los recursos, los materiales y los criterios compositivos para la producción, como el que pone en juego procesos de percepción, análisis y selección, priorizan y valoran algunos aspectos por sobre otros; eligen y seleccionan; es decir, construyen sentido.

En este sentido el arte a través de sus lenguajes, se constituye en un **campo de conocimiento** en el que su área de saber se circunscribe a los procesos de interpretación estética, consolidándose como un espacio que se proyecta hacia la construcción de múltiples realidades posibles y deseadas y pone de manifiesto la diversidad y la divergencia, la convivencia con la incertidumbre, distante de las verdades universales y de la realidad unívoca. Es decir, se vincula con los saberes y capacidades específicos afines a la experiencia artística proporcionando a los adolescentes y jóvenes *formas de expresiones únicas; ofreciéndoles la posibilidad de explorar ideas, desarrollar el juicio crítico y acercarse desde distintas perspectivas a la realidad. Posibilita a su vez la participación individual y colectiva en un marco de conocimiento, comprensión y respeto de la propia cultura y las de los demás.*⁴¹

Desde los primeros tiempos de la humanidad, las imágenes visuales y los mensajes gestuales, corporales y sonoros han cumplido una función primordial tanto en la expresión de los sujetos como en su interacción, ofreciéndoles la posibilidad de manifestar y simbolizar la realidad circundante, pero con potencial para trascenderla hacia la construcción de otros mundos posibles. En la actualidad la diversidad de soportes comunicativos, recuperan y expanden aún más esas funciones. En este sentido, la educación orientada a la producción de sentido estético a través de las expresiones artísticas trasciende su condición de formación específica, para constituirse en una oportunidad para la adquisición y el desarrollo de capacidades de análisis crítico y sociocognitivas, favoreciendo la apropiación de nuevos medios para expresar y resignificar la propia experiencia y la de la comunidad de pertenencia. Desde esta perspectiva, la Educación Artística permite al estudiante "allanar obstáculos en su inclusión social a través de la superación de prejuicios, la comprensión de diversas formas de comunicación y expresión, y el manejo de éstas en producciones propias" (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2006, p. 1).

Corresponde, entonces, a la escuela, crear espacios que posibiliten a los adolescentes y jóvenes el conocimiento en torno a los diferentes lenguajes artísticos, vinculándolos con las expresiones artístico-culturales de su entorno y de diferentes contextos espacio-temporales. Esta vinculación permitirá desarrollar una mirada crítica y estética que, desde la construcción de conocimientos propios del área, contribuirá a la transformación de la realidad sociocultural con una mirada pluralista que respete los diferentes modelos culturales sin perder los propios.

⁴¹ Giráldez Hayes, A. (2009). Reflexiones en torno al valor de la educación artística. En *OEI Foro Metas Educativas 2021 - Debate sobre Educación artística, Cultura y Ciudadanía*. www.metas2021.org

En este sentido, la *Ley de Educación Nacional N° 26.206*, coloca en un lugar estratégico a la Educación Artística y sus aportes para el Proyecto Político Nacional, otorgándole un carácter constituyente de la educación integral obligatoria y definiéndola como Modalidad para la Educación Secundaria, según queda establecido en el Título II y en el Capítulo VII, artículos 39 al 41.

En el año 2007, se prescriben los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de la Educación Artística* para el Primer Ciclo de la Educación Primaria, y en el 2008, los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* del Segundo Ciclo y los correspondientes al Primer Año del Secundario, definiendo los lineamientos de política curricular vinculados al arte y a la cultura en la escuela. Desde estos acuerdos federales se dejan sentados los núcleos y saberes imprescindibles para la escolaridad primaria y se perfila su continuidad hacia el Nivel Secundario.

Asimismo, en definiciones del orden internacional, según las formulaciones acordadas en la XIX Conferencia Iberoamericana de Educación realizada en el marco de la Organización de Estados Iberoamericanos, en las *Metas Educativas para el 2021*, se hace referencia a lo siguiente:

“El aprendizaje del arte y de la cultura en las escuelas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de una ciudadanía intercultural. La presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y a través de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los jóvenes (...)

El desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición de aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto, encuentran en la educación artística un espacio ideal a través de las artes, con fines de sensibilización, iniciación y expresión” (OEI, 2008, p.128).

La práctica de las artes en el ámbito escolar favorece el análisis crítico y la capacidad comunicacional. La producción en sus disciplinas (música, artes visuales, teatro y danza) fortalece la propia identidad y los vínculos interpersonales, preparando a los estudiantes para trabajar e interactuar con otros, respetando la diversidad de sujetos y de ideas. Es así que el área no sólo desarrolla capacidades específicas, sino que, además, brinda oportunidades para transferir conocimientos a las demás.

Los procesos de interpretación y producción de sentido, eje de trabajo en este espacio curricular, implican el abordaje de saberes vinculados al pensamiento divergente y creativo y las capacidades espacio – temporales y de abstracción, entre otras. Es tarea de la escuela brindarles a todos los estudiantes igualdad de oportunidades poniéndolos en relación y diálogo permanente con las particularidades que les brindan los diversos lenguajes del arte y ofreciendo posibilidades para vincularse con distintos marcos culturales.

Los aprendizajes y contenidos se organizan en torno a diferentes ejes que no han de ser entendidos como de desarrollo consecutivo o sucesivo, sino que señalan las perspectivas que han de integrarse en los proyectos de trabajo que se propongan en el espacio curricular: la consideración de los *rasgos específicos del lenguaje artístico*, la *producción*, la *recepción- interpretación- valoración* de las manifestaciones artísticas y el *contexto sociocultural* en que éstas se producen, consumen y circulan.

ARTES VISUALES en la Educación Secundaria

Las líneas pedagógicas que predominan en la enseñanza de las artes visuales en la escuela tienen sus raíces en las corrientes derivadas del modelo conductista y en la libre expresión o expresión creativa. En el primer caso, el rol del docente se reduce a orientar hábitos perceptuales y ciertos estereotipos a través de un método rígidamente pautado y fragmentario, limitando a los estudiantes a reproducir respuestas predeterminadas con una fuerte tendencia a la imitación de un modelo dado. En el segundo, el docente es un mero facilitador de un proceso de autoexpresión individual que lleva adelante el estudiante. Así, el docente propone los temas, facilita los materiales y herramientas que se adecuarán a las posibilidades creativas de los estudiantes. En el primer caso, aquéllos estudiantes que no pudieron resolver satisfactoriamente la consigna, asumen posiciones vinculadas con la ausencia de “talentos especiales” y en el segundo caso, al potenciar las respuestas individuales y creativas, todas las respuestas son válidas.

La enseñanza artística en este nivel debiera evitar la utilización de conceptos que pudieran llevar a la consideración de que el arte es “sólo para pocos” o para los que están dotados de una “sensibilidad especial”. La educación artística no se restringe únicamente a la transmisión de determinadas técnicas o al desarrollo de la creatividad únicamente, sino que compromete y estimula el desarrollo de una serie de capacidades que no son abordadas por otros campos disciplinares.

En la actualidad, hablar de artes visuales abarca un campo más amplio que contempla las necesidades y problemáticas del mundo contemporáneo. Si se dirige la mirada a la producción visual contemporánea, se advierte que las imágenes exceden las propuestas escolares. La enseñanza de las artes visuales en la escuela posibilita el acceso a conocimientos que permiten decodificar otros universos visuales externos a ella. Es necesario comprender, entonces, las representaciones de los estudiantes, insertos en contextos variados, contemplando que en la actualidad los adolescentes y jóvenes conviven con producciones artísticas tradicionales y con propuestas innovadoras que poseen un alto grado de desarrollo visual -la televisión, Internet, video juegos, animación, espectáculos multimediales, fotografía, gráfica callejera- en las que aparecen nuevas formas de producción, intercambio, circulación y consumo.

Todo lenguaje artístico se caracteriza por un modo de expresar y significar que - yendo más allá de la simple descripción o denotación- se apropia de la metáfora como medio de la imaginación y la creación. Por ello, su interpretación supone posibilidades de conocimiento y construcción de sentido múltiples y diversas. Así, las imágenes visuales –en tanto artísticas- revisten un carácter “opaco”, no unívoco y, por ello, se ofrecen a la mirada habilitando diferentes modos de percibir e interpretar, fuertemente influidos, además, por los contextos de producción y de recepción.

En tal sentido, la escuela deberá promover un acercamiento al campo de las Artes Visuales, contemplando el desarrollo de conocimientos que impliquen diferentes modos de representar, tanto en la bidimensión como en la tridimensión e involucrando tanto la producción, la percepción y la reflexión como capacidades interpretativas en la búsqueda progresiva de la construcción de sentido a través de la imagen visual fija o en movimiento, en los diferentes modos de representación.

MÚSICA en la Educación Secundaria

La música ha acompañado a hombres y mujeres desde el inicio de los tiempos. Esa mezcla de sonidos y silencios que se fusionan armónicamente para formar distintas melodías, y en la actualidad otras expresiones musicales, es sin dudas, para muchos, significado de alegría y felicidad, y también contribuye a desarrollar y potenciar diversos aspectos del ser humano. Pero ante todo constituye un lenguaje, un modo de comunicación, expresión y creación que no sólo le permite al individuo un desarrollo personal, sino que en tanto conlleva un mensaje *universal*, lo hace partícipe de la especie humana sin distinciones de ninguna índole.

Se afirma que la música mejora notablemente los resultados académicos de quienes la ejercitan; ayuda a enfrentar y sobrellevar algunos problemas de personalidad, tales como la timidez y falta de seguridad, promueve la comunicación, las relaciones, el movimiento, la expresión y organización... siendo posible a través de estos procesos disfrutar y activar el intelecto y la creatividad. Por otra parte, permite desarrollar aspectos específicos como el manejo de las estructuras musicales – rítmicas, melódicas, formales, texturales, entre otras- poniendo en evidencia estéticas y estilos particulares, a través de mecanismos simbólicos y metafóricos que expresan ideas.

Para los adolescentes y jóvenes de hoy, la música es un espacio común para el encuentro con el otro, con los ideales y el espíritu que los une como miembros de un todo social. Esto exige ofrecerles propuestas que les permitan no sólo aprehender e identificar elementos y características propias de este lenguaje, sino también otros que, desde su mundo interior, propicien el establecimiento de relaciones diversas, en tránsito hacia una vida social y ciudadana que los encontrará como hacedores y transmisores del mundo cultural al que pertenecen. Desde esta perspectiva, el espacio que les ofrece este lenguaje no sólo les permitirá entablar vínculos con los “modelos” establecidos por la cultura circundante, sino que posibilitará analizar las culturas juveniles y, desde allí, dimensionar esta realidad desde diferentes parámetros, en pos de su identidad y pertenencia social y ciudadana.

Conocer, aprender, vivenciar y crear música permitirá a los estudiantes entrar en un mundo en el cual los sonidos, las formas y el movimiento generan una experiencia única. Hacer posible que el adolescente y el joven puedan experimentar todo lo que el lenguaje musical ofrece y conocer su historicidad - complejidad, particularidad, especificidad y difusión, será la gran meta de la enseñanza de este lenguaje en la Educación Secundaria, fomentando así el goce y placer mismo de la actividad musical.

DANZA en la Educación Secundaria

La enseñanza de la Danza en la escuela secundaria se orienta, como el resto de los lenguajes artísticos, a la formación de sujetos críticos capaces de comprender e intervenir el mundo en el que viven. En este caso, se pretende que los estudiantes puedan formarse estéticamente para producir, valorar y comprender su medio cultural y que desarrollen habilidades interpretativas que les permitan entender la realidad en toda su complejidad.

Desde esta perspectiva, se entiende a la danza como un hecho estético y cultural situado en un contexto sociocultural determinado. Es importante que las expresiones de la danza cercanas a los estudiantes puedan tomarse como material de estudio para vincularlas con otras presentes en la sociedad, y que esto permita la discusión y el análisis de diferentes expresiones de un mismo lenguaje. Sin negar las especificidades y la variedad de estilos que presenta la danza como campo del conocimiento, es importante que su enseñanza en la escuela no quede reducida exclusivamente a clases de repertorio de un género determinado. Deberá apuntar, en cambio, a que los estudiantes entiendan a la danza como un lenguaje artístico y adquieran las herramientas necesarias para generar producciones propias y puedan decidir qué decir y cómo decirlo.

La danza produce imágenes poéticas y sentido, a partir del el cuerpo. Esta capacidad ubica al cuerpo en un lugar de privilegio: es la herramienta principal del lenguaje. Por ello, la incorporación de saberes corporales y la ampliación de movimientos se vuelven una de las metas de su enseñanza. Ahora bien, al hablar de la danza como un saber particular de la escuela secundaria es importante descartar ciertas prácticas que se basan en la búsqueda de un cuerpo modélico o un ideal técnico. Es fundamental que en la escuela su enseñanza se base en un trabajo donde se priorice y respete la diversidad de cuerpos, y en donde la adquisición de habilidades físicas sea producto de un trabajo orgánico y consciente. Además, es importante remarcar que aunque sea un saber cuya enseñanza se basa fundamentalmente en la experimentación corporal, ya que para el aprendizaje de la Danza es necesario involucrar al cuerpo y al movimiento (los contenidos se aprenden a partir de la puesta en práctica desde el cuerpo), también es necesario clarificar conceptualmente el trabajo debiendo emplear la terminología técnica específica. La propuesta consiste, entonces, en abordar los contenidos conjuntamente desde la experimentación práctica y la fundamentación conceptual, para facilitar los aprendizajes de los estudiantes.

TEATRO en la Educación Secundaria

El teatro, como lenguaje artístico y fenómeno cultural y social, es esencialmente relacional, cumpliendo así una función comunicativa, dentro de un contexto que otorga significación a los elementos contenidos en su estructura. Este carácter relacional permite que los estudiantes conozcan y disfruten del trabajo en grupo, desarrollando habilidades de participación, solidaridad y respeto. El teatro modifica la conducta del individuo en tanto funciona como acumulador de experiencias y registro sensible de su propio cuerpo, propiciando el manejo consciente de su energía. Incrementa además la capacidad de observación, otorgándole la posibilidad de abordar el análisis de distintas realidades y procesos, a partir del juicio crítico. En síntesis, el lenguaje teatral facilita el desarrollo de capacidades que abarcan diferentes dimensiones del arte: capacidad perceptiva, capacidad de producción teatral y capacidad de análisis crítico.

Pero para poder expresar y poner en marcha una acción o verbalizar desde un lugar expresivo, es imprescindible que el estudiante conozca su cuerpo (en un sentido amplio) y sus posibilidades de acción y expresión, punto de partida necesario para el abordaje del lenguaje teatral, con la especificidad que lo caracteriza. En este sentido, es clave el *cuerpo* como herramienta, única e intransferible, con sus posibilidades y limitaciones, desarrollando una acción en un espacio de ficción. Junto a él, la estructura dramática con sus elementos - sujeto, acción y conflicto. En relación con el entorno-, constituirá el objeto de estudio de este lenguaje. La acción se constituye entonces en vehículo transformador y creativo, por medio del cual se construirá el conocimiento; es la forma a partir de la cual se presentan los contenidos con el fin de lograr aprendizajes. La representación se organiza por medio de acciones de los personajes en situaciones dramáticas.

Afirma Patrice Pavis (2005):

“Si bien en teoría los estudios teatrales proponen programas muy ambiciosos, la enseñanza del teatro es mucho más limitada (...) Más que pretender cubrir el conjunto del campo de los saberes teatrales, tal vez sería más razonable limitar la enseñanza y el aprendizaje a algunos ejes privilegiados, como la escritura teatral, el actor, el espacio, la puesta en escena, la institución, lo ínter artístico, la recepción. Estos ejes deberían permitir una aproximación, a la vez teórica (académica, en el sentido de una descripción) y práctica (una realización que produce un objeto artístico)” (pp.499-500).

En síntesis, es prioritario en Teatro brindar al estudiante las herramientas conceptuales y metodológicas propias del lenguaje, dando continuidad y ampliando el campo de registro sensible y comunicacional.

2. OBJETIVOS

ARTES VISUALES	
ARTES VISUALES I	ARTES VISUALES II
Conocer los elementos básicos del lenguaje visual.	Fortalecer el conocimiento de los elementos básicos del lenguaje visual y la toma de decisiones compositivas.
Conocer y operar con los recursos materiales y procedimentales básicos propios de los diferentes modos de representación visual, atendiendo a su potencialidad expresiva.	
Construir una visión integradora de las prácticas artísticas, realizando lecturas divergentes frente a un mismo hecho artístico.	Fortalecer una visión integradora de las prácticas artísticas atendiendo a la comprensión de las problemáticas específicas de los modos de representación.
Producir y reflexionar críticamente acerca del producto realizado.	
Construir conocimientos significativos a través del análisis y producción de obras propias y ajenas.	Comprender la producción de imágenes en el marco del contexto cultural en que se inscriben.
Realizar y proponer actividades colectivas que contribuyan con la construcción de la conciencia grupal, el respeto por el pensamiento del otro, la resolución conjunta de situaciones problemáticas, la construcción y respeto de las reglas.	
Desarrollar el juicio crítico, la comprensión y reflexión sobre la relación indisoluble entre las artes y el contexto cultural.	
MÚSICA	
MÚSICA I	MÚSICA II
Reconocer y decodificar auditivamente los diversos elementos que componen el lenguaje musical.	Reconocer y decodificar auditivamente los diversos elementos que componen el lenguaje musical por medio de la audición de obras de diferentes géneros y estilos.
Utilizar creativamente los elementos del lenguaje musical en creaciones propias.	
Conocer y comprender las características de la voz humana. Utilizar la voz en expresiones pautadas como en realizaciones propias.	Conocer y comprender las características de la voz humana Utilizar expresivamente la voz según diferentes cancioneros seleccionados.
Comprender la trascendencia del lenguaje musical como lenguaje universal que sintetiza lo sensible y creativo de la humanidad.	

Reconocer y valorar diversas expresiones musicales aplicando criterios estéticos y formales propios del lenguaje.	Reconocer, valorar y analizar críticamente manifestaciones representativas de la música popular y académica.
Desarrollar habilidades en el uso de instrumentos simples, en la creación y la composición de melodías sencillas y en la interpretación tanto vocal como instrumental.	
Reconocer el valor de la música y el lugar que esta ocupa como parte del patrimonio cultural de una sociedad.	
Tomar contacto con diversas formas musicales pertenecientes a su contexto y al patrimonio universal.	Tomar contacto con diversas formas musicales pertenecientes a su contexto y al patrimonio universal y desarrollar criterios estéticos de análisis.
Construir una visión crítica acerca de la música que escucha desde una mirada estética y sensible.	Construir una visión crítica acerca de la música que escucha desde una mirada estética y sensible, ampliando su criterio de audición.
DANZA	
DANZA I	DANZA II
Ampliar las posibilidades de movimiento adquiriendo mayor comodidad corporal y matices.	Adquirir mayor dominio del cuerpo para generar matices en el movimiento.
Experimentar corporalmente con los componentes del lenguaje.	
Conceptualizar los componentes del lenguaje de la danza.	
Adquirir herramientas y procedimientos básicos de la composición coreográfica.	Crear coreografías a partir de los elementos básicos del lenguaje de la danza.
Conocer diferentes coreografías folklóricas.	Conocer y recrear diferentes coreografías folklóricas.
Explorar recursos técnico-expresivos para la comunicación de ideas.	Expresar ideas, gustos personales y aspectos de identificación grupal empleando el bagaje de recursos técnico-expresivos explorados.
Reflexionar críticamente en torno a las manifestaciones que comprometen al cuerpo y el movimiento según diferentes contextos sociales, culturales y políticos.	
Apreciar las producciones corporales, desarrollando y comprometiendo su propio juicio crítico.	
Interpretar adecuadamente danzas de distintos marcos culturales.	
Adquirir recursos técnicos, expresivos y analíticos propios del lenguaje de la danza.	
Analizar la influencia del contexto en la producción coreográfica.	
TEATRO	
TEATRO I	TEATRO II
Desarrollar las capacidades relacionales intra e interpersonales para la construcción de la identidad individual y social.	Incrementar el desarrollo de las capacidades relacionales intra e interpersonales para la construcción de la identidad individual y social.
Identificar los elementos constitutivos del lenguaje teatral.	Identificar y organizar los elementos constitutivos del lenguaje teatral.
Reconocer, discriminar y analizar el funcionamiento de los elementos de la estructura dramática partiendo de la <i>acción-improvisación</i> , para la lectura y construcción de mensajes con sentido estético.	Elaborar individual y grupalmente, a partir de los elementos de la estructura dramática, mensajes con sentido estético.
Comprender al texto escénico como sintetizador del lenguaje verbal, visual, sonoro y cinético.	
Explorar e incorporar el uso de la metáfora en la producción teatral.	Profundizar el uso de la metáfora en la construcción de textos verbales y no verbales.
Comprender y transitar el rol de espectador activo y crítico desde una actitud de receptor sensible.	
Manifestar disposición favorable al trabajo grupal, el diálogo y la participación activa.	

Utilizar los elementos de la estructura dramática para la creación colectiva de situaciones escénicas.	Utilizar las herramientas del discurso teatral para el trabajo autónomo y organizado sobre la historia y el contexto de un proyecto o producto teatral.
Reconocer el potencial expresivo propio y de los demás.	
Comprender el valor de la producción teatral como medio de expresión de las culturas.	
Participar dentro del ámbito educativo en creaciones colectivas que estimulen el intercambio de ideas, la crítica y la autocrítica.	Participar en la realidad social por medio de puestas teatrales que expresen intereses y necesidades del medio y del contexto.

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

ARTES VISUALES	
ARTES VISUALES I	ARTES VISUALES II
EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE VISUAL (producción e interpretación)	
Conocimiento de los elementos, materiales, soportes, técnicas y procedimientos propios del lenguaje visual , tanto en el espacio bidimensional como tridimensional .	Conocimiento y empleo en producciones visuales (pinturas, impresos, objetos, instalaciones, performances, dibujos, construcciones) de los componentes, materiales, soportes, técnicas, recursos y procedimientos propios del lenguaje visual , tanto en el espacio bidimensional como tridimensional .
Producción exploratoria de dibujos y pinturas utilizando diversos materiales y soportes .	
Organización de la composición, eligiendo con mayores niveles de intencionalidad estética la forma figurativa y no figurativa , los espacios llenos y vacíos.	Organización de la composición, eligiendo con mayores niveles de intencionalidad estética las diferentes posibilidades de relación entre la/s figura/s y el fondo ; la posición y dirección de las figuras en el campo ; las relaciones de tamaño ; las variaciones en el vínculo entre equilibrio físico y equilibrio visual (coincidente o divergente) .
Selección de materiales y soportes en el plano y en el espacio (bi y tridimensional), convencionales y no convencionales, como portadores de sentido.	
Análisis e interpretación de la imagen – única y seriada- como medio de expresión y comunicación.	Análisis e interpretación de la imagen- fija y en movimiento- como medio de expresión y comunicación.
Creación de una imagen propia .	

Experimentación con el color: mezclas, pigmentos, aglutinantes , etc.	
Desarrollo de estrategias constructivas a partir del uso del color: mancha, transparencia, mezclas, tono, textura, collage, fotomontaje, objetos, contraste , etc.	
Trabajo con tramas y gradientes .	Empleo del blanco y del negro. Variaciones de valor: los grises .
	Análisis de las funciones del color y de la incidencia de la luz como constructora del espacio y/o volúmenes .
Implementación del uso de la perspectiva para representar la tercera dimensión .	
Uso de las TIC como herramienta para el desarrollo de nuevas capacidades.	
Toma de decisiones vinculadas a dirección, equilibrio, estructura, tensión, movimiento, proporción, volumen, dimensión .	
Experimentación con diversos criterios compositivos, atendiendo a indicadores espaciales; organización de la composición; tamaños del plano; encuadre; espacios, volúmenes, formas, luces y sombras .	Producción con uso intencional de diversos criterios compositivos, atendiendo a: organización de la composición; tamaños del plano; espacios, volúmenes, formas, luces y sombras; marco; relaciones de escala .
Elección de procedimientos en el plano y en el volumen (agrupar, reducir, yuxtaponer, superponer, adicionar, sustraer, encastrar).	Elección de procedimientos en el plano y en el volumen (agrupar, dispersar, repetir, diferenciar, ampliar, reducir, yuxtaponer, superponer, adicionar, sustraer, encastrar, doblar, modelar, plegar, troquelar, cortar, ahuecar, estarcir, manchar, calar, obturar, iluminar y otros).
Exploración de las implicancias de la fotografía en la imagen plástica .	Análisis de las implicancias de la fotografía en la imagen plástica .
Participación en actividades grupales de producción artística que potencien la socialización, el diálogo, la argumentación, el respeto por el otro, la resolución de conflictos y la asunción de diferentes roles.	
Reflexión a partir de que las decisiones tomadas a lo largo del proceso de producción, poniéndolas en relación con la intencionalidad comunicativa y la producción de sentido estético .	Reflexión a partir de las decisiones tomadas a lo largo del proceso de producción, cuestionando estereotipos visuales y conceptuales .
Apropiación progresiva y empleo paulatino de vocabulario técnico específico del lenguaje visual, tanto para dar cuenta de las decisiones tomadas en el propio proceso de producción de imágenes como para analizar las obras de los pares y/o de artistas.	
Interpretación de producciones visuales propias y ajenas (de los pares, de artistas reconocidos de la región, del país y del mundo).	
Análisis de producciones visuales de variadas épocas, espacios, géneros y estilos .	Análisis de producciones visuales de variadas épocas, espacios, géneros y estilos advirtiendo que esta diversidad resulta de diferentes maneras de ver el mundo y, por lo tanto, de representarlo.

Distinción entre la interpretación literal y la interpretación metafórica, comprendiendo la apertura significativa y el carácter ficcional de las imágenes artísticas.	Confrontación y análisis de diferentes lecturas de una misma obra.
	Comprensión de la diferencia entre el concepto de visión (como acto fisiológico) y la noción de mirada (como construcción cultural).
	Comprensión y significación de la figura humana estática y en movimiento.
EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA IMAGEN VISUAL	
	Análisis crítico de la figura humana a través de la historia del arte .
Reflexión crítica acerca de la relación entre las imágenes visuales y los contextos culturales (el barrio, el entorno urbano, el entorno rural, la provincia, el país, la región).	Reflexión crítica acerca de la relación entre las imágenes visuales, los contextos culturales y los circuitos de circulación (museos, clubes, teatros, plazas, calles, cine y otros) con especial énfasis en los medios de comunicación.
Participación en encuentros, muestras y espectáculos, dentro y fuera de la escuela, para favorecer el contacto con artistas de diversas especialidades de las artes visuales (plateros, fotógrafos, ceramistas, pintores, tejedores, escultores, diseñadores, grabadores, artesanos, escenógrafos, dibujantes, ilustradores, iluminadores, vestuaristas, realizadores audiovisuales y demás productores culturales).	
Conocimiento y valoración de las producciones artísticas que integran el patrimonio cultural local, provincial y nacional .	Análisis de obras visuales de variados contextos históricos y sociales, advirtiendo la relación entre las formas artísticas y los diversos modos de percibir y representar .
Comprensión del entorno natural y artificial/cultural como espacio susceptible de ser interpretado y/o intervenido estéticamente .	Intervención en espacios públicos .

MÚSICA	
MÚSICA I	MÚSICA II

EN RELACION CON LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE MUSICAL	
Participación en propuestas de producción musical (en pequeños grupos, individuales o colectivas) considerando y revalorizando las características del entorno musical local, de la región , y ampliándolo a otros contextos estéticos que involucren el desarrollo del pensamiento divergente a través de acciones que pongan en juego la ruptura, el cambio, la búsqueda de lo novedoso, lo sorprendente, lo inesperado, lo absurdo , como modos de aproximación a la creatividad.	
Selección de fuentes sonoras de: el propio cuerpo (percusión corporal, la voz hablada y cantada), los instrumentos musicales –acústicos o digitales- y los materiales sonoros no convencionales.	
Improvisación, elaboración y ejecución de composiciones musicales en diversas formas y estilos.	
El desarrollo de recursos técnico-vocales necesarios para abordar un repertorio diverso de canciones a dos más voces, atendiendo a los rasgos de estilo.	
Desarrollo de recursos técnico-instrumentales , que posibiliten una ejecución musical fluida, iniciando la profundización en el manejo de un instrumento en particular, y atendiendo a los rasgos de estilo y carácter.	
Identificación, denominación y representación gráfica / analógica de los elementos discursivos atendiendo a las organizaciones, rítmicas, melódicas, texturales y formales.	
	Desarrollo de estrategias para el trabajo grupal propiciando la puesta en común y la reflexión con el otro .
	Identificación de las vinculaciones entre la melodía y el ritmo en música de diferentes géneros y estilos.
	Utilización de terminología específica para denominar los elementos del discurso musical .
Percepción creativa, atendiendo a: <ul style="list-style-type: none"> ○ la voz: aparato de fonación, los órganos que lo componen y la función dentro de la fonación hablada y cantada. ○ el ritmo: diferencia entre ritmo y melodía, distintas estructuras rítmicas; secuencias rítmicas. ○ la armonía: armonía consonante y armonía disonante. ○ textura: diferentes emisores sonoros; forma de relacionarse de las diversas voces que intervienen en una pieza musical; texturas monofónica, de melodía acompañada, polifónica y homofónica. ○ la forma: la forma simple y compuesta en las composiciones musicales; escala; la 	Percepción creativa, atendiendo a: <ul style="list-style-type: none"> ○ la voz: técnicas vocales; formas y estilos de interpretación. ○ el sonido: estructura física; distinción entre sonido y ruido; composición de la onda sonora; tipos de sonidos; relaciones entre sonido y ambiente. ○ la melodía: rol de la melodía dentro de la composición musical.

frase como elemento integrante de un tipo de composición: tipo primario, tipo binario; tipos de composiciones: fuga, variación, canción, folklore (zamba, chacarera, gato, vidala, etc.).	
Reconocimiento de espacios donde el sonido es protagonista a través de diversas actividades que sensibilicen la audiopercepción.	Audición de distintas conformaciones corales y vocales autóctonas, nacionales e internacionales de interpretación popular y académica, para el reconocimiento formas y estilos de interpretación .
Análisis de la incidencia del sonido en los diferentes estilos musicales : música popular y académica.	Audición y análisis de distintas líneas melódicas .
Reconocimiento de los distintos emisores sonoros .	
Exploración de las posibilidades de utilización del sonido en las nuevas tecnologías .	
Producción creadora atendiendo a: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sonido: material compositivo; digitalización del sonido; incidencia del sonido en los diferentes estilos musicales. ○ La Voz hablada y cantada: técnicas de respiración, vocalización y modulación. ○ Instrumentos: tipos de instrumentos: convencionales (familias: vientos, cuerdas y percusiones), eléctricos, electrónicos, acústicos y digitales; populares y de concierto. ○ Ritmo: relación de la forma con la textura. ○ Melodía: relaciones de la melodía con el ritmo, la forma y la textura; giros melódicos. ○ Armonía; concepto de sonoridad armónica; lo armónico y lo disarmónico.; intervalos. ○ La lecto-escritura del lenguaje musical: signos y símbolos propios del lenguaje; notas, líneas y espacios; figuras y silencios; incidencia de las claves en la lectura e interpretación musical; duración y tiempo; compases simples y compuestos. 	Producción creadora atendiendo a: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sonido: el sonido como lenguaje universal. ○ La Voz: conformaciones vocales. ○ Ritmo: ritmos simples y compuestos. ○ Melodía: relaciones de la melodía con el ritmo, la forma y la textura; giros melódicos. ○ Armonía: armonía clásica y moderna ○ Textura: aspectos rítmicos y melódicos que influyen en la jerarquía de las líneas. ○ Forma: macro y micro forma en obras de música popular y académica.
Participación en experiencias con digitalización del sonido .	Producción sonora utilizando distintas tecnologías : aparatos, programas, instrumentos, etc.
Canto utilizado las técnicas de respiración y vocalización aprendidas.	Ejercitación de las técnicas vocales para potenciar la interpretación.
Conformación de pequeñas agrupaciones corales .	Conformación de agrupaciones vocales y corales femeninas, masculinas y mixtas .
Conformación e interpretación de un repertorio popular para canto solista, en dúos y tríos .	Ejercitación e interpretación vocal en distintas conformaciones interpretando diversos repertorios locales, nacionales y universales , a dos, tres y cuatro voces.
Aprendizaje de un instrumento (percusión, flauta dulce, guitarra, bombo, etc.), ejercitación e interpretaciones simples.	Ejercitación de ritmos simples y compuestos utilizando elementos diversos e instrumentos de percusión tradicional y no convencional para lograr cierto dominio

	rítmico.
Interpretaciones y reproducciones rítmicas utilizando el cuerpo y elementos de uso cotidiano .	Interpretación de distintos tipos rítmicos determinados por el comienzo o el final de las líneas melódicas.
Experimentación y creación de juegos armónicos .	Reproducción y creación de diferentes producciones musicales que integren los contenidos desarrollados y distintos lenguajes artísticos : cuento musical, óperas (tradicional o rock), comedias musicales, conciertos, grabación de CD, video clip, etc.
Interpretaciones breves en diferentes caracteres: alegre, imponente, solemne, ligero, denso, religioso, etc.	
Conformación de bandas rítmicas y de percusión, agrupaciones mixtas : instrumentales y grupales.	
EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL LENGUAJE MUSICAL	
Reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones sonoras, que involucren la identificación de los diversos modos de producir sonidos en la actualidad.	
Relación entre las diversas fuentes sonoras y las características de estilo y procedencia de la obra.	
Construcción de la identidad a través del conocimiento de la diversidad de ámbito de circulación de manifestaciones musicales que ofrece el entorno cultural : centros culturales, peñas, festivales, clubes, salas de concierto, recitales al aire libre, plazas y diversos espacios alternativos.	
Identificación de los usos convencionales de las fuentes sonoras de acuerdo a estilos y situación social y/o marco cultural determinado .	
Identificación de relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social geográfico, histórico en el que se producen (instrumentos, danzas típicas, lugares y situaciones donde circula la música).	
Aproximación a los profesionales de la música que desarrollan su actividad en distintos ámbitos (instrumentistas, compositores, musicalizadores, sonidistas, etc.).	
Indagación en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en su comunidad y su relación con los otros lenguajes artísticos (Teatro, Artes Visuales y Danza)	
Identificación de los ámbitos de circulación y consumo de la música popular y la música académica .	
	La indagación en torno a los ámbitos para la formación del músico que existen en su entorno.

Reconocimiento y análisis del rol de la música en los medios de difusión y comunicación . Aproximación al análisis de los fenómenos de mercado , socialización musical y masificación de las producciones.	Reconocimiento de los destinatarios de las producciones musicales .
Reconocimiento de los distintos circuitos de musicalización y socialización juvenil.	Análisis de los vínculos con las diversas formas típicas de construcción del discurso en función de los circuitos y formas de difusión : programas de radio, Internet, chat; conciertos, videoclips, MP3, etc.
Análisis de las tendencias estéticas de los jóvenes como rasgo identitario.	Elaboración de un juicio crítico fundamentado a partir de la comprensión de los componentes que intervienen en la producción artística .
Reconocimiento, análisis y reflexión críticos de la influencia de los medios en la conformación de la identidad cultural y de la música como mediadora.	Reconocimiento de la asignación de sentido a los hechos estéticos en relación con el contexto de producción y de recepción de la obra .
Conocimiento de criterios y medios de la difusión musical en relación con el patrimonio cultural nacional y local .	Producción propia integrada al patrimonio cultural .
Práctica y análisis del repertorio de canciones patrias y su relación con el patrimonio cultural .	
Reconocimiento de las pautas establecidas para la preservación del patrimonio .	

DANZA	
DANZA I	DANZA II
EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DE LA DANZA	
Aspectos técnicos del movimiento	
Trabajo sobre las posibilidades de movimiento del propio cuerpo y del cuerpo de los otros: alineación corporal, apoyos, descarga del propio peso, tono muscular, movimientos globales y focalizados, y formas de locomoción simple y compuesta.	Ampliación de las posibilidades expresivas del cuerpo a partir de la profundización de cualidades físicas (coordinación, disociación, fuerza, resistencia, agilidad, flexibilización) y el desarrollo de habilidades (equilibrio, saltos, giros, caída y recuperación).
El movimiento y su relación con el espacio	
Uso exploratorio de las posibilidades del movimiento en el espacio : ámbitos espaciales (espacio total, personal, parcial y compartido),	Exploración y uso de las posibilidades del movimiento en el espacio : ámbitos espaciales (espacio total, personal, parcial y compartido),

<p>el espacio escénico y su organización en función del discurso coreográfico. Nociones de frente en relación con un punto de vista, elementos espaciales (niveles, frentes, puntos, líneas, trayectorias, diseños, ubicaciones iniciales y figuras de las danzas folklóricas), nociones espaciales (arriba/abajo, adelante/atrás, derecha/izquierda, centro/periferia, cerca/lejos, simetría/asimetría, paralelo y otras)</p>	<p>el espacio escénico y su organización en función del discurso coreográfico. Nociones de frente en relación con un punto de vista. Espacios escénicos no convencionales, elementos espaciales (niveles, frentes, puntos, líneas, trayectorias, diseños, ubicaciones iniciales y figuras de las danzas folklóricas), nociones espaciales (arriba/abajo, adelante/atrás, derecha/izquierda, centro/periferia, cerca/lejos, simetría/asimetría, paralelo y otras).</p>
<p>El movimiento y su relación con el tiempo</p>	
<p>Coordinación del movimiento a parámetros temporales: velocidad, duración, simultaneidad y alternancia.</p>	
<p>Utilización del unísono, la sucesión y el canon.</p>	
<p>Trabajo sobre el ritmo, la forma, el carácter.</p>	<p>Complejización de secuencias de movimiento con organización espacio-temporal.</p>
<p>Calidades de movimiento.</p>	
<p>Experimentación de dinámicas de movimiento que se generan a partir de la variedad en la combinación de los factores básicos del movimiento (tiempo, espacio, peso, flujo energético).</p>	
<p>La comunicación en el movimiento</p>	
<p>Interacción grupal para la búsqueda de diferentes respuestas corporales.</p>	
<p>Utilización de los códigos de comunicación del lenguaje corporal: imitación, oposición, contraste, complementación y conducción.</p>	
<p>Organización del movimiento</p>	
<p>Práctica sostenida de ejercicios de composición relacionados con los componentes del lenguaje: cuerpo, espacio, tiempo, peso, calidades de movimiento y comunicación.</p>	<p>Práctica sostenida de ejercicios de composición vinculados a la estructura narrativa (permanencia de una idea, ruptura, variación, y recurrencia) al espacio, al tiempo, a la dinámica, al cuerpo y sus posibilidades de movimiento, a la experimentación con objetos y con elementos de otros lenguajes.</p>
<p>Identificación de los códigos utilizados en las producciones coreográficas personales, de los otros y del entorno.</p>	
<p>Profundización y ampliación de los elementos que conforman el código específico del lenguaje del cuerpo, su identificación conceptual y su utilización en las producciones de movimiento.</p>	

Ejercitación sobre los distintos roles que se involucran en la producción en danza.	Ejercitación sobre los distintos roles que se involucran en la producción en danza: coreógrafo, intérprete y observador.
	Selección y síntesis de los elementos del lenguaje en función de la creación de sentido en pequeñas producciones.
	La reflexión y análisis de la relación entre la intencionalidad discursiva y sus resultados.
EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL LENGUAJE DE LA DANZA	
Análisis del contexto como productor de sentido.	Apreciación de similitudes y diferencias entre producciones pertenecientes a diversos contextos.
Análisis de los modos en que los estudiantes bailan en celebraciones de su vida cotidiana.	Comprensión y valoración de la danza como medio de comunicación social en el ámbito de las culturas juveniles.
Recreación de bailes propios del contexto sociocultural y generacional.	Recreación de bailes propios del contexto sociocultural y conceptualización de los elementos del lenguaje que se involucran en ellos.
Análisis y reflexión sobre la vinculación entre el contexto social, histórico y cultural y la producción propia y la de los otros.	
Comprensión y valoración de las manifestaciones de la danza que conforman el patrimonio cultural local, regional, nacional y latinoamericano.	Comprensión, análisis y valoración de las distintas cosmovisiones que sustentan las manifestaciones de la danza que conforman el patrimonio cultural local, regional, nacional.
Acceso a producciones de danza de coreógrafos locales, regionales, nacionales e internacionales y el reconocimiento de sus artistas (tanto en vivo como en por medio de tecnologías de la información y la comunicación).	
Análisis y reflexión de las características particulares de las danzas, sus diversos contextos de producción y circulación.	
Análisis crítico respecto de los modelos corporales que los medios masivos de comunicación promueven en la sociedad y del lugar que esos medios le otorgan a la danza y a otras expresiones del movimiento.	

TEATRO	
TEATRO I	TEATRO II
EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE TEATRAL	
Construcción de conocimiento a partir de la exploración, en procesos de producción que requieran la ejercitación y la elaboración paulatina del esquema corporal propio y en relación con los demás.	
Experimentación con distintas calidades de movimiento (tiempo, espacio, energía), tensiones y ritmos corporales, integrando lo explorado en producciones con intencionalidad estética.	Combinación de distintas calidades de movimiento (tiempo, espacio, energía), tensiones y ritmos corporales, integrando las diferentes combinaciones en producciones con intencionalidad estética.
Selección, organización y utilización del gesto, del espacio y de los objetos para la codificación teatral.	Selección, organización y utilización del gesto, del espacio y de los objetos para la codificación teatral con intencionalidad estética.
Conocimiento y organización de elementos de la estructura dramática (acción, personaje, conflicto, entorno, argumento/historia) en la producción de creaciones colectivas.	Organización de los elementos de la estructura dramática (acción, personaje, conflicto, entorno, argumento/historia) en la producción de distintas creaciones verbales y no verbales , individuales y grupales.
	Reconocimiento y diferenciación de los elementos de la estructura en un texto de autor.
Identificación de la acción como generadora y transformadora del espacio, el tiempo, los personajes y las situaciones teatrales, en la improvisación de secuencias dramáticas y en creaciones colectivas.	Identificación y utilización de la acción como generadora y transformadora 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 de autor.
Ejercitación de la atención, la observación, la escucha y la concentración a través de la exploración y el desarrollo de esquemas perceptivos.	
Reconocimiento e interpretación de la intencionalidad estética en el uso de elementos de la construcción escénica.	
Identificación y utilización de la acción como generadora y transformadora del espacio, el tiempo, los personajes y las situaciones teatrales, propiciando la potencialidad creadora.	
Ejercitaciones, dramatizaciones y producciones que permitan movilizar y favorecer mecanismos de sensibilización.	
Selección, organización y utilización del gesto, el espacio y los objetos para desarrollar y potenciar la percepción sensorial.	
Integración de cuerpo-voz-emoción en el trabajo a partir de roles cercanos, la máscara, el gesto, situaciones de comunicación, de individuación, etc.	

	Selección, organización y utilización del gesto, el espacio y los objetos para la codificación teatral generando comunicación, individuación, integración del cuerpo, la voz y la emoción, para alcanzar la construcción del personaje .
	Previsión , organización y planificación de plazos y recursos necesarios para las diferentes creaciones teatrales.
Conocimiento de las diferentes rutinas de entrenamiento teatral que permitan el manejo de la voz y el cuerpo .	
Identificación de tendencias tradicionales y contemporáneas y su relación con el contexto cultural.	
Reconocimiento de la impronta tecnológica como desafío del teatro contemporáneo .	
Interacción de diferentes respuestas en situaciones individuales y grupales que permitan proyectos de autogestión con proyección comunicativa .	
Producción integrada , planificación y planteamiento de objetivos para la realización de producciones teatrales específicas.	
	Previsión de plazos y recursos necesarios, por medio de la elaboración de cronograma de acciones .
	Desarrollo de un espacio de integración con la comunidad a través de la selección del material y equipamiento necesario para una muestra pública de ejercicios teatrales, creación colectiva o montaje de un texto dramático .
EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL LENGUAJE TEATRAL	
Contextualización de manifestaciones teatrales y análisis de manifestaciones artísticas dentro y/o fuera de su escuela mediante la apropiación paulatina de criterios de valoración .	
	Conocimiento de distintos roles en la labor teatral : actores, directores, asistentes, dramaturgos, diseñadores, escenógrafos, bailarines, músicos, cantantes, técnicos (iluminadores, sonidistas, maquilladores, vestuaristas y otros).

	Valoración de los procesos de trabajo y su contexto de producción .
Valoración del patrimonio cultural indagando en los orígenes de las prácticas artísticas y otros fenómenos culturales que aporten a la construcción de la identidad.	
	Reflexión sobre los valores éticos y estéticos en los distintos medios de comunicación .
Indagación en torno a las diversas propuestas teatrales que se presentan en su comunidad, y su relación con la propia cultura .	
Reconocimiento de diferentes manifestaciones teatrales representativas del propio entorno , su apreciación e identificación de rasgos distintivos.	
	Reconocimiento de la evolución histórica del hecho teatral , estableciendo los nexos y diferencias entre la concepción tradicional y la concepción contemporánea .
	Valorización del teatro en Argentina, y la producción actual .
	Caracterización y diferenciación de manifestaciones teatrales de distintas culturas y épocas , a través de la apreciación e identificación de rasgos distintivos.
	Reconocimiento y diferenciación de los elementos de la estructura del Teatro y la Dramaturgia en especial el Texto y escena .
	Acercamiento a la dramaturgia del actor , reconociendo al cuerpo del actor como productor de texto.
	Reconocimiento de la diversidad cultural como discurso en relación con los contextos de producción .
	Reconocimiento de distintos contextos y circuitos teatrales (independiente, comunitario, comercial, entre otros).
	Comprensión del entorno en relación con la perspectiva desde el público, y relación público – escena .
	Conocimiento y comprensión de la evolución y transformación del espacio teatral .

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Como objetivo primordial, la educación artística en la escuela secundaria deberá favorecer que los estudiantes puedan resignificar y reconstruir sus relaciones con las diferentes manifestaciones de lo estético que constituyen su contexto cotidiano.

ARTES VISUALES

➤ En este espacio curricular, el aprendizaje habrá de orientarse hacia una producción crítica y reflexiva, lo cual implica superar el mero abordaje teórico-expositivo o la tendencia puramente analítica. De este modo, tanto las conceptualizaciones cuanto las herramientas para el análisis de las manifestaciones artísticas no constituirán un fin en sí mismas, sino que habrán de integrarse como una instancia del proceso de enseñanza. Se tratará de que los saberes específicos que los estudiantes vayan construyendo puedan adquirirse a partir de prácticas asiduas vinculadas con la producción y la apreciación y que, en un proceso de retroalimentación continuo, la apropiación de tales saberes contribuya al enriquecimiento de esas prácticas.

- Uno de los objetivos primordiales es que los estudiantes puedan aprender a trabajar creativamente con las imágenes en procesos de producción de sentido y no sólo a analizar discursos visuales. La observación y el conocimiento de procedimientos técnicos y compositivos deberán estar presentes en diversidad de posibilidades de producción de imágenes, ya sea en la bidimensión o en la tridimensión.
- Dadas las finalidades formativas del espacio curricular y la naturaleza de los aprendizajes que propicia, el formato más apropiado resultará el del *Taller*, de modo que sea posible la *construcción junto a otros*. Se tratará de situar a los estudiantes frente a las distintas posibilidades expresivas de las artes visuales a través de actividades de producción que propicien la coordinación e integración de aportes de diversas disciplinas, de modo de otorgar mayor significación formativa a las acciones educativas. Desde esta dinámica, se potenciará el trabajo como condición formadora. El proceso de producción propia, así como el análisis de obras ajenas, cimentarán un lugar de conocimiento, investigación y reflexión.
- Será importante que las herramientas y recursos didácticos que se seleccionen involucren nuevas tecnologías de producción de imágenes teniendo como principal punto de encuentro los modos de representación, tanto en la bi. dimensión como en la Tri dimensión. En los casos en los cuales la institución escolar cuente con los recursos, debe propiciarse el uso de la fotografía, del video y la computadora, aprovechando sus posibilidades formales.
- El desarrollo de las clases deberá prever:
- **Instancias de apertura** destinadas a realizar el encuadre general de la tarea y a trabajar aquéllos conceptos de los cuales el estudiante necesitará disponer para abordar el trabajo que se le propone; será también el momento para indagar y activar saberes y experiencias y para el planteo de situaciones problemáticas.
- **Instancias de desarrollo** durante las cuales se expliciten las acciones vinculadas con la producción, estipulando tiempos para la realización de la misma, contemplando: interacción docente-estudiante, recuperación y socialización del proceso de materialización y confrontación y concertación de las resoluciones.
- **Instancias de cierre y reflexión** sobre la experiencia desarrollada y los aprendizajes construidos; se concederá espacio al análisis de las producciones en plenarios grupales y a las actividades de autoevaluación.
- En la planificación de actividades de comprensión crítica, el docente deberá tener en cuenta que el abordaje más relevante y significativo es aquél que se realiza a partir de la configuración de marcos interpretativos desde los cuales considerar las imágenes y prácticas visuales del contexto sociocultural para analizar su potencial comunicativo.
- En cuanto a la práctica de la apreciación, será importante que se ofrezca a los estudiantes la posibilidad de interactuar con variedad de manifestaciones y obras visuales, ya sea de manera directa o a través de medios tecnológicos. Habrán de organizarse recorridos por el espacio cercano y más lejano a la institución educativa en la búsqueda de imágenes en las que puedan analizarse diferentes componentes del lenguaje y el discurso propios de las artes visuales.
- Para el abordaje de los contenidos del eje del contexto sociocultural, se propiciará que el estudiante explore, conozca y reconozca el contexto visual en que está inmerso y que se generen espacios de reflexión acerca del papel de la imagen en la sociedad actual, los circuitos de producción, circulación, legitimación y consumo; su presencia en todos los órdenes de la vida cotidiana (publicidad, televisión, fotografía, gráficos, computadoras, etc.), los valores y modelos que propone, etc.

- Se proponen como actividades posibles:
 - -Creación de murales pictóricos: sumando diversos aportes (gobierno, barrio, escuela, grupo familiar) la realización de murales temáticos colabora con el logro de “identidad” y desarrolla sentido de pertenencia al entorno y el contexto cultural de la escuela.
 - -Intervenciones en diferentes espacios públicos.
- Se recomienda un mayor acercamiento a la estética y cosmovisión de los pueblos originarios, como manera respetar y aprender de las diversidades culturales.
- Serán muy enriquecedoras aquellas oportunidades en las cuales los estudiantes tengan la posibilidad de participar de proyectos integradores con diferentes espacios curriculares, como así también de actividades colectivas que contribuyan con la construcción de la conciencia grupal, el respeto por el pensamiento del otro, la resolución conjunta de situaciones problemáticas, la construcción y el respeto de reglas.

MÚSICA

- Para que la enseñanza del lenguaje musical encuentre su sentido como dimensión que proyecta la conjunción del hecho artístico con la realidad en la que se encuentra inserto el adolescente y el joven, tanto los contenidos como las prácticas didácticas deben procurar una simbiosis y entrecruzamiento constante de las relaciones entre la música y los contextos de producción y de escucha que intervienen en la construcción social y cultural. Esto también debe suceder en la relación constante con los otros lenguajes artísticos con los que comparte la particularidad y singularidad del Área.
- El docente deberá seleccionar materiales pertinentes y ricos que le permitan a los estudiantes entablar una relación constante entre las características particulares del discurso musical, las diferentes pautas y modos que presenta como producción y su sentido en el contexto sociocultural. Es por ello que – para el reconocimiento del discurso y su relación con la producción- se sugiere partir de lo cercano al contexto de adolescentes y jóvenes. Es importante ponerse en contacto (y diálogo) con aquellas producciones musicales que los estudiantes escuchan. Partir de lo cercano y de lo que los identifica con su grupo etario es comenzar a incursionar en este terreno hablando su propio idioma. Reconocer y dar valor al repertorio juvenil ayuda a establecer parámetros y vínculos para el análisis y el discurso musical. Si el contexto lo pone en contacto con determinada música popular que identifica a un grupo social, étnico, racial o religioso, ese debiera ser el anclaje en este nuevo campo por él desconocido. Por otra parte, es a partir de estas vinculaciones que podrá acceder a nuevas perspectivas que lo ayudarán a referenciar y referenciarse desde lo estético, lo artístico y lo personal.
- Es importante reconocer que la música es un componente importante en la vida juvenil, sirviéndole muchas veces como lenguaje de comunicación que lo vincula al otro y permitiéndole a partir de esta relación, utilizarlo como un elemento característico de su identidad. Esto permite enfocarnos a la hora de pensar las prácticas en esta singularidad propia del sujeto que aprende.
- El formato de **Taller** para el desarrollo del lenguaje musical, posibilita poner en contacto a los estudiantes con sus contenidos específicos y centrales, permitiéndole conjugarlos con la práctica de manera directa y significativa, posibilitando así un marco concreto de producciones, donde el producto que deviene de esos contenidos encuentra significatividad en el transcurso de proceso.
- La voz humana y todas sus particularidades invitarán al estudiante a utilizarla de manera comunicativa y artística promoviendo un lenguaje estético que le permita expresarse de manera sensible. Es aconsejable que para cantar en forma individual y/o grupal, se utilice repertorio cercano y próximo al joven o bien que junto a ellos se elija el repertorio a interpretar. Ello hará que la vinculación con esta forma de expresión sea más estrecha y significativa. A modo de ejemplo, si las producciones y

repertorios con cuya escucha disfruta es aquella música que algunos consideran de baja calidad estética, (cuartetos, cumbia, regetton, etc.), es posible incorporarlas dentro del repertorio, y trabajarlas desde distintas interpretaciones o analizarla desde parámetros estéticos que la configuren y valoren como producción popular. Por otro lado, este puede ser un punto de partida al análisis más profundo del rol social y no solo estético de este lenguaje y decodificar de esta manera significados multidimensionales del mismo.

- Como todo lenguaje, la música consta de signos, símbolos y sentidos propios, que no sólo son perceptibles a través de la audición y la interpretación, sino que conocer propiamente cuáles son y de que manera estos signos se escriben y se leen, permiten acceder a la música dominando su esencia y especificidad, y brinda la posibilidad de, más adelante, leer e interpretar una partitura.
- El uso de instrumentos y su ejecución será una puerta de acceso a dimensiones culturales e interpretativa potenciadoras. Cada escuela, contexto o grupo definirá los instrumentos con los que puede trabajar - desde simples instrumentos de percusión, hasta flautas dulces, guitarras o instrumentos de tecnología más avanzada, e implementará de la manera que considere adecuada la práctica e interpretación. La práctica instrumental requiere de dinámica y disciplina, hecho por el cual se vincula al desarrollo de valores que van mucho más allá de los estrictamente musicales. Comenzar con la práctica individual de melodías simples proporcionará acceso a la práctica instrumental que permitirá avanzar paulatinamente en dificultad. Luego, cada grupo y contexto presentará diferentes dinámicas factibles para el desarrollo de diversas propuestas instrumentales, desde pequeños grupos hasta orquestas.
- Conocer el recorrido histórico de este lenguaje en el transcurso del tiempo a través de las distintas épocas y períodos le permitirá al estudiante entender de qué manera esta expresión artística vinculó al hombre con su época. Las películas, los videos, las historias literarias son vehículos materiales sumamente didácticos para que comprendan esta dimensión, tal es el caso de películas como “Amadeus”, “Amada inmortal”, “Los Coristas”, u obras literarias que desarrollen biografías de compositores famosos (Chopin, Ray Charles, etc.), así como otras películas como “Querido Maestro” o “El Profesor de Rock”. Por otra parte, da posibilidades de trabajar de manera inter y transdisciplinar (tanto con otros lenguajes artísticos como con otras áreas de conocimiento tales como las Ciencias Sociales, la Literatura, etc.), y así presentar a los estudiantes momentos de la historia de manera holística a fin de que comprendan mejor los alcances de la cultura en dimensiones diversas.
- Otra posibilidad de formato curricular es la de **Laboratorio**, que permite vincular los contenidos conceptuales de manera directa con los procedimientos, las experiencias, las posibilidades disímiles y multifacéticas que nos plantea este lenguaje. Son posibles las distintas dinámicas y procesos experienciales y se los puede vincular directamente con la realidad. Se pueden generar, así, numerosas maneras expresivas que pondrán de manifiesto tanto los aspectos conceptuales como los dominios técnicos y prácticos que se presentarán en una producción.
- Conformar una agrupación coral o vocal, una banda o una pequeña orquesta pondrá en funcionamiento dominios de la voz, de los instrumentos involucrados, criterios selectivos en la elección del repertorio, y criterios estéticos a la hora de interpretar. Por otra parte, si el grupo lo decide, se puede emprender proyectos de envergadura y dimensión multifacética y multidisciplinar. Esto puede concretarse en la puesta, por ejemplo, de una comedia musical, donde se tendrán que prever y poner en funcionamiento y conjunción numerosos elementos productivos tales como la confección de un guión que deberá desplegarse a través de canciones, selección o composición de canciones que desarrollen la acción, la musicalización general de la obra, iluminación, dirección, vestuario, etc.
- Poder lograr la visita de un compositor, de un instrumentista o de un musicalizador pondrá de manifiesto la dimensión social de este lenguaje como elección profesional, y permitirá a adolescentes y jóvenes plantear dudas e intereses por medio de la entrevista y el dialogo. Resulta también muy significativo visitar diversos ámbitos en donde la música se desarrolla; es por eso que conocer espacios como estudios de grabación, teatros, conservatorios, entre otros, harán vivenciar experiencias muchas veces desconocidas. A su vez, permite conocer el patrimonio de la cultura muchas veces lejano al estudiante.

- Hoy contamos con numerosos medios tecnológicos para producir, reproducir y crear música. Experimentar con diversos programas informáticos, recurrir a aparatos de técnica avanzada y brindarles los elementos técnicos y científicos adecuados para que los jóvenes produzcan sus propias creaciones y les permitirá avanzar en el dominio de este lenguaje.

DANZA

Como afirmó la estudiosa y pionera de la Expresión corporal y la danza en Argentina, Patricia Stokoe (1978), *el cuerpo es en la danza lo que el instrumento musical es a la música*. Es por ello que el trabajo y ejercicio permanente con el cuerpo son actividades cotidianas en las clases de este lenguaje. El movimiento y el trabajo armónico y constante con el ritmo, el espacio, el tiempo, la forma y la melodía, se constituyen en el material esencial del discurso expresivo.

Como todo lenguaje sus símbolos particulares y el dominio de éstos permiten que, al reproducir una danza, lo expresivo y lo técnico se trasunte en una simbiosis sensible que transmite en esta acción un decir comunitario que perdura y forma parte de la identidad tangible de un ser social determinado.

- Es importante el desarrollo en la identificación de los códigos utilizados en las producciones coreográficas y el tratamiento de que son objeto en ellas. Considerar los aspectos sintácticos y semánticos de las distintas obras y vincularlas con el conocimiento de rasgos determinados por los contextos de procedencia, permitirá apreciar las formas de organización de los elementos del lenguaje en cada una de ellas e inferir y analizar los elementos comunes y los específicos.
- La atención particular a la manera en que cuerpo, espacio, dinámica y comunicación se presentan y desarrollan en cada danza abordada, unida a la experiencia personal y subjetiva de cada joven, es lo que terminará de conferir sentido a la interpretación y al mensaje estético (Gobierno de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2009, p.34).
- El formato de *Taller* para el desarrollo del lenguaje de la danza, posibilita poner en contacto a los estudiantes con sus contenidos específicos y centrales permitiéndoles conjugarlos con la práctica de manera directa y significativa. El espacio de taller está destinado tanto a procesos de aprendizaje de conocimientos, como a la producción de prácticas con estos conocimientos o de nuevos conocimientos. Para que el taller tenga coherencia interna resulta pertinente concebirlo en tres momentos organizativos:
- **Apertura o inicio:** se presenta el encuadre pedagógico-didáctico que se desarrollará, se explicará el/los tema/a a desarrollar; se podrá evaluar al grupo con respecto a esta temática de manera diagnóstica y se “pactará” la manera en la cual se va a emprender este trabajo.
- **Desarrollo:** se abordan contenidos y se presentan diversas estrategias que permitan el acceso y apropiación de dichos contenidos. Por otra parte, se podrán conjugar en la acción estrategias y metodologías que vayan entrelazando lo conceptual y lo práctico, haciendo de este modo su transcurrir dinámico, atrayente y participativo para el grupo.

Cierre: se pretende concretar una instancia en la cual, de manera clara y concisa, se visualice el compendio de lo desarrollado temáticamente en el taller y la aplicación directa generada en las distintas instancias del desarrollo. Es importante que en esta última instancia, la intervención no sea sólo del docente, sino que sea participativa por parte del grupo, ya que de este modo el profesor podrá observar de qué manera impactó esta estrategia metodológica en los estudiantes y si se pudieron alcanzar los objetivos y las expectativas planteadas.

- Otra posibilidad de formato curricular es la de *Laboratorio*, que permite vincular los contenidos conceptuales de manera directa con los procedimientos, las experiencias, las posibilidades disímiles y multifacéticas que nos plantea este lenguaje. Son posibles las distintas dinámicas y procesos experienciales y se los puede vincular directamente con la realidad. Se pueden generar, así, numerosas maneras expresivas que pondrán de manifiesto tanto los aspectos conceptuales como los dominios técnicos y prácticos que se presentarán en una producción.
- Es primordial que el espacio del aula se convierta en un escenario donde se desplieguen movimientos identitarios que permitan contactarse desde lo corporal, lo rítmico y lo expresivo con culturas lejanas y desde lo sensible con la cultura propia de pertenencia.
- En este espacio curricular, deberá propiciarse que cada estudiante transite por los diferentes roles involucrados en la producción en danza con la intención de que adquieran un rol activo en los diferentes procesos creativos.

TEATRO

- El formato de *Taller* para el desarrollo del lenguaje teatral, posibilita poner en contacto a los estudiantes con sus contenidos específicos y centrales permitiendo la conjugación con la práctica de manera directa y significativa.

Es necesario para su coherencia interna, concebirlo en tres momentos organizativos:

Apertura o inicio: se presenta el encuadre pedagógico-didáctico que se desarrollará, se explicará el/los tema/a a desarrollar; se podrá evaluar al grupo con respecto a esta temática de manera diagnóstica y se “pactará” la manera en la cual se va a emprender este trabajo.

Desarrollo: se abordan contenidos y se presentan diversas estrategias que permitan el acceso y apropiación de dichos contenidos. Por otra parte, se podrán conjugar en la acción estrategias y metodologías que vayan entrelazando lo conceptual y lo práctico, haciendo de este modo su transcurrir dinámico, atrayente y participativo para el grupo.

Cierre: se pretende concretar una instancia en la cual, de manera clara y concisa, se visualice el compendio de lo desarrollado temáticamente en el taller y la aplicación directa generada en las distintas instancias del desarrollo. Es importante que en esta última instancia, la intervención no sea sólo del docente, sino que sea participativa por parte del grupo, ya que de este modo el profesor podrá observar de qué manera impactó esta estrategia metodológica en los estudiantes y si se pudieron alcanzar los objetivos y las expectativas planteadas.

Otra posibilidad de formato curricular es la de *Laboratorio*, que permite vincular los contenidos conceptuales de manera directa con los procedimientos, las experiencias, las posibilidades disímiles y multifacéticas que nos plantea este lenguaje. Son posibles las distintas dinámicas y procesos experienciales y se los puede vincular directamente con la realidad. Se pueden generar, así, numerosas maneras expresivas que pondrán de manifiesto tanto los aspectos conceptuales como los dominios técnicos y prácticos que se presentarán en una producción. Este tipo de prácticas generará trabajos que involucrarán a otros espacios curriculares, encontrando así puntos en común no sólo desde lo académico y conceptual, sino también desde los actos y la acciones.

- **Aspectos a tener en cuenta:**

Los acuerdos previos: desde un principio se debe establecer con claridad la modalidad que se abordará en el espacio curricular, para que docente y estudiantes tengan criterios comunes y se pueda trabajar a partir de un buen clima de intercambio.

La utilización de los tiempos: es fundamental trabajar en la distribución de los tiempos de la clase, ya que la actividad requiere del abordaje de trabajos individuales y colectivos y, en muchos casos, la imposibilidad de presentar un trabajo por cuestiones de tiempo puede derivar en un momento de frustración, justamente cuando el docente trabaja a partir del respeto del espacio de cada uno dentro del grupo .

El espacio de trabajo, adecuación y requerimientos: si bien sería ideal que el docente de teatro tenga su espacio propio de trabajo, un espacio amplio y libre de objetos, en la mayoría de los casos se encontrará en el aula con el equipamiento que les es propio. En estos casos, se deberá contemplar en el punto “Los acuerdos...” las condiciones necesarias para optimizar el trabajo dentro del espacio mencionado, asumiendo el grupo el compromiso de su transformación cuando fuera necesario.

La continuidad y la profundización: las actividades deberán tener una continuidad lógica observando en cada etapa la profundización de los contenidos planteados ya que si carecen de esta condición pierden sentido y significación en el tiempo. Por otra parte, la continuidad de Teatro II posibilita una marcada profundización en el lenguaje teatral, vinculando teoría y práctica.

La atención a la diversidad: el análisis y el diagnóstico, por parte del docente, posibilita la creación de un proyecto áulico acorde a las necesidades del grupo de estudiantes y su entorno. La posibilidad de trabajar a partir de la diversidad suma elementos con distintos grados de complejidad y multiplica las miradas dentro del grupo.

Registro de los procesos individuales y colectivos para su posterior evaluación: El registro de avance es de gran ayuda a la hora de la evaluación, puesto que el producto final no refleja en si mismo los sucesivos avances del estudiante. Cada uno tiene sus tiempos y necesidades y es posible que cumpla sus objetivos pero con diferentes grados de profundización.

La incorporación dentro de la presentación de proyectos áulicos de asistencia a obras teatrales y eventos culturales, como así también la visita de artistas a la institución.: Este aspecto no debe quedar librado a la posibilidad de alguna invitación aislada o a la buena voluntad de algún docente, sino que es parte esencial para la alfabetización estética, criterio desde el cual deberían siempre fundamentarse este tipo de salidas educativas y visitas.

- La improvisación y las creaciones colectivas comienzan a nutrir al joven de las destrezas y habilidades necesarias para incursionar en la ficción, siendo necesaria la libertad de expresión y la creatividad como motores de la acción, pero siempre teniendo en cuenta la especificidad del lenguaje y los componentes de su estructura.
- En este espacio, los estudiantes tendrán la posibilidad de transitar los diferentes roles teatrales, poniendo de manifiesto distintas habilidades a la hora de generar una producción artística. Será importante, por otra parte, brindar un marco adecuado en el cual se aborden problemáticas cercanas al adolescente y al joven en relación con: lo vincular, lo social, lo sentimental, el compromiso con lo comunitario, etc.
- A modo de síntesis, y como sugerencia para elaborar una secuenciación lógica y coherente durante el proceso de búsqueda, creación y resignificación, se deberán tener en cuenta las siguientes etapas:
 - Propiciar instancias iniciales para el autoconocimiento del propio cuerpo.
 - Diagramar estrategias que posibiliten el trabajo con el otro, estableciendo la comunicación de manera fluida
 - Generar instancias para la asunción de diferentes roles: espectador activo, crítico y autocrítico y como sujeto productor, propiciando la reflexión en la acción y luego de la acción.
 - Propiciar la construcción de los conceptos a partir de la reflexión individual o conjunta y las aproximaciones sucesivas a la utilización del lenguaje específico vinculado al hecho teatral.

5. BIBLIOGRAFÍA

Artes Visuales

- Aguirre Arriaga, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro/EUB.
- Akoschky, J., Brandt, E., Spravkin, M. y otros. (1998). *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Forma
- Barbero M. (1991). Dinámicas Urbanas de la cultura. Lo Urbano: entre lo popular y lo masivo. En *Revista La Gaceta de Colcultura*, (12), Bogotá.
- Benjamín, W. (1973). *Discursos interrumpidos. La obra de Arte en la época de su reproducción técnica*. Madrid:Taurus.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Brandt, E. (1998). Notas acerca de la evaluación en las disciplinas artísticas: el caso de la educación plástica. En Akoschky, J., Brandt, E., Spravkin, M. y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Crespi, I. y Ferrario, J. (1989). *Léxico técnico de las artes plásticas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Danto, A. C. (1999). *Después del fin del Arte, el arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Gauthier, G. (1986). *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*. Madrid: Cátedra.
- Hernández. F. (2001). *La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*. En Congreso Ibérico de Arte-Educación. Portugal
- Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2007). Los estudios de Cultura Visual. En *Revista La puerta Publicación de Arte y Diseño*, 2 (2) . La Plata, Buenos Aires: Facultad de Bellas Artes. UNLP.
- Jiménez, J. (1986). *Imágenes del hombre*. Madrid: Tecnos
- Joly, M. (1999). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La marca.

- Joly, M. (2003). *La imagen fija*. Buenos Aires: La marca.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Pastoureau, M. y Simonnet, D. (2006). *Breve historia de los colores*. Barcelona: Paidós.
- Smith, E. L. (1993). *Movimientos artísticos desde 1945*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Spravkin, M. (1977). *Educación plástica en la escuela, un lenguaje en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Spravkin, M. (2000). *El sentido de la educación plástica en la Escuela. "Cuestión de imagen"*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vigotski, L. (1983). *Imaginación y arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Música

- Akoschky, Judith y otros. (2006). *Artes y escuela*. Paidós. Buenos Aires.
- Alegre, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- Belinche, D. y Larrègle, M. E. (2006). *Apuntes sobre Apreciación Musical*. La Plata, Buenos Aires: Edulp.
- Boulez, P. (2003). *La escritura del gesto*. Barcelona, España: Gedisa
- Carli, S. (comp.). (2003) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía
- Díaz, M. (2005). *Mirar y ver. Reflexiones sobre el arte*. Buenos Aires: De los Cuatro Vientos.
- Fischerman, D. (2004). *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular*. Buenos Aires: Paidós.
- Gainza, V. (1981). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación Musical*. Buenos Aires: Ricordi
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó
- Roldán, W. (1996). *Diccionario de Música y Músicos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Willems, E. (1984). *Las bases psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Williams, A. (1969). *Teoría de la Música*. Buenos Aires: La Quena.
- Zamacois, J. (1982). *Curso de Formas Musicales.*. Barcelona, España: Labor.

Películas y videos sugeridos:

- Amadeus
- Amada Inmortal
- Mi nombre es Bach
- El Violín rojo
- Todas las mañanas del mundo
- Vatel
- Ritmo y seducción

Danza

- Alegre, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- Aricó, H. (2004). *Danzas Tradicionales Argentinas, una nueva propuesta*. Buenos Aires: Paidós.
- Aricó, H., Del Papa, G. y Lafalce, S. (2005). *Apuntes sobre bailes criollos* (versiones coreográficas recopiladas por Domingo Lombardi). Buenos Aires: Paidós.

- Díaz, M. (2005). *Mirar y ver. Reflexiones sobre el arte*. Buenos Aires: Editorial de los Cuatro Vientos.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de Patricia Stokoe*. Buenos Aires: Lumen.
- Stokoe, P. y Sirkin, A. (1994). *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires: B Almagesto.
- Stokoe, P. (1978). *Expresión Corporal, guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, Patricia y Sirkin, Alicia. (1994). *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires: Almagesto.
- Stokoe, Patricia. (1975). *Expresión Corporal y el adolescente*. Buenos Aires: Ricordi.

Teatro

- Akoschky, J. y otros. (2006). *Artes y escuela*. Buenos Aires: Paidós
- Alegre, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga, España: Aljibe.
- Catalán, A. (2001). Producción de sentido actoral. En *Teatro. Siglo XXI*, VII, (12).
- Chapato, M. E. (2002). *El Teatro como Conocimiento Escolar*. Presentación en Panel. Segundo Encuentro Red Nacional de Profesores de Teatro. Mendoza, Argentina.
- De Alba, A. (2006). *Currículo: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz, M. (2005). *Mirar y ver. Reflexiones sobre el arte*. Buenos Aires: De los Cuatro Vientos.
- Elola, H. (1991). *Teatro para maestros*. Buenos Aires: Marymar.
- Garcia Huidobro, V. (2002). Posibilidades y límites en la integración de las Disciplinas de la Educación Artística. En *Revista Educarte*, (21), 5-9
- Holovatuck-Astrosky, (2001). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro.
- Jara, J. (2003). *Los Juegos Teatrales del Clown, navegante de las emociones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lotean, Y (1998). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Pavis, P. (2005). *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Buenos Aires: Paidós
- Trozzo, E. y otros. (2004). *Didáctica del Teatro 1*. Buenos Aires: Inteatro.
- Vega R. (1993). *Escuela, teatro y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Santillana.
- Wigdorovitz de Camilloni, A. (2006) *La Evaluación Formativa y Formadora*. Ponencia 5º Congreso Nacional de Educación, Acerca de Estrategias y Practicas Docentes, Buenos Aires.

Sitios web de referencia y documentos disponibles en versión digital

- <http://www.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/artistica>
- <http://www.danzarevista.com>
- <http://www.elfolkloreargentino.com>
- <http://www.teatrosanmartin.com.ar>
- <http://www.videodanzaba.com.ar>
- www.teatro.mendoza.edu.ar
- <http://www.documentadramaticas.edu.ar/>
- <http://www.territorioteatral.org.ar>
- <http://www.bibliotecateatral.org.ar>
- <http://tntee.umu.se/lisboa/papers/full-papers/pdf/g5-angels-fr.pdf>

- [http://www.ucm.es/info/reciem/Educación musical.](http://www.ucm.es/info/reciem/Educación%20musical.)(Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical)
- http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_COLECCIONES_FIN/AUNR0419.PDF
- <http://www.sibetrans.com/trans/trans3/adell.htm>
- <http://www.sibetrans.com/trans/trans6/cruces.htm>

Documentos

- Argentina, Ministerio de Cultura y Educación. (2008). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Artística para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria y el Séptimo Año / Primer Año de la Escuela Secundaria. Música (documento acordado)*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2009). *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Versión Final. Resolución CFE N° 84/09*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). *Ciclo Básico Unificado: C.B.U. Propuesta Curricular*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. (2002). Las Competencias Educativas Prioritarias. Un compromiso con la calidad. En *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela. (2)*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Artística, (1999). *Documento Curricular Serien B1*. La Plata, Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación (2000 a). *La Educación Artística en el sistema educativo*. La Plata, Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación (2000 b). *La enseñanza de la Plástica en el sistema educativo*. La Plata, Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación (2000 c). *El Teatro en el sistema educativo provincial*. La Plata, Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación (2000 d). *La Danza en el sistema educativo provincial*. La Plata, Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2006). Educación Artística. En *Prediseño Curricular ESB. Primer Año*. La Plata, Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Educación (2009). *Diseño Curricular. Educación Secundaria*. La Plata, Buenos Aires: Autor-
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2009). *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos*. Paraná, Entre Ríos: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, www.docentesentrerrianos.com/.../2009/.../lineamientos-secundaria-ultima-version.doc -
- Gobierno de la provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Coordinación. Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión (2009). *Materiales Curriculares. Educación Secundaria Ciclo Básico. Versión Preliminar*. Santa Rosa, La Pampa: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, de www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/.../CicloBasicoOrientado/MCE_MC2009_Taller_OyEA_1vPreliminar.pdf -
- México, Secretaría de Educación Pública. (2006 a). Danza. En *Educación Básica. Secundaria. Programa de Estudio 2006*. México: Autor.
- México, Secretaría de Educación Pública. (2006 b). Música. En *Educación Básica. Secundaria. Programa de Estudio 2006*. México: Autor.
- México, Secretaría de Educación Pública. (2006 d). Teatro. En *Educación Básica. Secundaria. Programa de Estudio 2006*. México: Autor.

- México, Secretaría de Educación Pública. (2006 e). Artes visuales. En *Educación Básicas secundaria. Programa de Estudio 2006*. México: Autor.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2008). *Metas educativas 2021. la educación que queremos para las generaciones de los Bicentenarios*. Documento par el debate tras acuerdo alcanzado en XVIII Conferencia Íbero América de Educación. Madrid: Autor. Recuperado el 7 de febrero de 2010, de www.oei.es/metas2021/todo.pdf

7. EDUCACIÓN FÍSICA

1. PRESENTACIÓN

La Educación Física, como práctica social, interviene para la apropiación y recreación de saberes propios de la cultura corporal: la gimnasia, el deporte, el juego, las prácticas expresivas, las prácticas corporales y motrices en la naturaleza, entre otras, en sus versiones hegemónicas y alternativas.

Los saberes de esta cultura corporal se recortan en contenidos de enseñanza, los cuales deben adecuarse a las posibilidades e intereses de los estudiantes, resultar valiosos y significativos, con el propósito de facilitar su apropiación y recreación.

Con el propósito de avanzar hacia una Educación Física que intervenga sistemáticamente en el aprendizaje motor de los estudiantes, se hace necesario que las prácticas de enseñanza tomen en cuenta la biografía corporal de cada uno, habilitando el espacio para sus singulares modos de expresión motriz, entendiendo que los sujetos son portadores de saberes diversos en relación con su propia corporeidad.

Habilitar el espacio para la singularidad de cada adolescente o joven requiere que las prácticas docentes realicen propuestas accesibles a todos, posibilitando trayectorias variadas para la formación corporal y motriz, entendiendo a cada estudiante como sujeto de derecho a la educación.

La relación con el cuerpo y el movimiento propio y el de los otros constituyen dimensiones significativas en la cimentación de la identidad personal, posibilitando la comunicación, la expresión y la interpretación crítica de la realidad.

De este modo, en la escuela de Educación Secundaria, la enseñanza de la Educación Física debe dar respuesta a intereses diversos, a biografías particulares, a modos variados de apropiación de saberes corporales y motrices, descartando caminos únicos y exclusivos, diferenciando las lógicas y los valores que subyacen en los aprendizajes de los estudiantes.

Considerando lo anteriormente expresado, esto supone dejar atrás propuestas pedagógicas reproductoras de modelos de enseñanza de los deportes ajenos a lo escolar, con sistemas elitistas y excluyentes, que privilegian a los más aptos, lesionando el derecho a aprender. Se deben procurar escenarios solidarios y cooperativos, donde las prácticas deportivas permitan aprender a todos y posibiliten la aceptación de lo diverso.

Según este enfoque de Educación Física, debe necesariamente instalarse también en la agenda de las prácticas docentes la enseñanza de las prácticas corporales y motrices en el ambiente. El sujeto integrado al ambiente, formando parte del mismo y sensibilizado hacia la problemática de su conservación, cuidado y uso responsable constituye el punto de partida para la propuesta pedagógica de la escuela. *Saber ser, saber estar y saber hacer* en el ambiente, amerita la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, en procesos de exploración, descubrimiento, experimentación sensible y conciencia crítica, que posibiliten una relación sustentable, equilibrada con el ambiente y su disfrute.

La vivencia de prácticas corporales y motrices cuya apropiación sea el resultado de la utilización de recursos sensibles, conscientes y creativos - la expresión corporal, la danza, las representaciones simbólicas, el juego corporal, entre otras - debe ocupar un lugar de relevancia en las propuestas de enseñanza de la Educación Física.

En síntesis, son las prácticas corporales y motrices en su más amplia gama las que conforman el objeto de enseñanza de la Educación Física Escolar⁴², y es en el marco de las experiencias escolares (teniendo en cuenta las que portan los adolescentes y jóvenes) donde los estudiantes dan cuenta de un proceso de construcción de la propia corporeidad, al apropiarse de dichas prácticas y al recrearlas, en una instancia de participación con sello propio.

Con el fin de destacar el proceso de **construcción de la disponibilidad corporal y motriz** de parte de los estudiantes, en el marco del presente Diseño Curricular, es preciso aclarar que en su estructura de presentación se establecen **tres (3) ejes** para la organización de los contenidos disciplinares, que son coincidentes en su formulación, con los ejes enunciados para los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* de Educación Física acordados hasta el momento.

- **En relación con prácticas corporales, motrices y ludomotrices referidas a la disponibilidad de sí mismo.**
- **En relación con prácticas corporales, motrices y ludomotrices en interacción con otros.**
- **En relación con prácticas corporales, motrices y ludomotrices en el ambiente natural y otros.**

Además de estos ejes, se establecen “sub - ejes⁴³”, en cuya formulación se intenta expresar una intencionalidad formativa definida. Cada sub-eje y los contenidos que aglutina deben ser comprendidos como campo propicio para resaltar esa intencionalidad pedagógica que los identifica y que de hecho conlleva consecuencias didácticas, que el docente deberá considerar en el proceso de “construcción” que los estudiantes transitan:

Sub-ejes:

La construcción de la constitución corporal y motriz con un enfoque saludable.

Desde un enfoque saludable, los aprendizajes disciplinares construidos por los estudiantes surgen:

- a) de la experiencia gratificante de exploración de diferentes prácticas corporales y motrices que permiten el reconocimiento y valoración de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo y del de los otros; esto incluye el despliegue del propio cuerpo sexuado en relación con el medio social y particularmente las relaciones de género, convirtiéndose en terreno fértil para el abordaje interdisciplinario de la sexualidad de los adolescentes y jóvenes, en el marco de la Educación Sexual Integral con conocimiento, experimentación y ejercicio de sus derechos fundamentales;
- b) del conocimiento de aspectos saludables de la actividad física en términos de beneficios para la salud;
- c) de la apropiación progresiva de estrategias y procedimientos (conocimiento y mejora de las capacidades condicionales y coordinativas) tendientes a posibilitar la administración autónoma de actividades físicas incorporadas a un proyecto de vida saludable.

Finalmente, el reconocimiento de los accidentes más frecuentes como producto de la participación en prácticas corporales y motrices y de los procedimientos adecuados para la aplicación de los primeros auxilios, constituye una temática de interés en el marco del abordaje de este Sub-eje.

⁴² Es preciso recordar, además, el objetivo explicitado en la Ley de *Educación Nacional N° 26.206*, “Promover la formación corporal y motriz a través de una Educación Física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes”. (Cap. IV – Educación Secundaria – Art. 30 inc. J).

⁴³ En cada Subeje, se ofrece una síntesis explicativa que intenta reflejar determinado propósito formativo a partir del concepto de “construcción” sostenido en cada uno de ellos con la finalidad de señalar el rol protagónico del estudiante en la apropiación de los saberes disciplinares. La intencionalidad pedagógica <con un enfoque saludable>; <su manifestación singular>; <con integración crítica y reflexiva>; <compartido>; <de manera equilibrada, sensible y de disfrute>; le da cierta naturaleza e identidad cuyo abordaje didáctico no es privativo de cada Subeje, sino que lo trasciende e interrelaciona con los demás, dando lugar a una totalidad disciplinar, en la cual se integran y transversalizan los contenidos de cada uno de ellos en términos de saberes integrados.

La construcción de la disponibilidad motriz y su manifestación singular.

La Educación Física favorece la adquisición progresiva de saberes en relación con las prácticas corporales y motrices de los estudiantes, posibilitando el desarrollo de su corporeidad y el proceso de construcción de la disponibilidad motriz; este último se sustenta en la intencionalidad formativa y en las decisiones orientadas a crear las condiciones pedagógicas para que la singular forma de ser-en-el mundo de los adolescentes se manifieste en el contexto escolar en términos de expresión y comunicación creativa. De este modo, esta manifestación singular promueve la consolidación de autonomía y confianza en sí mismo, al experimentar placer y disfrute en las actividades y al sentirse bien *en* y *con* su cuerpo.

El ajuste motor acontecido en el marco de situaciones problemáticas de diversas configuraciones de movimiento (los deportes, la danza, la gimnasia, entre otras) debe ser el resultado de la incorporación progresiva de los diferentes elementos constitutivos propios de las prácticas corporales y motrices de las que se tratare, sin que los mismos inhiban la manifestación singular de los estudiantes, sino que, por el contrario, permitan enriquecerla, despojándola de todo estereotipo.

La construcción de disponibilidad motriz en interacción con otros con integración crítica y reflexiva.

Las prácticas corporales y motrices que tienen lugar al interior de las diferentes configuraciones de movimientos (los deportes, la gimnasia, la danza, entre otras) son instancias potenciales de aprendizaje compartido con otros. En este sentido, se propone que las situaciones problemáticas planteadas en términos de desafíos individuales y colectivos logren constituirse en experiencias lúdicas gratificantes, donde los estudiantes participen reconociendo y aceptando la propia manifestación singular y la de los otros, en el marco de su proceso de aprendizaje.

A partir de la vivencia de las prácticas corporales y motrices, se sugiere habilitar, desde la intervención pedagógica, espacios de diálogo que permitan la adquisición de recursos argumentativos, la asunción de posturas críticas en relación con modelos hegemónicos, el intercambio de pareceres y sensaciones, la reflexión sobre el significado que se le otorga a la apropiación del conjunto de saberes, entre otros.

De lo anterior, se desprende que la experiencia, por parte de los estudiantes, de diversas configuraciones de movimiento - especialmente aquellas de carácter colectivo o de conjunto- promueven la formación para el ejercicio pleno de la ciudadanía, toda vez que las instancias de interacción con otros con integración crítica y reflexiva, sean abordadas desde los diversos formatos curriculares y pedagógicos (materia, proyecto, taller, seminario, otros), que permiten a los estudiantes distintas vías de acceso al conocimiento.

La construcción de códigos de expresión y comunicación corporal compartidos.

La identificación de un sub-eje que prioriza el desarrollo de las capacidades de expresión y comunicación se fundamenta, por un lado, en la necesidad de superar la tradicional propuesta de enseñanza que distinguió a la Educación Física de la Escuela Secundaria, situada principalmente en la enseñanza de los deportes de conjunto y – en consecuencia- alejando a los estudiantes de la posibilidad de acceder y experimentar otras manifestaciones de la cultura corporal y, por otro, en la creciente demanda proveniente de las nuevas configuraciones juveniles y las prácticas corporales y motrices que las caracterizan.

En la experiencia de las prácticas corporales y motrices en interacción con otros que promueven el desarrollo de la expresión y comunicación por parte de los estudiantes, se enfatiza la construcción de códigos como consecuencia del trabajo compartido – colaborativo que favorece el ejercicio de una ciudadanía crítica.

La construcción de la interacción con el ambiente, de manera equilibrada, sensible y de disfrute.

Considerando que, en la actualidad, el ambiente es concebido como un **Sistema** que tiene en sí mismo sus reglas, que funciona como tal y donde la acción de hombres y mujeres es un elemento en constante interacción con la naturaleza, se sostiene que el vínculo equilibrado entre el ambiente y el producto del hombre como ser social es esencial para el bienestar de todos y todas a través del ejercicio de los **Derechos Humanos fundamentales**, garantizando la continuidad y el desarrollo de toda la vida del planeta. Tal concepto se retoma en este Diseño Curricular a partir de la experiencia de propuestas de prácticas corporales y motrices, promoviendo el vínculo equilibrado, sensible y de disfrute que se establece con el ambiente con el propósito que los estudiantes tomen conciencia de las problemáticas que lo aquejan y su actuación sea consecuente con un desarrollo sustentable

2. OBJETIVOS

1er. AÑO	2do. AÑO	3er. AÑO
Explorar y comprender el cuerpo sexuado y el movimiento propio en la unidad y diversidad de sus múltiples dimensiones.		
Aceptar las posibilidades de acción, comunicación y expresión y los límites posibles en la manifestación singular de la producción corporal y motriz.		
Adquirir las herramientas y procedimientos necesarios para la construcción autónoma y responsable de su proyecto de vida saludable, apropiándose del conocimiento, práctica y disfrute de actividades físicas lúdicas, deportivas y expresivas, tomando conciencia de las acciones que favorecen y perjudican el cuidado de la salud.		
Construir su disponibilidad corporal y motriz, asumiendo una postura crítica respecto de los patrones estéticos o de rendimiento competitivo que los medios de comunicación transmiten como modelo.		
Aprender a jugar y competir en distintos ámbitos, en el marco de los diversos tipos de juegos, apropiándose progresivamente de su lógica, organización y sentido, construyendo e internalizando normas y reglas de trabajo en equipo, a partir del acuerdo colectivo.		
Desarrollar la capacidad de ajuste motor a las diversas situaciones de juego, mejorando el nivel de destreza.		
Conocer y aplicar dimensiones técnicas y tácticas específicas, explorando intereses y posibilidades de acción - individuales y grupales-.		
Reconocer en la práctica lúdica y deportiva el valor del juego cooperativo, el esfuerzo compartido y la resolución colectiva de problemas.		
Desarrollar autonomía incorporando destrezas que le permitan desenvolverse en el ambiente, a partir de la práctica de actividades propias de la vida en la naturaleza.		
Adoptar medidas necesarias para la propia seguridad y la de los demás en la práctica de actividades de la vida en la naturaleza.		
Conocer y disfrutar actividades corporales y motrices en el ambiente no habitual, que promuevan el desarrollo de la creatividad y la inteligencia práctica.		
Interactuar con los demás a partir de una relación sensible, crítica y afectiva con el ambiente, en el marco de una convivencia democrática.		
Reflexionar críticamente sobre el ambiente y sus problemáticas favoreciendo el uso responsable para un desarrollo sustentable.		
Valorar la experiencia estética de moverse, manifestando el lenguaje y el movimiento corporal expresivo en comunicación con otros y de modo creativo, despojándose de prejuicios culturales y sociales de género.		

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

EJES	1er. AÑO EDUCACIÓN FÍSICA	2do. AÑO EDUCACIÓN FÍSICA	3er. AÑO EDUCACIÓN FÍSICA
PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES REFERIDAS A LA DISPONIBILIDAD DE SÍ MISMO	Sub – eje: La construcción corporal y motriz con un enfoque saludable.		
	Aceptación del propio cuerpo, sus cambios⁴⁴ y continuidades y el despliegue de sus posibilidades en relación con el medio social en la práctica de actividades corporales y motrices .		
	Reconocimiento de las múltiples dimensiones del cuerpo sexuado⁴⁵ en la construcción de la imagen corporal propia en la práctica de actividades corporales y motrices .		
	Análisis de los modelos dominantes del “cuerpo bello” y su implicancia en las relaciones entre géneros en la práctica de actividades corporales y motrices .		
	Análisis del sentido social y cultural que se le asigna al cuerpo y su incidencia en el establecimiento de vínculos e interacciones entre géneros en el marco de las prácticas corporales y motrices.		
	Constitución de relaciones igualitarias⁴⁶, respetuosas y responsables entre los géneros en la práctica de actividades corporales y motrices despojándose de todo tipo de prejuicio y discriminación .		
	Exploración y valoración de prácticas corporales y motrices que promueven el desarrollo de capacidades condicionales e intermedias .	Exploración, valoración y experimentación (saber intuitivo) de prácticas corporales y motrices que promueven el desarrollo de capacidades condicionales e intermedias .	Conocimiento, exploración y valoración (saber más científico) de prácticas corporales y motrices que promueven el desarrollo de capacidades condicionales e intermedias .
Conocimiento y reflexión acerca de las prácticas corporales y motrices realizadas y análisis crítico del mensaje hegemónico que los medios de comunicación divulgan al respecto.	Definición de una posición crítica, responsable y constructiva en relación con los mensajes que los medios de comunicación divulgan acerca de las actividades corporales y motrices dominantes .	Construcción de una relación adecuada con el cuerpo y movimiento propios , a partir de la apropiación y práctica de actividades corporales y motrices , desde el disfrute, el beneficio y el cuidado personal y social.	

⁴⁴ Se deberán tener en cuenta los caracteres sexuales secundarios presentes en la heterogeneidad del grupo y los comportamientos que generen su aparición y desarrollo.

⁴⁵ El cuerpo sexuado es un cuerpo con múltiples dimensiones, es decir, también es un cuerpo con emociones y sentimientos, un cuerpo construido por el lenguaje y el contexto histórico.

⁴⁶ Se hace referencia a relaciones que favorezcan la participación, caracterizadas por la Inclusión – No selectivas-No exclusivas por género, entre otros aspectos vinculares.

	Reconocimiento de los accidentes más frecuentes como producto de la participación en prácticas corporales y motrices y los procedimientos adecuados para la aplicación de los primeros auxilios .		
	Sub – eje: La construcción de la disponibilidad motriz y su manifestación singular.		
	Exploración y valoración de prácticas de habilidades motrices combinadas y específicas en contextos estables y cambiantes, que incluyan la manipulación de objetos y promuevan el desarrollo de capacidades coordinativas : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades atléticas ▪ Actividades gimnásticas ▪ Juegos 		
	Exploración y manifestación de prácticas creativas - expresivas a partir de la biografía corporal y motriz y del entorno cultural propio: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Danzas ▪ Expresión corporal ▪ Expresión artística de movimiento ▪ Juego Corporal 	Exploración y conocimiento de técnicas y elementos constitutivos de diferentes danzas y expresiones artísticas de movimiento : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Danzas ▪ Expresión corporal ▪ Expresión artística de movimiento ▪ Juego corporal 	Creación y apropiación de prácticas corporales y motrices expresivas desde las propias posibilidades y singularidades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Danzas ▪ Expresión corporal ▪ Expresión artística de movimiento ▪ Juego Corporal
PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS	Sub – eje: La construcción de la disponibilidad motriz en interacción con otros con integración crítica y reflexiva		
	Iniciación al deporte escolar		Apropiación de la práctica deportiva escolar como construcción social y cultural.
	Exploración lúdica y establecimiento de acuerdos colectivos .	Exploración lúdica, modificaciones y acuerdos colectivos .	Conocimiento y valoración de las reglas del deporte escolar como marco normativo necesario para su práctica.
	Conocimiento y experimentación de juegos de lógica cooperativa .	Conocimiento, modificación y experimentación de juegos de lógica cooperativa .	Conocimiento, práctica y valoración de la lógica interna de los deportes individuales y colectivos .

	<p>Resolución de situaciones problemáticas a partir de juegos motores reglados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Juegos y actividades atléticas ▪ Juegos y actividades gimnásticas ▪ Juegos en equipos ▪ Juegos de oposición: <ul style="list-style-type: none"> ▫ De cancha dividida ▫ De invasión ▫ De campo y bateo ▫ De lucha y combate • Juegos orientados a la práctica de mini-deportes (Variables: reglas, tácticas y estrategias, cantidad de participantes, materiales, elementos y dimensiones del campo) • Otras configuraciones de movimiento acordes a los diferentes contextos locales regionales, culturales y a las posibilidades institucionales. 	<p>Resolución de situaciones tácticas-estratégicas en los juegos modificados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades atléticas. ▪ Actividades gimnásticas. ▪ Juegos orientados a la práctica de mini-deportes (Variables: reglas, tácticas y estrategias, cantidad de participantes, materiales, elementos y dimensiones del campo) ▪ Otras configuraciones de movimiento acordes a los diferentes contextos locales regionales, culturales y a las posibilidades institucionales. 	<p>Desarrollo del pensamiento táctico y estratégico en la práctica del deporte escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atletismo ▪ Gimnasia ▪ Voleibol ▪ Handball ▪ Básquet ▪ Fútbol ▪ Softbol ▪ Otras configuraciones de movimiento acordes a los diferentes contextos locales regionales, culturales y a las posibilidades institucionales. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Natación ▪ Deportes de lucha y combate ▪ Hockey ▪ Rugby ▪ Tenis
	<p>Conocimiento y reflexión acerca de las prácticas corporales y motrices realizadas, y análisis crítico del mensaje hegemónico que los medios de comunicación divulgan al respecto.</p>	<p>Definición de una posición crítica, responsable y constructiva en relación con los mensajes que los medios de comunicación divulgan acerca de prácticas corporales y motrices dominantes.</p>	<p>Construcción de una relación adecuada con el cuerpo y movimiento propios, a partir de la apropiación de prácticas corporales y motrices, desde el disfrute, el beneficio y el cuidado personal y social.</p>
	<p>Conocimiento y experimentación de otras prácticas diferentes a las de su entorno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bailes típicos, danzas populares y de los pueblos originarios ▪ Actividades circenses y escénicas, murga y malabares. 	<p>Aprendizaje y re-creación de prácticas diferentes a las habituales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bailes y danzas populares ▪ Actividades circenses y escénicas, murga y malabares. 	<p>Elaboración y creación de nuevas y variadas formas de movimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bailes y danzas ▪ Actividades y juegos de destrezas con utilización de elementos tradicionales o contruidos.
	<p>Conocimiento y exploración de prácticas emergentes.</p>	<p>Práctica y apropiación de prácticas emergentes.</p>	<p>Práctica, apropiación y valoración de prácticas emergentes</p>

	Sub – eje: La construcción de códigos de expresión y comunicación compartidos		
	Manifestación de prácticas creativas-expresivas a partir de la biografía corporal y motriz en el encuentro con otros.	Exploración y conocimiento de técnicas y elementos constitutivos de diferentes danzas y expresiones artísticas de movimiento con acople de grupo o de conjunto.	Creación y apropiación de prácticas corporales y motrices expresivas en grupos o conjuntos
	Conocimiento y reflexión acerca de las prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas realizadas y análisis crítico del mensaje hegemónico que los medios de comunicación divulgan al respecto.	Definición de una posición crítica, responsable y constructiva en relación con los mensajes que los medios de comunicación divulgan acerca de las actividades atléticas, gimnásticas y deportivas dominantes.	Construcción de una relación adecuada con el cuerpo y movimiento propios , a partir de la apropiación y práctica de actividades atléticas, gimnásticas y deportivas desde el disfrute, el beneficio y el cuidado personal y social.
	Fortalecimiento de aptitudes para el juego y la práctica deportiva , recuperando actitudes lúdicas en la interacción con otros.	Afirmación de las aptitudes para el juego y la práctica deportiva , con actitud lúdica y sentido solidario/cooperativo.	Consolidación del jugar el deporte escolar con actitud lúdica, solidaria y cooperativa en el marco de la competencia.
	Sub – eje: La construcción de la interacción equilibrada, sensible y de disfrute con el medio natural y otros		
PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE	Acuerdo y aceptación de normas de interacción, higiene y seguridad para promover el disfrute de todos.	Acuerdo y valoración de normas de interacción, higiene y seguridad para garantizar el cuidado y la prevención de accidentes.	Acuerdo y regulación autónoma de normas de interacción, higiene y seguridad para garantizar el cuidado y la prevención de accidentes.
	Exploración, experimentación sensible y descubrimiento del ambiente no habitual y desarrollo de una conciencia crítica acerca de su problemática	Reflexión crítica acerca de la problemática ambiental y sobre el compromiso en cuanto a su cuidado.	Elaboración de una propuesta de intervención reparadora frente a la problemática ambiental; con extensión a la comunidad.
	Participación en actividades ludomotrices, individuales y grupales , para el desempeño eficaz, placentero y equilibrado en el ambiente.	Experimentación y modificación de actividades ludomotrices, individuales y grupales , para el desempeño eficaz, placentero y equilibrado en el ambiente.	Creación de actividades ludomotrices, individuales y grupales , para el desempeño eficaz, placentero y equilibrado en el ambiente.

	Análisis de saberes propios de la vida en la naturaleza y exploración de las técnicas, procedimientos y equipos adecuados para desenvolverse responsablemente en el ambiente para un desarrollo sustentable.	Análisis de saberes propios de la vida en la naturaleza y experimentación de las técnicas, procedimientos y equipos adecuados para desenvolverse responsablemente en el ambiente para un desarrollo sustentable.	Análisis de saberes propios de la vida en la naturaleza y utilización eficaz de las técnicas, procedimientos y equipos adecuados para desenvolverse responsablemente en el ambiente para un desarrollo sustentable.
	Participación en el diseño y ejecución de proyectos de experiencias de vida en la naturaleza .		Participación, asumiendo diferentes roles, en el diseño e implementación de proyectos de experiencias de vida en la naturaleza .
Exploración de habilidades en prácticas corporales y motrices con referencia a diferentes condiciones del ambiente.			

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

La enseñanza de la Educación Física en el ámbito de la Educación Secundaria supone repensar los dispositivos de transmisión de saberes específicos. Los cambios sociales, culturales y económicos y, en este marco, las concepciones de cuerpo y de movimiento, el acceso a las prácticas de actividades físicas, deportivas y expresivas, las problemáticas derivadas del sedentarismo, los trastornos alimenticios, las adicciones, así como los mensajes hegemónicos en relación con estereotipos corporales entre otros factores, justifican tal requerimiento.

En este sentido, es necesario el análisis de las diferentes dimensiones del sujeto que transita este trayecto escolar, y también la consideración de las nuevas culturas juveniles, como conocimiento portado por los estudiantes que ingresa a la escolaridad secundaria y exige su vinculación con la identidad de la Educación Física y el sentido que ésta adquiere en la Escuela de hoy. Como consecuencia de ello, se abre la posibilidad de ampliar los modos de intervención pedagógica a través de los cuales la enseñanza de la Educación Física puede enriquecer el desarrollo de sus contenidos fundamentales adjudicando un lugar protagónico al sujeto que aprende. Es deseable que el docente relacione los dispositivos de disciplinamiento corporal institucionalizados a lo largo del tiempo, y las prácticas corporales y motrices actuales, hegemónicas y alternativas, vinculados a los derechos humanos, posibilitando en los estudiantes la asunción de una corporeidad crítica y reflexiva.

En función de esto, se realiza un primer avance en relación con los modos de intervención pedagógica que pueden ser aplicados al desarrollo del área Educación Física, mediante el señalamiento de los formatos curriculares posibles:

Materia

Formato propio de la disciplina que responde a una lógica de secuenciación de contenidos, objetivos y actividades destinadas a ser graduadas según las variables que influyen en toda situación de enseñanza-aprendizaje. En relación específica con la Educación Física, se vincula con la exploración, experimentación y apropiación de actividades corporales y

motrices que, si bien contemplan en todo momento al estudiante en su ambiente, enfatizan elementos vinculados a la relación consigo mismo, respecto a los otros o al ambiente. La coherencia demanda reflexionar desde una perspectiva global que involucra en primera instancia a los tres años del Ciclo Básico y, por otro lado, al Ciclo Orientado.

Proyecto

Formato relacionado con el abordaje de trabajos lúdicos-comunitarios, de carácter intrainstitucional e interinstitucional, organización de eventos, salidas educativas de variada duración a ambientes no habituales como experiencias directas, construcción de elementos didácticos destinados a ser utilizados en la disciplina, entre otros.

Por otro lado, este formato es propicio para el abordaje de relaciones específicas entre la salud y la actividad física, el rendimiento y las diferencias de género; la consideración de las relaciones entre variables como, por ejemplo, masa muscular y tenor graso, talla y peso, entre otras. Se favorece así la ampliación del conocimiento de dichas variables y se obtienen más datos para sostener la elaboración crítica que el estudiante ha de realizar en torno a dichas problemáticas, aportando a la construcción de un proyecto de vida saludable.

Seminario

Formato que se adapta al trabajo de reflexión e investigación en torno al cuerpo y el movimiento, los abordajes publicitarios y sociales respecto de temáticas y problemáticas actuales que afectan directamente al interés y la vida del joven. En el ámbito de la investigación, el estudiante podrá indagar y contactarse con las principales ideas que sustentan diversas posiciones y tendencias en torno al cuerpo y el movimiento, al género, a las prácticas corporales y motrices y ludo motrices, el juego y el deporte.

Consideraciones importantes para la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física

Resulta fundamental que en la clase de Educación Física el docente, **al enseñar**, habilite a los estudiantes para que reconstruyan y resignifiquen los contenidos de la cultura corporal y del movimiento; propicie nuevas alternativas y aproveche los emergentes para enriquecer el proceso de formación corporal y motriz. De este modo, las propuestas de enseñanza serán fortalecidas con modelos de trabajo inclusivo y de reconocimiento de los aportes, desde la corporeidad construida de cada estudiante, para afirmar el proceso de conquista progresivo de su identidad corporal.

Cada situación de enseñanza requiere de un abordaje singular por las particularidades de los contenidos, las características de cada estudiante, los grupos que ellos conforman y los contextos donde las actividades tienen lugar; en función de esto, el docente definirá el modo de intervención más adecuado según su criterio. No todos los grupos tienen los mismos gustos, preferencias, necesidades, dificultades, etc.; por lo tanto, es necesario tomar en cuenta la diversidad, al elaborar una propuesta didáctica. En este marco, el docente tendrá que orientar, proponer ideas, ayudar a los estudiantes a expresarse y promover en ellos la producción de respuestas alternativas.

■ **Eje: PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES REFERIDAS A LA DISPONIBILIDAD DE SÍ MISMO.**

Sub-eje: La construcción de la disponibilidad motriz en interacción con otros con integración crítica y reflexiva.

- Será relevante realizar propuestas de actividades de carácter ludomotriz - individuales y/o compartidas- que permitan, a partir de una experiencia positiva, gratificante, reconocer y valorar sensaciones corporales, identificar cambios, diferenciar ritmos corporales (por ejemplo, ritmo cardiorespiratorio), explorar y acceder al conocimiento de capacidades condicionales e intermedias (resistencia aeróbica general, fuerza general y su desarrollo en los grandes grupos musculares, flexibilidad general y elongación de grandes grupos musculares, velocidad de desplazamientos). El abordaje de dichos contenidos se justifica en tanto se prioriza la construcción por parte del estudiante, en su trayecto por el nivel, de un proyecto de vida saludable que se sustente en la apropiación del movimiento y la actividad física como herramienta para alcanzar dicho propósito, trascendiendo los alcances del ámbito escolar.
- Se sugiere que, en el recorrido que el estudiante realiza por los tres años del Ciclo, se incorpore, progresivamente, mayor grado de autonomía y autorregulación, en términos de superación y desafíos, a nivel individual o grupal, en la administración y gestión de las actividades, a través de las diversas alternativas metodológicas: Por ejemplo: asignación de tareas grupales a partir de un programa de desarrollo de resistencia aeróbica con desempeño rotativo de diferentes roles internos :ejecución, control de criterios de ejecución, evaluación de indicadores, etc.

Sub-eje: La construcción de códigos de expresión y comunicación corporal compartidos.

- El juego expresivo y las representaciones simbólicas son otras alternativas que pueden nutrir los modos de intervención del docente, a fin de facilitar la asunción de la corporeidad y su manifestación expresiva y creativa.
- El docente deberá alentar y propiciar la participación de los estudiantes en actividades grupales y colectivas promoviendo propuestas didácticas que les permitan superar limitaciones, inhibiciones y pre-conceptos en cuanto al lenguaje expresivo con relación al género.
- El docente deberá favorecer en los estudiantes, la expresión de un cuerpo conocido y asumido en un marco de diversidad y libertad con los otros, consolidando la disposición de una motricidad plena, libre de estereotipos y convenciones gestuales.

■ **Eje: PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS.**

Sub-eje: La construcción de la disponibilidad motriz en interacción con otros con integración crítica y reflexiva.

- Las prácticas corporales y motrices que tienen lugar al interior de las diferentes configuraciones de movimientos (los deportes, la gimnasia, la danza, entre otros), son instancias potenciales de aprendizaje compartido con otros. En este sentido, se propone que las situaciones problemáticas planteadas en términos de desafíos individuales y colectivos logren ser experiencias lúdicas gratificantes, donde los estudiantes participen reconociendo y aceptando la propia manifestación singular y la de los otros, en el marco de su proceso de aprendizaje.

A partir de la vivencia de las prácticas corporales y motrices, se sugiere habilitar desde la intervención pedagógica, espacios de diálogo que permitan la adquisición de elementos argumentativos, la asunción de posturas críticas en relación a modelos hegemónicos, el intercambio de pareceres y sensaciones, la reflexión sobre el significado que se le otorga a la apropiación del conjunto de saberes, entre otros. A modo de ejemplo, el proceso de Iniciación en el Deporte Escolar hace referencia al recorrido de complejidad progresiva que los estudiantes transitarán en el abordaje del juego reglado con otros, a través de su participación activa y compartida en la resolución de situaciones que el juego y el deporte proponen. En esta dirección es relevante la revalorización de objetivos sociales y formativos, a través de la asunción de valores humanos vinculados con la solidaridad, el respeto, la cooperación, entre otros, que permiten aportar a la convivencia democrática. La competencia, tal como se la aborda en este documento, hace referencia a la expresión agonística natural del ser humano e implícita en los juegos y deportes, que debe instalarse como producción conjunta entre docentes y estudiantes, diferenciándose del mensaje hegemónico de la competencia sobredimensionada que proviene de los medios de comunicación y está arraigado en la sociedad. Dentro de este marco y en el modelo de enseñanza de los juegos y la re-contextualización del deporte formal, e institucionalizado como Deporte Escolar, se

hace necesaria, inicialmente, la intervención del docente para propiciar la comprensión del sentido de las actividades realizadas ofreciendo la posibilidad de modificarlas a través de acuerdos colectivos.

- En esta dirección el proceso de inclusión del estudiante, requerirá del aprendizaje de habilidades específicas construidas progresivamente en el contexto lúdico. Por ejemplo, la habilidad motora combinada de *lanzar y recibir*, desarrollada y aprendida a través de diversos juegos motores (de equipo, de invasión de campo), se transforma en habilidad motora específica con ciertos requerimientos de ejecución, vinculada con la práctica de juegos deportivos escolares como el handball y el basquetball, entre otros.

■ Eje: PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE

Sub-eje: La construcción de la interacción equilibrada, sensible y de disfrute con el medio natural y otros.

- La integración del estudiante al ambiente y su concientización como parte de él, así como su sensibilización hacia la problemática de su conservación y cuidado, constituye el punto de partida para las diferentes opciones de intervención docente. **Saber ser, saber estar, saber hacer** en el ambiente justifica la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes, en procesos de exploración, descubrimiento y experimentación sensible, como así también de creación de actividades para una relación equilibrada con el ambiente y su disfrute. Este proceso necesita que el docente favorezca y facilite la asunción de diferentes roles y funciones en la organización e implementación de proyectos de dificultad creciente, otorgando la posibilidad de que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades propias de la vida en la naturaleza con uso responsable para un desarrollo sustentable.

□ Alternativas didácticas

- Integración de los estudiantes en el desarrollo de la clase como co-constructores del proceso de enseñanza-aprendizaje, intercambiando roles y recuperando los saberes adquiridos por los adolescentes fuera del ámbito escolar; por ejemplo: estudiantes que desarrollen actividades extraescolares como bailes, artes marciales, actividades circenses, artes escénicas, entre otras.
- Incorporación en la clase de recursos didácticos (música, elementos, materiales, etc.) propios de la cultura juvenil para ofrecer un “escenario motivador” que favorezca el interés y la participación en la propuesta disciplinar.
- Desarrollo de propuestas de clase con la participación de agentes externos al ámbito escolar que promuevan y refuercen el abordaje de aprendizajes disciplinares. Por ejemplo: familiares, referentes de algunas de las actividades físicas, juegos y deportes desarrollados a modo de contenidos en una etapa determinada, referentes culturales que lleven a cabo actividades tales como bailes típicos, danzas populares y de los pueblos originarios, actividades circenses y escénicas.
- Propuestas de clase con la inclusión de configuraciones de movimiento emergentes Por ejemplo: *hip-hop, reggaeton, capoeira, rap*, ritmos latinos, entre otros.
- En contextos escolares que integren estudiantes con discapacidad, el docente deberá recurrir muy especialmente a estrategias inclusivas de los mismos. Por otro lado, ha de favorecer que el resto de los estudiantes asuman una situación de empatía con respecto a las diferentes discapacidades tomando conciencia de las limitaciones y necesidades que éstas presentan, valorando las posibilidades que dicha experimentación ofrece. Por ejemplo; práctica de fútbol para discapacitados visuales restringiendo la utilización del sentido de la vista de algunos de los actores implicados en el juego.
- Desarrollo de proyectos de alcance comunitario como alternativa de apropiación de contenidos desarrollados en la clase. Por ejemplo; difusión, promoción e implementación de propuestas de actividad física para el desarrollo de hábitos de vida saludable en encuentros con instituciones del entorno comunitario (escuelas primarias, centros vecinales, etc.).

□ **Algunas consideraciones respecto a la evaluación de los aprendizajes**

- Destinar tiempo a la evaluación entendida como un proceso que debe implementarse de modo integrado a la enseñanza y **compartido con los estudiantes**, constituye una modalidad de intervención insoslayable en la realidad de la Educación Secundaria de hoy.
- Resulta conveniente que el docente ayude a los estudiantes a descubrir e identificar sus logros, asignándoles significado.
- Puede resultar valioso implementar estrategias mediante las cuales los diferentes grupos puedan recuperar y registrar momentos significativos de los diversos procesos de aprendizaje, conocimientos construidos, modos de interacción, entre otros. Por ejemplo, el registro de sensaciones en el aprendizaje motor, a modo de expresiones personales que den cuenta de lo que han sentido en un determinado momento de la clase.
- Corresponde llevar a cabo una evaluación de inicio, de proceso y final. En esta última, el docente, además de considerar los logros de sus estudiantes mediante instrumentos que incorporen aspectos cualitativos y cuantitativos, evaluará su propia propuesta de enseñanza a los fines de producir los ajustes pertinentes.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Blázquez, D. (1986) *Iniciación en los deportes de equipo*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Cena, M. (2006). La expresión corporal en la Educación Física. Preguntas Frecuentes. En *Revista Novedades Educativas*, (297). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona, España: INDE.
- Eisemberg Wieder, R. (2007 a) *Corporeidad, Movimiento y Educación Física. Tomo I. Estudios Conceptuales*. México: Grupo Ideograma Editores.
- Eisemberg Wieder, R. (2007 b) *Corporeidad, Movimiento y Educación Física. Tomo II Estudios Cualitativos - Cuantitativos*. México: Grupo Ideograma Editores.
- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física: La corporeidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Grasso A y Erramouspe, B. (2005). *Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- López Pastor, V. (coord.) (2006). La Evaluación en Educación Física: revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. En *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (10), 31-41. Madrid: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF).
- Parlebas, P. (2001) *juegos, deporte y sociedad: Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Rozengardt, R. (2006). Acerca de los contenidos de la Educación Física Escolar. En *Revista Digital*, 11 (100). Buenos Aires.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986) *La didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.

Documentos

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006). *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología (2008). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Física Nivel Primario. 2º Ciclo EGB*. Documento acordado en Seminario Federal – diciembre 2008 – sujeto a aprobación del CFE. 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: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Núcleos de aprendizajes prioritarios – 1ro., 2do. Y 3er. Año de Educación Secundaria*. Buenos Aires.
- Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). *Ciclo Básico Unificado: C.B.U. Propuesta Curricular*. Córdoba, Argentina: Autor.

Diseño Curricular del CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008). *Aprendizajes Prioritarios Jurisdiccionales - Educación Física - nivel inicial y primario*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Diseño Curricular Educación Secundaria*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2009). *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos*. Paraná, Entre Ríos: Autor. Recuperado el 07 de enero de 2010, www.docentesenterrerianos.com/.../2009/.../lineamientos-secundaria-ultima-version.doc -
- Gobierno de la provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Coordinación. Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión (2009). *Materiales Curriculares. Educación Secundaria Ciclo Básico. Versión Preliminar*. Santa Rosa, La Pampa: Autor. Recuperado el 07 de enero de 2010, de www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/.../CicloBasicoOrientado/MCE_MC2009_Taller_OyEA_1vPreliminar.pdf -

8. CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN

1. PRESENTACIÓN

Este espacio curricular recupera conocimientos y enfoques de disciplinas académicas como la Filosofía, la Ciencia Política, la Sociología, la Psicología, la Antropología y el Derecho, entre otras. Tiene como propósito principal la formación ciudadana de los estudiantes y para ello promueve propuestas de enseñanza en diversos formatos que favorezcan la comprensión y la participación efectiva en el ejercicio activo y crítico de la ciudadanía. De este modo, ofrece la oportunidad de realizar prácticas de análisis e intervención en la realidad comunitaria, ya que la experiencia es motor del aprendizaje y puede funcionar como medio para la comprensión del mundo.

El compromiso ético y social de la educación escolar es la formación de hombres y mujeres que sean capaces de promover formas más justas de vivir con otros. El concepto de ciudadanía liga al sujeto a la estructura del Estado-Nación y sus atributos jurídicos, al mismo tiempo que orienta el ejercicio de la participación en proyectos colectivos, en defensa de intereses propios y del conjunto. La constitución actual de la ciudadanía es el resultado de un proceso histórico, dentro del cual los adolescentes y jóvenes no son ya tratados por las leyes como objetos de protección, sino como sujetos de derechos. El ejercicio de sus derechos debe, por lo tanto, ser transmitido no como una expectativa para la futura vida adulta, sino como una realidad que puede aplicarse a la vida en la familia, en la escuela, en el barrio, etc. Ese espacio ofrece a los estudiantes la posibilidad de una iniciación jurídica básica que comprende una aproximación a los principales derechos y obligaciones de los que son titulares, así como aquéllos de los que gozarán en el futuro de acuerdo al ordenamiento actual. Dentro de estos derechos, se enfatizan los Derechos Humanos, haciendo referencia a su universalidad y a la responsabilidad internacional que el Estado tiene por sus acciones y omisiones que configuren violaciones a los mismos. La ciudadanía activa implica también ser incluido a partir de la participación en relaciones y prácticas políticas, respetando y haciendo visibles formas de vida diversas y plurales.

La *Ciudadanía y Participación* es incompleta si en ella no entran en juego perspectivas éticas que contemplen el ejercicio dialógico y argumentativo como modo de comprender y acercar ideales de vida y sentidos de la experiencia humana. La enseñanza de la ética en relación profunda con la ciudadanía y la participación, implica incluir en las propuestas de enseñanza actividades deliberadas que promuevan un saber actuar razonado, libre y con sentido de justicia.

La escuela ofrece innumerables oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, poniendo a disposición de los estudiantes prácticas y conocimientos. Aporta a la formación de sujetos políticos al menos en dos sentidos: por un lado, es un lugar donde se convive con otros, se aprende con otros, no solo contenidos sino modos de estar (regulaciones, relaciones con la autoridad, etc.) y, por el otro, en tanto introduce a los estudiantes en la reflexión y la acción para incidir en el espacio público, posibilita la puesta en juego de los intereses individuales y los del conjunto.

Este espacio también tiene como propósito fomentar la práctica de la solidaridad mediante la integración de saberes para la elaboración y ejecución de proyectos de intervención sociocomunitaria. Tomando como base diferentes experiencias que se vienen realizando en el sistema educativo, se destaca el valor formativo del trabajo cooperativo y la participación en actividades comunitarias orientadas a la resolución de necesidades comunes, como ejercicio activo de la ciudadanía por parte de los estudiantes. Los adolescentes necesitan saber que pueden mejorar y/o transformar la realidad, y tienen necesidad de vincular lo que aprenden en el aula con la vida real, para encontrar otro sentido a lo aprendido. Mediante estas experiencias, los estudiantes tienen la posibilidad de integrar y articular los aprendizajes alcanzados en las distintas disciplinas y trayectos de formación, para generar acciones que les permitan tener injerencia en la modificación de aspectos de la realidad local y comunitaria.

En la actualidad, la educación para la ciudadanía debe dar respuesta a las actitudes y representaciones de los estudiantes sobre las posibilidades de transformación de la realidad social, que difieren notoriamente de las existentes pocas décadas atrás. Antes de que este espacio curricular enseñe algo sobre la libertad, la igualdad, la diversidad, el derecho y cuestiones semejantes, los estudiantes ya tienen representaciones desde las cuales actúan, opinan e intervienen de múltiples modos en la vida social. Se trata, entonces, de encarar las preguntas y los problemas que los estudiantes viven hoy en relación con el espacio público.

Para ello, resultan valiosos los contenidos básicos imprescindibles sustentados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (N.A.P.) de Formación Ética y Ciudadana acordados a nivel nacional. Se propone, entonces, que cada docente construya un proyecto de enseñanza a partir de los ejes: *Reflexión Ética*, *Construcción histórica de las Identidades*, *Derechos y Participación* e Intervención sociocomunitaria, para abordar la revisión crítica de **ámbitos de la vida cotidiana** de los jóvenes, por entenderlos como campos de experiencia y escenarios específicos de participación para la formación para la ciudadanía. Al respecto, se establece el abordaje de los siguientes ámbitos⁴⁷:

Para primer año: Ambiente, Convivencia y Salud, Alimentación y Adicciones.

Para segundo año: Sexualidad, Tecnologías de la Información y la Comunicación y Ámbito de definición institucional⁴⁸.

Se sugiere su abordaje como ejes de reconstrucción crítica de la realidad, considerando las siguientes particularidades:

- **Salud, Alimentación y Adicciones:** distintas disciplinas permiten abordar los aspectos éticos y valorativos de las representaciones sobre la vida saludable, que son construcciones culturales históricas y mutables. En los procesos históricos se fueron configurando diferentes cosmovisiones sobre la vida y la muerte, la salud y la enfermedad, así como el uso legítimo de drogas y modelos alimentarios y estéticos, según una visión sociocultural de la salud superadora de los enfoques que la restringen al ámbito privativo de la medicina y la fisiología. La reflexión crítica para la acción en este campo debe contemplar en primer término a la salud como un derecho y, desde allí, promover el análisis sobre las condiciones sociales, culturales y políticas que favorecen una vida saludable. Es oportuno habilitar la palabra de los jóvenes y conocer las representaciones, prácticas, códigos y creencias de los estudiantes, incorporando las nociones de justicia y de igualdad en el goce del derecho a una vida saludable, reconociéndolos como protagonistas en la construcción de un proyecto personal que incluya el estar sano, describiendo sus problemas en relación con estos temas y encontrando alternativas en diversos ámbitos de participación. La noción de alimentación se articula a la de vida saludable y amplía el concepto de nutrición hacia cuestiones socioeconómicas y culturales. Diversas prácticas y concepciones determinan modelos alimentarios hegemónicos que en la actualidad promueven trastornos y atentan contra el desarrollo saludable de los adolescentes, grupo de riesgo de estas patologías. En relación con las adicciones y las conductas adictivas, hay que considerar las modificaciones y limitaciones que todas ellas generan en la inclusión y el desarrollo pleno de los sujetos. De esta manera, es útil analizar entre otros temas el uso de drogas prohibidas y permitidas en la historia, incluyendo las percepciones sociales sobre el consumo y las políticas de intervención. Evitando abordajes medicalistas o delincuenciales, se trata de fortalecer aquéllos aspectos de la subjetividad que actúan como factores constitutivos de una vida plena y saludable.
- **Ambiente:** desde el punto de vista ético-político, es conveniente destacar que el deterioro del ambiente natural tiene un correlato en el ambiente social: desequilibrios demográficos y económicos entre países y hacia el interior de los mismos, migraciones masivas, aumento del desempleo, aparición de nuevas enfermedades, desnutrición, entre otros. El tratamiento de los problemas ambientales y las acciones concretas que pueden derivarse de él parte de concebir al ambiente como una producción social. Es una temática que involucra a todos los ciudadanos, porque incluye el goce de derechos vinculados al desarrollo en un ambiente sustentable. Esta sustentabilidad requiere de saberes tendientes a reflexionar críticamente sobre las prácticas culturales y científicas que se construyen desde los grupos humanos, recuperar las tradiciones y formas de relación con el ambiente de las culturas originarias, exponer puntos de vista y diseñar estrategias de intervención en relación con la responsabilidad por la protección del ambiente.
- **Convivencia:** es necesario considerar el carácter político de la convivencia social, trabajando en torno a conceptualizaciones propias de la organización de la sociedad y de los valores que la sustentan. La convivencia entre seres humanos está atravesada por pulsiones e intereses que determinan que el conflicto sea inherente a la vida social. La participación en instituciones regidas por leyes promueve que el ser humano se constituya en sujeto. Es en la convivencia ciudadana, en este espacio del yo y los otros, donde debería sistematizarse la intervención educativa para provocar el desarrollo moral y social. Detrás de toda acción, norma o institución existe una intención ética que debería respetar la libertad, la justicia y la responsabilidad por los otros. La escuela representa el ingreso de los estudiantes en el ámbito público y en las instituciones, en donde aprender a compartir

⁴⁷ Se sugiere abordar un ámbito por trimestre.

⁴⁸ Cada institución podrá retomar uno de los ámbitos trabajados en primero o segundo año o abordar otro (Educación vial, cooperativa y mutual, al consumidor, etc.) , en virtud del interés de los estudiantes, en relación con el contexto.

con otros, respetar las normas, intervenir de manera adecuada, cuidar la propiedad común, reconocer y aceptar asimetrías, negociar de manera democrática sus intereses, entre otras cosas. Por lo expuesto, el abordaje de contenidos de este ámbito debería anclarse en la enseñanza de leyes e instituciones que regulan la ciudadanía desde una dimensión normativa de aspiración universal, donde arraigan los derechos humanos, y una dimensión valorativa en la que conviven múltiples concepciones de la felicidad, tradiciones culturales que orientan las elecciones y preferencias de los sujetos, estilos de vida que cada cual elige para sí y tiene derecho a reclamar que se respeten, en tanto no afecten la dignidad de terceros.

- **Sexualidad:** hay múltiples perspectivas de aproximación a esta temática, pero es necesario enfatizar aquéllas que dan respuesta a las demandas e intereses de los estudiantes en relación con el ejercicio autónomo, responsable y placentero de su sexualidad, desde una perspectiva inclusiva de las diferencias y garante de las igualdades básicas. La sexualidad atraviesa la vida de los sujetos, desde concepciones, prácticas y creencias arraigadas en cada institución y en cada comunidad. Los procesos de crecimiento impactan en las subjetividades adolescentes y su relación con las prácticas y creencias de su comunidad. En ese marco, construirán modos de sentir, gozar, amar y ser amados y formas particulares de relacionarse con su propio cuerpo y con los demás. La perspectiva de género revisa la naturalización de representaciones sobre lo masculino y lo femenino que suscitan relaciones de poder y sustentan prácticas de estigmatización y exclusión. La contribución de la sexualidad a la construcción de la identidad social y subjetiva puede resignificarse al trabajar temáticas referidas a prejuicios y estereotipos, enfermedades de transmisión sexual, embarazo adolescente y proyectos de vida, entre otras.
- **Tecnologías de la Información y la Comunicación:** cabe considerar que toda práctica sociocultural construye significados que tienen una dimensión comunicacional. Los significados se traducen en información que se difunde, se expresa, se publicita y se interpreta. Las relaciones comunicacionales implican a su vez relaciones de poder, en las que las desigualdades y las asimetrías entran en juego mediante la imposición de significados. Las formas de comunicar, construir significaciones y establecer relaciones comunicativas entre jóvenes y adultos resultan disímiles y se revelan como un obstáculo al momento de la transmisión en el aula y la escuela. Las confrontaciones de diversos grupos por la imposición legítima de sentidos son de carácter histórico y requieren del reconocimiento por parte de los estudiantes de la capacidad de decir y comunicar de los grupos sociales. Garantizar procesos de enseñanza requiere entonces abordar el mundo de los medios de comunicación y las tecnologías en los procesos comunicacionales, a fin de promover una mirada crítica sobre los consumos culturales y los lugares practicados por los jóvenes. La comunicación es un atributo de la ciudadanía ya que, a través de prácticas comunicacionales, el sujeto puede conocer sus derechos, interpretar discursos, intercambiar opiniones, intervenir en asuntos comunitarios, reclamar, reflexionar y proponer transformaciones sociales. Otra cuestión a considerar es que el uso de las nuevas tecnologías en las prácticas sociales determina identidades, promueve encuentros y diálogos, y construye saberes en los jóvenes.

El abordaje de los contenidos de *Ciudadanía y Participación* en el marco de los *Ámbitos* referidos, permite recuperar temas relevantes susceptibles de generar interés en los estudiantes y aptos para habilitar la reflexión. Esto reclama organizar la propuesta de enseñanza tomando en consideración los contenidos pertinentes de los cuatro ejes - *Reflexión Ética, Construcción histórica de las Identidades, Derechos y Participación e Intervención Sociocomunitaria*-. En todos los casos, se sugiere una propuesta de enseñanza que contribuya a:

- el conocimiento de las normas que regulan el campo cultural del ámbito en cuestión;
- la comprensión de los procesos históricos, sociales y culturales que se desarrollaron en relación con el mismo;
- la valoración crítica de las prácticas sociales y subjetivas que determinan las experiencias culturales, indagando cómo contribuyen a construir identidades y ejecutar acciones de intervención en el ámbito, adecuadas a las posibilidades personales, escolares y comunitarias.

2. OBJETIVOS

CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN	
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO
Reconocer los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias, desde una perspectiva de valoración de la convivencia multicultural.	Analizar críticamente los discursos hegemónicos y mensajes imperantes en los medios masivos de comunicación en relación con las prácticas de consumo e identificación.
Asumir una posición personal sobre conflictos sociales, dilemas o conflictos de valor real o hipotético, dando razones crecientemente autónomas, creativas y solidarias.	Reconocer los actores y grupos involucrados en situaciones conflictivas y ponderar la legitimidad de sus opiniones, sentimientos, perspectivas e intereses.
Conocer y practicar formas democráticas de participación en la vida ciudadana, valorando la práctica del diálogo argumentativo como herramienta para afrontar conflictos en diversos ámbitos y debatir temas relacionados con normas y valores.	Tomar posición crecientemente crítica y argumentativa frente a problemas de ciudadanía de la Argentina y la Provincia de Córdoba, a partir de conocer la historia y postulados fundamentales de diferentes corrientes ideológicas y tendencias políticas.
Reflexionar sobre derechos y responsabilidades en la convivencia cotidiana, identificando aquéllos que corresponden a los ciudadanos en Argentina y los Derechos Humanos establecidos transnacionalmente.	Utilizar criterios de justicia y solidaridad al deliberar sobre problemáticas vinculadas con los Derechos Humanos, el ejercicio de la ciudadanía y problemáticas presentadas en los medios de comunicación o manifiestas en el entorno social.
Desarrollar la reflexión crítica y la deliberación argumentativa en torno a temas relevantes de la realidad social: Ambiente, Convivencia, Salud, Alimentación y Adicciones.	Desarrollar la reflexión crítica y la deliberación argumentativa en torno a temas relevantes de la realidad social: Sexualidad, Tecnologías de la Información y la Comunicación.
Identificar diferentes formas de ejercicio de la violencia y la discriminación, ejercitando respuestas alternativas, sensibles y creativas a los conflictos interpersonales.	Interpretar situaciones de injusticia, discriminación y exclusión, en relación con los principios normativos por los cuales deben ser denunciadas y revertidas.
Desarrollar prácticas que contribuyan a analizar patrones de consumo y modos de producción que impactan en la conservación del ambiente.	Reconocer las funciones básicas del Estado en una sociedad democrática y la necesidad de un orden jurídico justo y legítimo.
	Distinguir las competencias básicas de cada Poder y de los principales órganos del sistema político institucional, en situaciones específicas del presente o de la historia reciente.
Analizar críticamente cómo los cambios ambientales profundizan procesos de exclusión y marginalización que condicionan el desarrollo humano	Reconocer instancias en que se involucran los actores sociales en la definición de políticas públicas de protección del ambiente y discutir criterios de intervención.
Promover y desarrollar conductas saludables en los planos individual y colectivo a partir de la reflexión crítica y el aprendizaje.	Identificar y utilizar diversos mecanismos de participación en la esfera pública con los que cuentan, en el país y en la Provincia de Córdoba, para reclamar por sus derechos o tomar parte en la deliberación sobre el orden normativo.
Asumir compromisos para la solución de problemas referidos a la salud personal y social a partir de propuestas de intervención.	Construir una mirada reflexiva acerca de prácticas comunicacionales y códigos culturales.
Desarrollar habilidades para la circulación autónoma y segura por la vía pública como peatones, usuarios y conductores de medios de transporte.	Ejercer derechos a la información, comunicación, participación y construcción de significados.
	Comprender la sexualidad como dimensión humana constitutiva de identidad

	Conocer prácticas y normativas que promueven y protegen el desarrollo de una sexualidad saludable, responsable y placentera, tomando conciencia del carácter histórico y contingente de las asignaciones de género y mandatos sociales.
Asumir un papel activo en la construcción sociocultural, a partir de la participación protagónica en un proyecto de intervención, desarrollando la responsabilidad individual y grupal.	Desarrollar habilidades para la planificación, ejecución y evaluación de proyectos de intervención, integrando y relacionando saberes para la comprensión de problemas sociocomunitarios.
Integrar y relacionar saberes para la comprensión de problemas sociocomunitarios.	
Organizar la búsqueda y el procesamiento de la información para el análisis de problemas sociocomunitarios.	
Construir categorías conceptuales para interpretar la realidad social e incidir en ella.	

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN		
EJES	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO
REFLEXIÓN ÉTICA	Análisis ético intersubjetivo de situaciones conflictivas de la vida escolar y conflictos morales presentes en el tratamiento de contenidos de otras áreas.	
	Distinción entre las acciones libres y no libres y su vinculación con el problema de la responsabilidad, a través del análisis de casos y dilemas reales e hipotéticos.	Comprensión del carácter conflictivo e histórico de las relaciones sociales y políticas, a partir de identificar actores, contrastando sus intereses y derechos, sus valores y principios.
	Ejercicio del diálogo argumentativo y su valoración como herramienta para la explicitación de desacuerdos, la construcción de acuerdos, la resolución de conflictos, la apertura a puntos de vista diversos.	
	Registro y comunicación escrita del trabajo reflexivo sobre temas y problemas éticos mediante la formulación de preguntas, la exposición de razones y argumentos junto con el cotejo y reelaboración individual y colectiva de los mismos, a partir de diversos lenguajes expresivos.	Análisis crítico de discursos emitidos desde las Tecnologías de Información y Comunicación (los medios de comunicación masiva, Internet, videojuegos, publicidades, juegos de computadora, series de televisión, redes virtuales, entre otros), identificando valores vigentes, concepciones de la felicidad, relaciones de poder, contenidos violentos y estereotipos, así como las estrategias discursivas y narrativas que permiten la producción de esos discursos).

		Fundamentación teórica de valores como justicia, igualdad y paz, a partir de su reconocimiento en situaciones donde tengan vigencia y en situaciones donde primen relaciones de injusticia, desigualdad o violencia.
CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LAS IDENTIDADES	Reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad de identidades personales y proyectos de vida, individuales y/o colectivos, que coexisten en diferentes contextos sociales, históricos y culturales a partir de entrevistas con adultos, jóvenes y otros actores sociales.	Reconocimiento de la preexistencia de los pueblos originarios americanos y los procesos históricos de mestización e hibridación cultural.
		Lectura crítica de la pluralidad, expresiones culturales, cosmovisiones y sistemas valorativos, generando espacios de convivencia y participación para la difusión y defensa de derechos identitarios.
	Conocimiento creciente de sí mismo y de los otros a partir de la expresión y comunicación de sentimientos, ideas, valoraciones y la escucha respetuosa. Puesta en juego en espacios de confianza y libertad, organizados en colaboración con el docente, mediante cuentos, relatos, películas y otros recursos.	Análisis y valoración de las formas de resistencia y defensa de la dignidad, generadas por parte de los grupos subordinados –poblaciones en situación de pobreza, migrantes y otros sectores excluidos- ante diferentes formas de prejuicio, maltrato y discriminación.
	Indagación, análisis crítico e intercambio acerca de diferentes formas identitarias y culturas juveniles, entre otras formas grupales.	Comprensión de los aspectos valorativos presentes en relatos biográficos y autobiográficos de referentes culturales, atendiendo a las subjetividades en juego en el ámbito privado y público. Análisis de formatos tradicionales (diario íntimo, cartas, etc.) y virtuales (blog, fotolog, entre otros).
	Conocimiento y reflexión acerca de modelos corporales presentes en los medios de comunicación, en la publicidad, y en las representaciones artísticas identificando estereotipos y su incidencia en la construcción de la propia identidad y de identidades juveniles.	
	Reconocimiento de que nuestros modos de sentir y pensar se modifican en la trayectoria biográfica a partir de diferentes situaciones, relaciones y contextos.	Reconocimiento y comprensión de la significación de símbolos que representan experiencias compartidas y expresan identidades o ideas colectivas de los jóvenes y diferentes grupos sociales.

	Indagación y análisis de la perspectiva de género en la construcción de identidades a través de la historia y en la actualidad, tomando conciencia de las miradas estereotipadas, reflexionando acerca de las situaciones de igualdad o de falta de equidad de trato y de oportunidades.	Reconocimiento de diferentes dimensiones de la sexualidad , abordando aspectos de una educación sexual integral relativos al cuidado de sí y de los otros, el placer, el amor y la responsabilidad.
DERECHOS Y PARTICIPACIÓN	Reconocimiento de sí mismo y de los otros como sujetos de derechos capaces de resignificar los derechos vigentes, reconocer los procedimientos para su exigibilidad y participar en su promoción y defensa.	Conocimiento básico de la Constitución Nacional, su estructura y principales artículos ; las reformas constitucionales y las rupturas del orden constitucional.
		Conocimiento básico de la Constitución Provincial y la Carta Orgánica Municipal; su estructura y principales artículos.
	Reconocimiento y valoración de la democracia como sistema de vida.	Conocimiento de la organización federal del Estado y la división e interdependencia de poderes del Estado , en cada uno de sus niveles.
	Conocimiento del sistema político institucional: conceptos de Nación y Estado, forma republicana de gobierno, representación democrática y soberanía popular.	
	Conocimiento de derechos, deberes y garantías constitucionales , en relación con la responsabilidad ciudadana.	Reconocimiento de los derechos humanos en la Constitución Nacional y en las principales declaraciones y convenciones del derecho transnacional. Perspectiva histórica de su enunciación internacional e interamericana y de la adopción por parte de la República Argentina.
	Comprensión crítica de normas y criterios de tránsito para la circulación autónoma y segura por la vía pública como peatones, usuarios y conductores de medios de transporte.	
	Identificación de grados de responsabilidad personal y social y de intervención sobre factores que influyen en la problemática del tránsito.	
	Análisis crítico de prácticas ciudadanas y diferentes formas de reclamo en la defensa de intereses y derechos individuales y colectivos.	
INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA	Análisis y valoración de experiencias escolares de intervención sociocomunitarias (aprendizaje-servicio, acción solidaria, etc.).	Integración de saberes para la comprensión de problemas sociocomunitarios y su conceptualización teórica a partir de la experiencia.
	Investigación de problemas comunitarios. Aplicación de instrumentos de recolección de datos (encuesta, entrevista)	

	Exploración y ensayo de proyectos de intervención socio comunitarios : componentes, gestión cooperativa, evaluación.
	Reflexión acerca de las disposiciones éticas y los modos de responsabilidad ciudadana involucrados en el trabajo sociocomunitario.

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Es conveniente que el tratamiento de los contenidos mencionados se articule con los de otros espacios curriculares a partir de diversas estrategias y modalidades a través de las cuales la escuela secundaria forma en el ejercicio de la ciudadanía. El aula de *Ciudadanía y Participación* debería ser considerada como un espacio donde debatir, argumentar, discutir y juzgar prácticas sociales y relaciones de poder, bajo las orientaciones y los aportes de un docente que puede formular problemas, ahondar preguntas, requerir justificaciones argumentales, presentar contraejemplos y ofrecer categorías explicativas que abran el horizonte reflexivo de los estudiantes. En este sentido, si este espacio supone comprender la realidad, asumir un compromiso ético – político con ella y realizar una construcción inteligente y sensible que lleve a transformar la realidad y no sólo a adaptarse a ella, se recomienda que se organice con formatos diferentes por trimestre - por ejemplo, **proyecto, taller-** y que el tratamiento de los contenidos se articule con los de otros espacios curriculares.

La perspectiva de un espacio curricular integrado a partir de ámbitos o campos de experiencia cultural que especifican la enseñanza y el aprendizaje de contenidos propios, requiere de un ejercicio reflexivo y atento sobre qué saberes son indispensables para lograr la apropiación significativa de los mismos. La prescripción curricular determina en este sentido: integración a partir del ámbito respectivo, esto es articulación o *pregnancia* con otros campos que coadyuvan al aprendizaje del tema en cuestión; selección de los contenidos específicos presentes en cada uno de los ejes que aportarán conocimientos singulares desde la perspectiva ética, identitaria o político - ciudadana y la presentación y organización de los mismos desde los respectivos marcos disciplinares y didácticos.

Al interior de cada proyecto o taller se establecen los objetivos de aprendizaje; se seleccionan los contenidos básicos imprescindibles, los materiales y recursos; se planifican las actividades y secuencias a desarrollar con su grupo; se instituyen las articulaciones con otros espacios curriculares y se define la forma de evaluar el aprendizaje logrado.

La primera dificultad a considerar en la formación ciudadana de los estudiantes es la imposibilidad de aislar variables en el abordaje didáctico de los contenidos. Éstos - complejos e imbricados de múltiples maneras- requieren criterios que permitan la selección y organización de recortes didácticos con sentido. Por ello, se propicia una enseñanza basada en el análisis de *situaciones* presentadas por el docente o aportadas por los estudiantes, que susciten en ellos una reflexión activa desde sus propios marcos interpretativos. Dichas situaciones pueden tomarse de casos periodísticos, fallos judiciales, relatos literarios, etc., en donde sea posible analizar las representaciones y criterios de acción de los sujetos involucrados, a fin de abstraer de ellos las tensiones conceptuales presentes en los contenidos de enseñanza. El trabajo a partir de conflictos situados, permite una conceptualización que tenga en cuenta las circunstancias de la acción y tienda a evitar así que se tomen, como punto de partida, formulaciones abstractas que, presentadas como verdades, obturen la problematización. Tras la deliberación sobre el caso, las intervenciones del docente introducirán los conceptos del espacio, para producir rupturas con concepciones anteriores o nuevas articulaciones en versiones más amplias y coherentes. Esta modalidad didáctica privilegia la problematización, entendida en este caso como la construcción de preguntas e hipótesis sobre aspectos relevantes de la realidad social, que permitan una apropiación activa del problema por parte de los estudiantes y una conceptualización contextualizada y pertinente por parte de los docentes.

En cuanto al tenor de las intervenciones docentes, conviene prever que no son iguales a lo largo del recorrido de enseñanza. En instancias de problematización, conviene que asuma una *neutralidad activa* (Trilla, 1992) que implica una escucha atenta y respetuosa de las posiciones, aunque cuestionando o problematizando las respuestas intuitivas o facilistas, marcando contradicciones, invitando a la participación, sin tomar abiertamente posición sobre el caso. Hablamos de una neutralidad metodológica, que en la fase de conceptualización dejará lugar a una *beligerancia activa* (Trilla, 1992). Apoyado en la prescripción curricular y los documentos normativos que son vinculantes, el docente toma posición desde criterios y principios consensuados por la sociedad y la institución, en tanto es responsable de formar en los valores que dan continuidad a la vida social: las concepciones de bien, justicia, libertad, respeto por el otro, solidaridad, que la escuela debe enseñar y sostener. En este sentido, *la beligerancia activa* del enseñante debe siempre contemplar actitudes de escucha, alentando el intercambio y la confrontación razonada de posiciones y saberes. Cada uno de los momentos planteados en la secuencia didáctica propuesta, debe caracterizarse por la apertura a la palabra de los jóvenes. Habilitar la palabra es fomentar espacios de debate, enseñar formas de deliberar argumentativamente, ofrecer marcos teóricos que sustenten aprendizajes nuevos y que revisen aquéllos que los sujetos poseen.

Por otra parte, promover la participación de los estudiantes en el ámbito público requiere ofrecer conocimientos básicos acerca de los actores que en él se manifiestan, a fin de que los jóvenes construyan juicios de valor y tomen posición fundada frente a los hechos. Las tendencias políticas y las corrientes ideológicas que se han manifestado en el pasado o que existen en el presente de nuestro país son siempre objeto de controversia: es importante que la enseñanza dé cuenta de la variedad de interpretaciones y categorizaciones posibles, a la vez que admita y promueva la enunciación de las propias opiniones por parte de los estudiantes. La relación de representación que existe entre los gobernantes y los ciudadanos puede analizarse desde la perspectiva jurídica y ética. La producción social de normas, así como la fundamentación del Estado en un pacto social dan lugar a una confrontación entre el Estado actual y otras formas de gobierno no representativas. Conviene analizar la configuración del Estado representativo moderno y las diversas formas que ha asumido tanto en la Argentina como en otros países, a través de la comparación de sus funciones. Se puede, en este caso, tomar alguna de las funciones que se han asignado al Estado y evaluar el alcance que a dicha función se le dio en distintos momentos históricos. Se procurará que los estudiantes comprendan los límites que tiene el poder del Estado moderno, fijados a través de una serie de conflictos a partir de los cuales se enunciaron los derechos cívicos. En este sentido, se trabajará sobre la tensión entre el principio de autonomía y el paternalismo de Estado, en casos concretos donde ésta sea visible. Con respecto a la estructura institucional del Estado, se estudiará la separación de los poderes que conforman el Estado, con el fin de elucidar las funciones que a cada uno de ellos atribuye la Constitución Nacional, como un modo de evitar la concentración de poder.

El Proyecto de Intervención Sociocomunitario que se desarrolle dentro del espacio es una rica fuente de experiencias y reflexiones sobre la realidad social y los modos de transformarla. Los proyectos sociocomunitarios se inscribirán en la propuesta escolar en forma regular, no necesariamente semanal, lo que admite que las horas destinadas a este espacio se agrupen según lo establecido en el proyecto institucional, contemplando jornadas dedicadas exclusivamente al desarrollo de prácticas socio-comunitarias. Es decir que su inclusión en el proyecto curricular escolar puede optar por diferentes formas: un conjunto de horas de desarrollo quincenal y jornadas destinadas a la práctica, una carga horaria semanal combinada con jornadas destinadas a las salidas que demande la práctica objeto de trabajo, etc. La elaboración de un proyecto de intervención comunitaria es, en sí misma, una propuesta pedagógica que incluye diferentes aspectos en los que la responsabilidad es compartida por los estudiantes y el docente, a saber:

- la detección del problema sobre el que se trabajará;
- la construcción de vínculos con la comunidad y el diálogo con sus necesidades y expectativas;
- la búsqueda de información y recursos teóricos y prácticos para la acción;
- la formulación de objetivos precisos y mensurables;
- la previsión cronológica de espacios y de materiales;
- la distribución de tareas y responsabilidades;
- la implementación y revisión permanente;

- la problematización y conceptualización de la experiencia en espacios de intercambio;
- la valoración colectiva, procesual y sumativa del trabajo realizado.

Es indispensable que el protagonismo de los estudiantes se inicie desde la selección del proyecto y el planeamiento de la intervención hasta las instancias de evaluación procesual y sumativa de todo el proceso. Se sugiere organizar el trabajo colectivo a través de dinámicas participativas, fomentando la argumentación, contrastación de ideas y toma de decisiones por acuerdos, con la expectativa de favorecer el compromiso solidario de cada estudiante con el proyecto global.

Las instancias institucionales como los Centros de Estudiantes, Consejos de convivencia, Consejos escolares, Centros de Actividades Juveniles, Cooperativas y Mutuales escolares, Clubes de Ciencias, Bibliotecas escolares, etc. son lugares propicios para desarrollar formas de expresión y actuación. Estas alternativas constituyen vías posibles de Ciudadanía y Participación del sujeto, para una sociedad democrática y pluralista, que la escuela puede ofrecer. En este sentido, se puede partir del esclarecimiento de las formas y grados de participación que los estudiantes tienen en estos grupos y organizaciones. Por ejemplo, el análisis de la actividad del Centro de Estudiantes habilita un debate sobre la acción de los representantes y la necesidad de participación de sus miembros, no sólo en la instancia de votación sino en todas las actividades llevadas a cabo.

Es necesario analizar estas prácticas y reflexionar sobre los mecanismos de participación que existen, qué grado de eficacia tienen y en qué medida se hace uso de ellos. Es recomendable, por ejemplo, hacer ejercicios de simulación de alguno de los mecanismos reconocidos por la Constitución de la Provincia de Córdoba. Desde las acciones sobre la realidad social, el aprendizaje de los derechos puede abordarse a través del estudio de las circunstancias históricas en las que fueron reconocidos, o bien mediante el análisis de casos concretos en los que el incumplimiento de un derecho dio lugar a un reclamo y su posterior efectivización. De este modo, los derechos humanos y los derechos de ciudadanía se entienden como conquistas de los individuos, de los grupos sociales y de los pueblos frente al Estado. En similar sentido, la enseñanza de ciertas garantías de rango constitucional implica la transmisión de la forma en que se puede reclamar su efectivo cumplimiento. Así, por ejemplo, una buena vía de acceso al derecho puede ser el aprendizaje de los requisitos que tienen una presentación de *hábeas corpus* o acción de amparo.

Tanto el proyecto de intervención sociocomunitaria como las instancias de participación institucional y la lectura atenta de los medios de comunicación, son fuentes de recursos para escoger situaciones de problematización de los contenidos del espacio. Si la secuencia de trabajo con los estudiantes va de la problematización a la conceptualización, el camino de planificación del docente suele ser inverso: primero define las categorías que le interesa presentar y los contenidos que abordará en cada tramo del año, para luego plantearse cuáles serán sus herramientas de problematización y formulación de preguntas. De este modo, lo que los estudiantes reciben en primer lugar es, en realidad, lo que el docente decidió en última instancia, una vez definidos sus propósitos y contenidos de conceptualización.

Para ello, se espera de los docentes una lectura crítica de los contenidos prescriptos, que incluye estudiar sus fundamentos, adoptar un marco conceptual explicativo y un enfoque específico. También se espera que el docente realice una lectura de las características y necesidades formativas de los grupos de estudiantes que le permita cuestionarse el sentido de lo que va a enseñar. Se trata de un espacio curricular integrado por contenidos provenientes de diferentes disciplinas y también desarrollado en el aula por profesionales con formaciones diversas, como ha ocurrido históricamente con los espacios curriculares destinados a la educación cívica de los estudiantes. Esta pluralidad de voces requiere un ejercicio reflexivo y atento sobre qué saberes son más relevantes en cada caso y cuáles son las perspectivas que cada docente puede potenciar desde su preparación y recorrido previo, al mismo tiempo que puede enriquecer esa base en diálogo con colegas provenientes de otros campos.

La evaluación en el espacio debe contemplar la valoración del diseño de acciones y sus resultados, las prácticas participativas de los estudiantes, la inclusión de contenidos académicos de las disciplinas en las fundamentación y análisis de las prácticas sociales y las disposiciones de conducta para el trabajo con otros. Es necesario plantear formas de evaluación que combinen la valoración del aprendizaje de saberes, prácticas y actitudes por parte del enseñante y la autoevaluación de acciones y disposiciones de los estudiantes en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Establecer un espacio de reflexión y acción sobre prácticas sociales y culturales conduce a diseñar instancias evaluativas que superen la tradición de la prueba escrita y la lección oral. No por ello se deberá dejar de evaluar conceptos, procedimientos y actitudes, sino que deberá hacerse foco en

prácticas acordes con la forma de enseñar presentada. Los instrumentos de evaluación podrían orientarse a presentar situaciones, casos y problemas que provoquen la transferencia de aprendizajes y que pueden ser propuestos en forma de relatos, informes, fichas, ensayos, artículos, galerías de fotos o murales, paneles de debate entre grupos, juegos de simulación, etc. Una sugerencia a tener en cuenta es la importancia de explicitar los criterios de evaluación que utilizará el docente, así como construir consensuadamente los que aplicarán los estudiantes en su autoevaluación. La explicitación de criterios define el encuadre de lo que se espera que se aprenda y los parámetros de medición de esos aprendizajes; esto forma parte del contrato didáctico, clarifica lo esperado y su comunicación democratiza la enseñanza.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Batiuk, V. (coord.) y otros (2008). *A 25 años de democracia: una revisión sobre la Ciudadanía y Participación en la educación secundaria*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Böhmer, M. (edit.) (2007). *Manual de primeros auxilios legales: una guía para conocer sus derechos y ejercerlos en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Nación-Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Desarrollo (CIPPEC).
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. (Primera edición en inglés: 1987). Barcelona, España: Paidós.
- Martínez, M. y Puig, J. M. (Coords.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, España: ICE-Graó.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, España: Octaedro.
- Olaechea, C. y Engeli, G (2009). *¿Y vos qué? Herramientas pedagógicas para el espacio de Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación.
- Programa Nacional Educación Solidaria (2008). *Aprendizaje-servicio en la Escuela Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado el 24-11-2010, de http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2009_modulo_secundario.pdf
- Puig Rovira, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, España: I.C.E. Universitat Barcelon: -Editorial Horsori.
- Pujó, S. y Fernández Valle, M. (2008). *Derechos y justicia: para vos, para mí y para tod@s*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Quintero, S. y de Privitellio, L. (1999). La formación de un argentino. Los manuales de civismo entre 1955 y 1995. En *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N° 4. Santa Fe, Argentina: Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- Rubio Carracedo, J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid: Trotta.
- Schujman, G. (Coord.) (2004). *Formación Ética y Ciudadana: un cambio de mirada*. Madrid: Octaedro-OEI.
- Shujman, G. y Siede, I. (Comps.) (2007). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- Siede, I. A. (2002). *Formación ética. Debate e implementación en la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Stone Wiske, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? En Stone Wiske, M. *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Tapia, N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, España -Buenos Aires: Paidós.
- Uhl, S. (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia*. (Edición original en alemán: 1996). Barcelona, España: Herder.

Documentos

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2009). *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*. Versión Final. Resolución CFE N° 84/09. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). *Ciclo Básico Unificado: C.B.U. Propuesta Curricular*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2008 a) Documento: *Educación Ambiental*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2008 b) Documento: *Educación Sexual Integral*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2008 c) Documento: *Educación Vial*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2008 d) Documento: *Familia, Escuela y Comunidad*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, Ministerio de Obras y Servicio Públicos, Ministerio de Ciencia y Tecnología y Secretaría de Ambiente (2009 a) Documento: *El agua un recurso vital*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2009 b) Documento: *Lineamientos Educación Cooperativa y Mutual*. Córdoba: Autor.

9. FORMACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO

1. PRESENTACIÓN

Este espacio curricular tendrá como propósito orientar a los estudiantes en la progresiva construcción de su proyecto de vida en los ámbitos personal y social, recuperando, contextualizando y ampliando los aprendizajes alcanzados hasta el momento, a fin de generar reflexión y diálogo referidos a la problemática social y, dentro de ella, a la relación entre el sujeto y su contexto, como fundamento organizador de las prácticas de inclusión social. Por ello, será importante retomar aquellos saberes de las distintas disciplinas del Ciclo Básico que, por su pertinencia y relevancia, les permitan a los estudiantes la revisión crítica de los ámbitos de la vida cotidiana que ellos mismos se encuentran transitando, como así también de sus perspectivas a futuro.

Focalizará ciertos aspectos del entorno más próximo de los estudiantes, especialmente en relación con sus propias posibilidades, limitaciones y obstáculos -presentes y futuros- de desempeño como ciudadano. En este sentido, se pretende conjugar -en los procesos de aprendizaje y enseñanza- las expectativas y objetivos personales (lo que quieren, pueden y esperan hacer) y su inclusión comunitaria (lo que puedan hacer por y para la sociedad).

En esta línea, las estrategias puestas en juego posibilitarán la ampliación de los horizontes ocupacionales de los adolescentes y jóvenes, entendiendo por '*ocupación*' aquellos espacios actuales y potenciales de desempeño, vinculados no sólo al ámbito educativo, sino también al cultural, político, económico, científico, tecnológico, entre otros; esto es, al mundo de las prácticas sociales.

Será entonces la Escuela la que, cumpliendo su función en el contexto, logre su finalidad de preparar a los estudiantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, como así también para la continuidad de estudios superiores y la inclusión al mundo del trabajo. En este sentido, la '*formación para el trabajo*', no puede limitarse sólo a lo vinculado con el empleo o un emprendimiento económico determinado, sino que ha de incorporar toda actividad creativa y transformadora que realizan los sujetos para satisfacer sus necesidades. De esta manera, el concepto se amplía y diversifica, incorporando también aquellas actividades de producción material y simbólica llevadas a cabo en el hogar y en los más diversos y variados espacios públicos (clubes, centros culturales, comunitarios, etc.).

Por ello, en el contexto de este espacio curricular, se pretende propiciar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes para la vida y el trabajo, a fin de que los estudiantes puedan desempeñarse con mayor potencial en su quehacer cotidiano, seguir aprendiendo y aplicar lo aprendido en forma continua y con crecientes niveles de autonomía a lo largo de la vida, "saber hacer con saber y con conciencia sobre el impacto de ese hacer" y enfrentando - de manera activa y responsable como miembros de su comunidad⁴⁹- los retos que impone una sociedad en permanente cambio. En definitiva, las finalidades de este espacio curricular se orientan a contribuir con la formación de personas capaces de comprender el mundo en su complejidad, valorar sus propias capacidades, desarrollar sus potencialidades, interactuar con otros, afrontar los desafíos y operar las transformaciones necesarias para el desarrollo propio y de los demás en comunidad.

⁴⁹ La movilización de saberes (*saber hacer* con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo, reorganizarlos en función de la situación, así como a extrapolar o prever lo que falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta; organizar un concurso, una fiesta o una jornada deportiva; montar un espectáculo; escribir un cuento o un poema; editar un periódico. De estas experiencias, se puede esperar una toma de conciencia de la existencia misma de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no es sólo cuestión de inspiración, pues demanda trabajo, perseverancia y método (México, Secretaría de Educación Pública, 2006).

La vida de las personas está influida por diferentes ámbitos, como ser el hogar, la escuela, el club, el trabajo, el barrio, el pueblo, es decir, ámbitos sociales más o menos estructurados por subjetividades e instituciones significativas para cada estudiante. Allí moldean formas de representarse a sí mismos, a los demás y al mundo. Esas representaciones son fruto de la interacción con otros, de la circulación masiva de discursos a través de los medios de comunicación y producto también de las particulares formas de apropiarse, recrear e interpretar esas influencias por parte de cada sujeto, en la construcción activa de sentidos. Dichas representaciones pueden tender a naturalizarse, a rigidizarse y proyectarse sobre experiencias sociales lejanas en el tiempo y el espacio. La intervención educativa debe contribuir a desnaturalizar dichas representaciones y movilizar actitudes de pasividad o de omnipotencia sobre las propias condiciones de vida.

El análisis de la historia y las modalidades actuales de la juventud brinda herramientas para pensarse a sí mismos y delinear un proyecto personal en procesos de interacción colectiva. En este sentido, delinear un proyecto de vida significa anticipar una biografía deseada, analizar sus condiciones e indagar los modos disponibles para hacerla realidad. Las percepciones y anhelos de cada sujeto se activan y articulan en una proyección de futuro que, para hacerse posible, requiere de lecturas atentas del presente y sus posibles escenarios de transformación. En una sociedad democrática, es necesario que cada sujeto piense el futuro visualizándose él mismo como ciudadano pleno, conciente de sus derechos y obligaciones, dispuesto a procurar su cumplimiento tanto para sí, como para los demás. De esta manera, sus estrategias y proyecciones vitales se enmarcarán en un escenario social inclusivo, regido por la solidaridad inter e intrageneracional.

Ante esta situación, *Formación para la vida y el trabajo* procurará generar un espacio donde estén presentes las distintas realidades y concepciones de la adolescencia y juventud, como construcción social en los tiempos actuales. Este proceso representa, para los docentes, un desafío significativo que supone partir de la comprensión del “ser adolescente y joven” en la actualidad y revisar las propias representaciones, como así también desarrollar la capacidad de escucha y la aceptación de lo diverso, con el objeto de facilitar los vínculos necesarios para poder enseñar y aprender.

A modo de síntesis, corresponde decir que los aprendizajes específicos de este espacio curricular contemplan, como núcleos estructurantes, los conceptos *Sujetos, Contextos e Inclusión*. Dadas las estrechas relaciones de complementariedad y articulación entre ellos, es conveniente entenderlos como organizadores que atraviesan el trabajo en el espacio curricular y funcionan como dimensiones para el abordaje de diferentes experiencias y prácticas educativas en contexto.

2. OBJETIVOS

TERCER AÑO
FORMACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO
Reconocer las necesidades sociales (económicas, culturales y políticas) del contexto local y regional y las oportunidades para el desarrollo de las diversas actividades, en relación con sus potencialidades y exigencias.
Reconocer la importancia de vivir en grupo, en familia y en comunidad, y la necesidad de desarrollar habilidades sociales y comunicativas para ello.
Explorar y tomar contacto con diferentes ámbitos de inclusión posibles (social, productivo, económico, político, cultural, artístico, tecnológico, científico, etc.), para analizar críticamente y contrastar sus trayectorias vitales y sus oportunidades de desarrollo.
Comprender la incidencia del trabajo y de la cultura del trabajo en el desarrollo de la identidad personal y social en el contexto actual.
Participar en el diseño y gestión de acciones básicas vinculadas a lo social, educativo, cultural, productivo, entre otros.

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

TERCER AÑO
FORMACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO
Lectura y análisis de la realidad social del ámbito escolar y local inmediato, en el contexto regional, provincial, nacional e internacional.
Identificación de situaciones problemáticas vinculadas a la propia realidad social (educativa, económica, cultural, tecnológica, política, científica, entre otras.)
Identificación de los valores propios de los jóvenes y apertura a nuevos valores que posibiliten vivir en grupo y en comunidad, considerando los derechos económicos, sociales y culturales , y sus responsabilidades para el ejercicio de una ciudadanía plena.
Valoración de la importancia de la educación, la cultura, la tecnología y el trabajo decente, entre otros, para el desarrollo de la identidad personal y social , a través de lectura y escucha de historias de vida y de participación en entrevistas.
Reconocimiento de las posibilidades subjetivas de forjar el propio destino, así como de los factores sociales, económicos e históricos que condicionan la constitución de los sujetos y sus prácticas.
Conocimiento y análisis de normas e instituciones que organizan la vida en sociedad (aproximación jurídica).
Exploración de los diversos ámbitos de inclusión social (institucional, educativo, cultural, laboral, productivo, etc), desde la reflexión sobre la propia trayectoria individual y/o familiar.
Indagación de alternativas de educación en el Ciclo Orientado del Nivel Secundario, de la modalidad Formación Técnico Profesional y su proyección en el Nivel Superior (planes formativos, requisitos y campo potencial de inclusión laboral).
Desarrollo de habilidades sociales de comunicación, trabajo en equipo, iniciativa, emprendimiento, toma de decisiones, adaptación a los cambios, resolución de conflictos, capacidad de escucha, etc.
Exploración y ensayo de proyectos (individuales o colectivos) vinculados a diversas ocupaciones: autodiagnóstico , reconocimiento de las necesidades del contexto y oportunidades para actividades sociales, educativas, culturales, productivas , entre otras; planteamiento de objetivos a lograr y caminos posibles; realización y evaluación de las acciones .

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Se recomienda la organización de este espacio bajo los formatos de Proyecto, Taller y/u Observatorio. No obstante cada docente podrá efectuar las combinaciones que considere más adecuadas, desde una perspectiva situada.

El formato **Proyecto** permitirá a los estudiantes involucrarse en tareas diversas, asumir distintos roles y desempeñar funciones diferentes, en pro de una meta común. En este sentido, el *Proyecto Ocupacional (individual o colectivo) como herramienta conceptual y metodológica*, está orientada a que los adolescentes, luego de un análisis de sus características y de la situación de su contexto, tomen algunas decisiones y realicen (a modo de ensayo) una experiencia de diseño y gestión de un trayecto personal o colectivo vinculado a lo educativo, lo laboral, productivo o sociocomunitario, entre otros. Este Proyecto, en sus distintas etapas o fases, debería permitir el abordaje integrado de la totalidad de aprendizajes y contenidos prescriptos, pero siempre desde una perspectiva situada en cuanto a la dimensión personal y social de los participantes y en un marco de respeto por sus decisiones. Es importante que el estudio sistemático del mundo educativo y productivo no lleve a perder de vista el propósito de incidencia de este espacio en los proyectos y decisiones personales y colectivas del estudiante. Se trata, fundamentalmente, de que pueda bosquejar y vivenciar un recorrido de aprendizaje en función de sus saberes y de sus carencias, de sus posibilidades y de sus limitaciones, en el marco de sus proyectos de superación. Por ejemplo, y entre otras posibilidades, los proyectos podrán pensarse en torno a:

- **investigaciones escolares**, a partir de problemáticas de interés (oferta de estudios secundarios es la región /Orientaciones; desarrollo económico local; condiciones de empleabilidad, etc.); no deberíamos poner
- **diseño y gestión de emprendimientos**, fundamentalmente aquéllos de carácter sociocomunitario, cooperativos, mutuales, que podrán estar orientados no solamente a actividades productivas, sino también a otras de carácter social, científico, artístico, cultural, deportivo, etc., tales como el montaje de una muestra interactiva, una exposición itinerante, la creación de un museo barrial, prevención de enfermedades, protección ambiental, cuidado de los recursos naturales, entre otros;
- **diseño y gestión de un proyecto tecnológico**, que demande la elaboración y producción de algún objeto o el montaje (una máquina, un audiovisual, un terrario, un huerto escolar, un periódico, etc.).
- **trabajo solidario** que posibilite a los estudiantes - organizados y acompañados por docentes- una aproximación crítica a los problemas sociales y una implicación activa frente a ellos, en el marco de su formación como sujetos políticos capaces de comprometerse en la construcción de una sociedad más justa.

En su diversidad de posibilidades, los proyectos generarán espacios que ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de desplegar sus propias iniciativas con actitud creativa e innovadora, así como de experimentar y valorar el impacto social que tiene la energía emprendedora y el desarrollo de prácticas en las que el trabajo personal y del conjunto se pone al servicio del hacer creativo y transformador.

En lo que respecta al formato **Taller**, el mismo constituye una modalidad que tiende a favorecer un abordaje de contenidos y aprendizajes de un modo más directamente ligado al *hacer* y a la interactividad, con base en la experiencia personal y la de los otros, así como en la experimentación y la producción.

El trabajo bajo el formato de **Observatorio** resultará especialmente apto para abordar el reconocimiento de las necesidades del contexto y de oportunidades para actividades sociales, educativas, culturales, productivas, entre otras. De esta manera, se favorecerá en los estudiantes el desarrollo de capacidades de búsqueda, recopilación, sistematización e integración de información necesaria y útil para la exploración y ensayo de proyectos (individuales o colectivos) vinculados a diversas ocupaciones.

En este sentido y recordando que el espacio curricular de *Formación para la vida y el trabajo asume la problemática social, relacionando a los sujetos y su contexto como fundamento organizador de las prácticas de inclusión de los estudiantes*, resultará importante que, en los Proyectos, Talleres y/u Observatorio, se posibilite a los estudiantes actuar

en las tres dimensiones fundamentales del desarrollo de la vida: las relaciones consigo mismo; las relaciones con los demás (vida en familia y participación en el espacio social más amplio) y las relaciones con el entorno.

Algunos de los posibles abordajes didácticos en el marco de los formatos curriculares y pedagógicos sugeridos son:

- *El análisis de casos (ámbitos, situaciones y actores). Una primera exploración de expectativas e intereses del grupo de estudiantes permitirá anticipar qué casos serán significativos para satisfacer su demanda y ampliar su horizonte de inquietudes. Puede seleccionarse un ámbito específico de inclusión social, educativa y/o laboral (tal como la producción agrícola-ganadera, la electrónica, la educación, el arte, etc.) y aproximarse a él a través de las prácticas educativas, las ofertas locales, etc. La lectura de imágenes, fotografías y videos es una excelente manera de iniciar el abordaje, porque permite ubicar el ámbito, reconocer objetos y espacios característicos y formularse preguntas al respecto. El análisis de un ámbito apunta a entender cuáles son los rasgos predominantes y las tendencias que lo caracterizan, las posibilidades y limitaciones que presenta desde el punto de vista económico, su marco regulatorio y las marcas subjetivas que deja en quienes lo habitan.*
- *Las entrevistas a referentes que resulten significativos por haberse destacado en un ámbito de inclusión, por haber atravesado diferentes contextos, por resultar próximos o lejanos a las experiencias sociales de los estudiantes (el contraste, tanto con experiencias cercanas como con las lejanas, ofrece al adolescente buenas oportunidades para pensarse a sí mismo). La caracterización biográfica de un determinado actor se realiza mediante entrevistas en el aula, visita a su lugar de trabajo, análisis de su currículum vitae y de sus producciones (si se trata de objetos tangibles), discusiones a partir de películas, etc.*
- *Las situaciones que expresan coyunturas o cambios de escenario, como lo son una noticia, un artículo periodístico de opinión, diferentes datos estadísticos, una nueva norma legal, una película, etc. pueden funcionar como disparadores de una discusión grupal sobre rasgos salientes o fluctuantes del ámbito social general, educativo o laboral.*
- *El trabajo exploratorio y problematizador combinado con momentos de sistematización conceptual, a través de textos explicativos pertinentes, elaboración de esquemas generales o mapas temáticos y/o conceptuales, etc. Además de los textos referidos al mundo de la educación y del trabajo, pensados y producidos explícitamente para jóvenes, hay abundante material en la web que puede ser objeto de recortes y/o adecuaciones en función de las necesidades de cada grupo. En todos los casos, conviene chequear la validez y autoridad de la fuente, optando por los estudios que provienen de institutos de educación superior, organismos oficiales y asociaciones civiles reconocidas.*
- *La producción escrita de breves ensayos o textos, en los que cada estudiante pueda plantear sus reflexiones, preguntas e inquietudes. Ese material podría ser luego intercambiado con los compañeros o presentado al docente, siempre a partir de la decisión personal de los estudiantes y no como requisito de aprobación del espacio curricular.*
- *Experiencias de trabajo individual y grupal destinadas a que los estudiantes reconstruyan/construyan su autobiografía, a través de la recopilación de imágenes, fotografías, objetos materiales significativos, testimonios orales, así como de la producción de relatos y anécdotas, álbumes, murales. Será importante considerar la posibilidad de integrar a las familias en la experiencia, así como a referentes significativos de la comunidad, de modo que se genere un espacio de encuentro intergeneracional que favorezca que adolescentes y jóvenes puedan empezar a construir su proyecto personal sobre el entramado de la memoria personal, familiar y comunitaria.*
- *Experiencias de oralidad individual (exposiciones, presentaciones, microconferencias) y oralidad grupal (charlas, mesas redondas, debates) destinadas a que los estudiantes adquieran y desarrollen autoconfianza en cuanto a sus posibilidades comunicativas, construyan conciencia respecto al derecho de “tomar la palabra” y fortalezcan las habilidades inherentes al uso de la palabra privada y pública.*
- *Actividades de role playing que permitan simular situaciones de la vida real que hay que enfrentar y resolver. Constituirán oportunidades propicias para que los estudiantes desarrollen y potencien su habilidad para el análisis de variables, la toma de decisiones cruciales, la negociación, etc. A fin de colaborar con el autoconocimiento, deberá concederse especial importancia a la reflexión del estudiante –orientada por el docente- acerca de su desempeño, los estilos de actuación y modos de proceder que predominaron, las debilidades y fortalezas.*
- *Mesas de encuentro entre docentes, familias y estudiantes en las cuales sea posible compartir y analizar las expectativas mutuas, las dificultades y las posibilidades, los temores y las certezas.*

Las anteriores propuestas se pueden combinar y complementar entre sí, sobre todo cuando la discusión permite formular interrogantes e hipótesis que luego los actores y los ámbitos ayudarán a responder y a corroborar o descartar.

Será necesario también avanzar en aproximaciones, de manera general, a los aspectos legales e institucionales en que los sujetos deberían encuadrar sus actividades laborales (leyes, tratados internacionales y convenios que determinan las condiciones para el trabajo) y problematizarlos a partir del análisis de las condiciones en que se desarrolla la actividad laboral. Sería pertinente, entonces, analizar la relación trabajo-empleo y, especialmente, las condiciones laborales de adolescentes y jóvenes, así como acercarse a las representaciones sobre el trabajo que poseen y pueden constituir espacio de subjetivación, como así también generar propuestas desde estas perspectivas. En este caso se sugiere politizar el análisis, poniendo en clave de problemática la desocupación y la pobreza que acompañan procesos de desafiliación y marginalización social.

En lo referente a la *evaluación*, las cuestiones y aspectos personales no son acreditables para aprobar el espacio curricular, aunque sí se pueden evaluar, solicitando a los estudiantes que, al finalizar el recorrido, valoren y expresen si el espacio ha resultado provechoso para su propia búsqueda. Si son acreditables los saberes sistemáticos y puede haber instancias de evaluación periódicas sobre los aprendizajes vinculados a ellos. En este caso, conviene anticipar que no se espera que memoricen los datos circunstanciales de una biografía o una noticia, sino que se hayan apropiado de los marcos explicativos de análisis.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bär, N., Luchilo, L. y Schujman, G. (2002). *El desarrollo humano en la Argentina del Siglo XXI. Versión adaptada de Aportes para el Desarrollo Humano en la Argentina/2002*. Buenos Aires: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Disponible en versión digital en http://www.undp.org.ar/docs/Libros_y_Publicaciones/LIBRODES.pdf
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2002). La difícil tarea de ser joven. En Bleichmar, S. *Dolor país*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ferreyra, H. A. (1996). *Educación para el trabajo... trabajo en la educación. Elementos para resignificar las prácticas pedagógicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Ferreyra, H. A., Gallo, G. y Zecchini, A. (2006). *Educación en la acción para aprender a emprender. Organización y gestión de proyectos socio-productivos y cooperativos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferreyra H., Gallo G. y Zecchini A. (2007) *Educación en la acción para aprender a emprender*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fortunato L. y Pasut M. (1995). *Joven desocupado/a: busca empleo*. Buenos Aires: Aique.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Krichesky, M. (Comp.) (1999) *Proyectos de orientación y tutoría: enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Korinfeld, D.; Orsini, A.; Rascován, S. y Ianni, N. (2003) *Discursos y prácticas en orientación educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lopez Bonelli; A. (1995) *La orientación vocacional como proceso: teoría, técnica y práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Minujin, A. y Kessler, G. (1995). *La nueva pobreza en la Argentina*. Buenos Aires: Planeta.
- Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S. (1999). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pérez, E.; Pássera, J.; Olaz, F. y Osuna, M. (2005). *Orientación, información y educación para la elección de carrera*. Buenos Aires: Paidós.
- OIT (1999). *Trabajo Decente*. Memoria del Director General a la 87ª Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo. Ginebra: Autor.

- OIT. Argentina, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social -Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). *Construir futuro con trabajo decente. Manual de formación para docentes*. Buenos Aires: OIT. Disponible en versión digital en http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/resenas/2006/cons_td.htm
- OIT. Argentina, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Construir futuro con trabajo decente. Experiencias de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: OIT. Disponible en versión digital en <http://www.oit.org.ar>
- Rascovan, S. (2003 a) *Orientación Vocacional. Aportes para la formación de orientadores*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Rascován, S. (2003 b) *Los jóvenes y el futuro (y después de la escuela qué?)*. Buenos Aires: Psicoteca.
- Rascován, S. (2005). *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Saborido, J. R. E. y Berenblum, R. L. (1999). *Breve historia económica del Siglo XX*. Buenos Aires: Macchi.
- Tapia, N. (2000). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Sitio web de referencia

- *Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa (CENIF)*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. México. Edición digital en <http://www.remo.ws/>.

Documentos

- *Argentina, Administración Federal de Ingresos Públicos. AFIP. (2008 a). Inclusión Laboral Juvenil. Módulo para docentes. Programa de Educación Tributaria. Recuperado el 9 de setiembre de 2008, de www.afip.gov.ar/et/insercionlaboral*
- *Argentina, Administración Federal de Ingresos Públicos. AFIP. (2008 b). Inclusión Laboral Juvenil. Módulo para alumnos. Programa de Educación Tributaria. Recuperado el 9 de setiembre de 2008, de www.afip.gov.ar/et/insercionlaboral*
- *Argentina. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) (2002). Vinculación con el mundo del trabajo (EGB3)*. Buenos Aires: Autor.
- *Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006). Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Autor.
- *Argentina, Consejo Federal de Educación (2009). Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Versión Final. Resolución CFE N° 84/09*. Buenos Aires: Autor.
- *Gobierno de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. (2006). Proyecto Ocupacional. Módulo para estudiantes. Paraná, Entre Ríos, Argentina: Autor Disponible en versión digital es <http://www.entrerios.gov.ar/CGE/images/stories/Resoluciones/img/2389/RESOLUCION%20Nro%202389.pdf>*
- *México, Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular.(2006). Competencias para la vida. En Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*. México, D.F: Autor.
- *Programa Regional para el Fortalecimiento de la formación profesional y técnica de mujeres de bajos ingresos (Formujer) (2004). Proyecto Ocupacional. Una metodología de formación para mejorar la empleabilidad. Serie Materiales de Apoyo para instituciones de formación y orientación laboral. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Disponible en versión digital en http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/formujer/argina/po_man.htm*
- *Programa Nacional Educación Solidaria (2008). Aprendizaje-servicio en la Escuela Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado el 8 de noviembre de 2010, http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2009_modulo_secundario.pdf

10. EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

1. PRESENTACIÓN

La tecnología es la actividad que humaniza al hombre por excelencia; Tomás Buch (1999, p.10) afirma que “es parte de la ‘esencia’ de nuestra especie”, es decir aquello que nos hace ser lo que somos y no otra cosa. El hombre es hombre porque hace tecnología diferenciándose así de todos los demás seres vivos que habitan este planeta.

Si bien los grupos humanos pertenecientes a diversas culturas, en tiempos históricos y espacios geográficos diferentes, han resuelto similares problemas de maneras muy diversas⁵⁰, la tecnología es un aspecto que une a todos, conformando una *Cultura Tecnológica*⁵¹ compartida por los seres humanos con diversidad y heterogeneidad propias.

La Tecnología es mucho más que los objetos que inventa el hombre, mucho más que las nuevas tecnologías que surgen día a día, mucho más que los sistemas técnicos; es

“el contexto en que se desenvuelve la vida de una sociedad determinada. Es la forma que esa sociedad se relaciona con la naturaleza; es la manera en que los aparatos se relacionan entre sí y con nosotros, que somos sus inventores, fabricantes y usuarios; es una estructura, de la que forman parte los objetos y las relaciones que existen entre ellos, la sociedad en la que se originan y el medio ambiente en que esta sociedad habita y opera; es también un lenguaje en que los objetos nos hablan de una forma de organizar el mundo” (Buch, 1999, p.11).

Educación Tecnológica es una unidad curricular que da la posibilidad a los estudiantes de acercarse al mundo artificial creado por el hombre y reflexionar acerca de él, sus inventos, sus innovaciones, sus aspectos positivos y negativos, la forma en que algunos productos tecnológicos “median” en las relaciones y cómo otros determinan nuevos usos y costumbres. Les permite, además, debatir acerca de lo que pretenden del mundo y sueñan, ya que los coloca en el centro de la escena como creadores, protectores, renovadores, innovadores, protagonistas del mundo en el que viven.

El objetivo fundamental de la Educación Tecnológica es posibilitar a los estudiantes la adquisición de conocimientos, procedimientos⁵², saberes prácticos (aprendizajes en acción) y actitudes que les permitan tomar decisiones tecnológicas como usuarios, consumidores y creadores de tecnología, considerando aspectos personales, sociales, ambientales, políticos, culturales, éticos, ideológicos y económicos.

“Será importante entonces poner en juego un pensamiento de tipo estratégico, es decir, un pensamiento que implique para los estudiantes la posibilidad de identificar y analizar situaciones problemáticas, de proponer y evaluar alternativas de solución, de tomar decisiones creando o seleccionando sus propios procedimientos, diseñando sus propios productos. De este modo se intenta re-significar el lugar y el sentido del “saber hacer” en la escuela, poniendo énfasis en el desarrollo de capacidades vinculadas con la resolución de problemas de diseño, de producción y de uso de tecnologías” (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología ,2007 b p. 16).

⁵⁰ Cabe pensar, por ejemplo, en el problema de satisfacer necesidades básicas como vestirse o comer. Cada cultura, en cada momento histórico, ha desarrollado diferentes vestimentas y diferentes alimentos de acuerdo con el clima, la disponibilidad de recursos, los gustos, las tradiciones, etc.

⁵¹ Cultura Tecnológica “Es más que un bagaje de conocimientos técnicos, implica competencias que permitan interactuar con el mundo artificial, asumir conductas valorativas sobre las acciones del Hombre en tanto agente transformador de su entorno, ser un pensador reflexivo y crítico de estas acciones, pero también implica constituirse como seres capaces de pensar mejor, ser más creativos y prácticos, cualidades éstas más que necesarias para manejarse en un contexto cultural donde la tecnología es omnipresente” (Toso , 2005; citado en Leliwa 2008, p 29).

⁵² Éste es un aspecto importante en la educación: enseñar cómo se debe proceder; enseñar que existen modalidades comunes y compartidas de resolver ciertos problemas. Esto permite que, cuando el estudiante se enfrenta a un problema, sepa consultar cómo otros lo han resuelto y no deba empezar “desde cero”.

La incorporación de la Educación Tecnológica en la Educación Secundaria Básica permite desarrollar capacidades de los estudiantes para intervenir en la construcción del ambiente artificial, profundizando y ampliando los núcleos de aprendizajes trabajados en la Educación Primaria. En cuanto a los contenidos, incorpora los propios de la técnica e integra otros, tales como la relación entre tecnología, ciencia, sociedad y ambiente, y características de la organización y posibilidades del campo laboral.

En relación con la modalidad de trabajo, se sugiere ofrecer posibilidades para que los estudiantes estén en condiciones de distinguir, enunciar y resolver problemas prácticos en un contexto situado; tomar decisiones adecuadamente argumentadas; desarrollar múltiples soluciones a problemas propuestos; probar y mejorar alternativas; anticipar y prevenir situaciones no deseables; trabajar en equipo; hacerse responsables por los resultados y gestionar los recursos en forma eficiente. Se trata también de reconocer inicialmente los límites y los condicionamientos éticos, económicos y políticos que afectan a los procesos tecnológicos.

“La Educación Tecnológica no pretende formar ‘tecnólogos’ sino [sujetos capaces de] poder analizar y reflexionar para conocer la realidad y para poder intervenir en ella, reconociendo la centralidad de la acción de hombre en el hacer técnico” (Gennuso, 2000, p. 37).

Es por ello que desde la escuela se deben favorecer en todo momento diversos modos de mirar la acción técnica y tecnológica, a partir del planteo de diversos modos de leer los procesos tecnológicos y los productos que de ellos resultan. La perspectiva histórica y epistemológica ayuda a comprender determinados procesos y productos tecnológicos. La educación tecnológica formal debe aprovechar los *espacios e instituciones de educación no formal* para convertirlos en contextos para aprender. La experiencia de participar en las instituciones productoras de tecnología es un aspecto relevante para generar asombro. En palabras de Lemke (2006), es necesario:

“Hacer que los estudiantes experimenten la realidad de la ciencia y de la tecnología a través de visitas frecuentes a laboratorios, fábricas, centrales eléctricas, entornos naturales, zoológicos, acuarios, museos y otros sitios donde la ciencia y la tecnología son usadas, desde el sótano de una escuela hasta un centro regional. Dejar que experimenten no sólo a través de las exposiciones educativas sino también del trabajo que hay «detrás de la escena», que hace un uso real de la ciencia y, en algunos casos ayuda a desarrollarla” (p.7).

La Educación Tecnológica es una disciplina social, política, técnica, que busca formar ciudadanos críticos y renovadores del mundo artificial que el mismo hombre ha creado. Debe brindar herramientas a los estudiantes para cambiar el mundo que tenemos y no para adaptarse al mundo que vendrá. Un universo conceptualmente cercano al “mundo de la vida” de Habermas (1987), es decir aquél que está circundante y que configura la personalidad del sujeto y que el mismo sujeto es capaz de influenciar.

La Educación Tecnológica permitirá, entonces, formar a ciudadanos que intenten mejorar sus vidas y la de los demás, a partir del descubrimiento, la observación y la acción. Destacando el protagonismo tecnológico en la evolución de las ciencias y progreso y perfeccionamiento del propio mundo que desean para el futuro. Así tendremos en nuestras sociedades *“Hombres libres que inventen el futuro, que habiten el mundo de los sueños”* (Averbuj, 2006, p 123).

La Educación Tecnológica debe desarrollar habilidades de **descripción** (resumir, enumerar, resaltar, caracterizar, esquematizar), **análisis** (clasificar, relacionar, cotejar, agrupar, comparar, contraponer, generalizar, medir), **crítica** (evaluar, enjuiciar, justificar, apreciar, elegir, matizar, discutir, discernir), **creación** (transformar, inventar, aplicar, imaginar, diseñar, detectar problemas, cambiar, redefinir, encontrar analogías diferentes, producir ideas originales, imaginar soluciones divergentes) que permitan a los estudiantes encontrar problemas reales y asociarlos con soluciones también reales para así cambiar su propio mundo de la vida, su entorno, y encontrarse situados en un compromiso ciudadano, democrático, social y de participación. Así mismo debe ofrecer oportunidades que promuevan el *gusto por aprender, la posibilidad de sorprenderse y observar de qué cosas se han sorprendido otros*.

La incorporación de las TIC como herramienta para la enseñanza en todos los espacios curriculares pone a la Educación Tecnológica en un doble compromiso. Por un lado, la incorporación de los recursos informáticos a las planificaciones de aula y, por el otro, poder criticar aquéllos aspectos inherentes al uso y los cambios producidos en la sociedad a partir de la masificación de estos recursos.

Es indudable que hoy el hombre vive rodeado de redes, no sólo la Internet sino las de los cajeros automáticos, la quiniela, los pagos por tarjeta, los supermercados, y miles de otras que han provocado cambios cruciales en las formas de vivir, de relacionarse, de comprar, de divertirse, de enamorarse. Es tarea de la Educación Tecnológica estudiar profundamente las TIC desde una perspectiva social para asumir sus usos con los cuidados que merece. Así sucedió cada vez que aparecieron otros productos tecnológicos que provocaron cambios sociales profundos⁵³.

El uso de la Tecnología en educación no tiene que reducirse al mero cambio de soporte... la acción de búsqueda de información en una enciclopedia es idéntica y desarrolla las mismas actividades que si la buscamos en una virtual o en un libro. Debe utilizarse en potencialidades diversas que tienen que ver con la interacción, la producción, la modelización, la simulación, la profundización. Las Tic en la educación en general y en la educación tecnológica en particular *deberían ampliar los límites de acceso al conocimiento*, ofrecer múltiples perspectivas para enseñar y aprender y constituirse en medio para materializar las *obras educativas* (Bruner, 1997).

"...Educar para la praxis que implica acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1968, p 89).

En este diseño curricular se plantean los contenidos agrupados alrededor de ejes organizadores. Este modo de presentación no prescribe un modo lineal de ser enseñados. Muy por el contrario, permite una mayor flexibilidad al decidir la secuenciación de los contenidos. Posibilita que los docentes, tanto a nivel de aula como de ciclo acuerden aquéllos que serán objeto de enseñanza teniendo en cuenta las características de los estudiantes, de la escuela, del contexto, la disponibilidad de recursos y materiales, entre otros aspectos.

2. OBJETIVOS

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Identificar y analizar procesos tecnológicos de su entorno y los productos que de ellos resultan y relacionarlos con las prácticas concretas de producción y uso de los mismos.		
Resolver situaciones problemáticas, considerando los procesos tecnológicos que intervienen en su planteo y resolución.		
Planificar, ejecutar y evaluar procesos tecnológicos utilizando insumos y medios técnicos, con las medidas adecuadas para la seguridad de las personas.		
Resolver problemas centrados en aspectos técnicos e instrumentales que involucren la utilización estratégica de los conocimientos disponibles.		
Comprender -a partir de su utilización y valoración- los modos de representación y comunicación que participan en la construcción del conocimiento tecnológico y que permiten otorgarle especificidad.		
Incorporar crítica y progresivamente criterios para actuar en los procesos tecnológicos, garantizando la seguridad social, la salud de las personas y la sustentabilidad ambiental.		
Asumir comportamientos y actitudes responsables al diseñar e interactuar con sistemas y procesos tecnológicos, identificando las consecuencias beneficiosas, adversas o de riesgo social y ambiental.		
Construir -a partir de la reflexión sobre las prácticas técnicas- criterios éticos que permitan valorar las relaciones entre cambios sociales y ambientales y las innovaciones tecnológicas.		
Incrementar la curiosidad y el interés por los procesos tecnológicos, los medios técnicos que participan, sus productos resultantes y la disposición final de los residuos.		

⁵³ Cabe recordar, a modo de ejemplo, el caso de la electricidad: mucha gente pensaba que se le iba a quemar la casa cuando encendiera una luz.

Diseño Curricular del CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Observar la posición central, creadora, responsable, política, crítica de los sujetos en el mundo artificial construido por hombres y mujeres, asumiendo la responsabilidad por sus cambios futuros.		
Valorar el desarrollo histórico de la tecnología, identificando los cambios producidos, aquéllos inventos que impactaron en la sociedad y el rol creativo de hombres y mujeres en estos procesos.		
Profundizar y valorar la historia de la tecnología en contextos latinoamericanos, especialmente aquellas raíces técnicas que nos identifican y diferencian en la heterogeneidad latinoamericana y universal.		
Profundizar y ejercitar las habilidades socializadoras y de construcción colectiva de respuesta a problemas socio técnicos (trabajo en grupo/equipo: organización, técnicas de debate, trabajo cooperativo, puesta en común, relato de experiencias) que involucren la relación con el mundo y la cultura tecnológica.		
Identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de los procesos y productos tecnológicos, propiciando el análisis, no sólo de procesos de producción y comercialización, sino también de las intenciones (sociales, políticas, culturales, económicas) que subyacen a las acciones de marketing, comunicación y publicidad.		
	Identificar y caracterizar recursos materiales y energéticos.	Reconocer la interacción entre las prácticas científicas y tecnológicas.
Analizar artefactos identificando las funciones de las partes que los forman, sus relaciones y el modo como se energizan y controlan.	Manipular materiales y usar herramientas en la construcción de procesos, objetos y estructuras simples.	Realizar análisis de procesos y de productos tecnológicos, comprendiéndolos como sistemas interactuantes en diferentes aspectos.
Analizar procesos tecnológicos, identificando operaciones sobre la materia, la energía y/o la información que los constituyen.	Analizar sistemas tecnológicos sencillos y reconocer los principios básicos que los sustentan.	Formular estrategias para la resolución de problemas a través de los proyectos tecnológicos.
	Distinguir e identificar recursos materiales y energéticos de la comunidad local, comparándolos con los de otras comunidades para profundizar en el conocimiento de la diversidad de la cultura tecnológica.	Formular y resolver creativamente problemas que involucren medios técnicos y procesos tecnológicos.
	Diseñar y construir (total o parcialmente) artefactos simples para solucionar problemas.	Vincular los aspectos tecnológicos de los proyectos realizados con otras áreas del conocimiento que participan en ellos.
Lograr un espíritu crítico en temas relacionados con el impacto de la tecnología en la sociedad, la cultura y la naturaleza.	Alcanzar un pensamiento crítico, reflexivo y metódico para evaluar procesos y productos tecnológicos.	Comprender la importancia de reformular las tecnologías conocidas para mejorar su desempeño y para adecuarlas a nuevas finalidades y tareas.
		Utilizar la informática como herramienta en los procesos tecnológicos y de elaboración y comunicación de informes técnicos.
Reconocer y practicar principios de higiene y seguridad en los proyectos abordados.		

Contribuir constructivamente en los procesos de discusión y/o elaboración conjunta de proyectos técnicos sencillos.	Trabajar en la consecución de los objetivos de grupos de trabajo, asumiendo responsabilidades y evaluando y revisando sus prácticas.	Trabajar en equipo, presentar sus ideas y propuestas ante sus pares, escuchar las de los otros y tomar decisiones compartidas.
Reconocer cómo la tecnificación modificó, modifica y modificará el rol de las personas en distintos contextos y culturas.		Reconocer que las tecnologías multiplican y potencian nuevas posibilidades.
Reconocer que las tecnologías, como producto de la acción humana intencionada, condicionan y a la vez dependen de las decisiones políticas, sociales, económicas y culturales.		

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

EJES	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
PROCESOS TECNOLÓGICOS	Indagación acerca de los procesos tecnológicos. Esto supone:		
	Análisis de productos y procesos tecnológicos del entorno poniendo énfasis en el reconocimiento de sus partes y como se interrelacionan.	Análisis de procesos cuyo flujo principal es la materia , poniendo énfasis en las distintas transformaciones energéticas que se requieren en las operaciones .	Análisis de los procesos cuyo flujo principal es la materia, poniendo énfasis en la información.
		Análisis y diferenciación de los procesos cuyo flujo principal es la energía.	Análisis y diferenciación de los procesos cuyo flujo principal es la información.
	Reconocimiento de las interacciones entre materia, energía e información que están presentes en los diversos procesos tecnológicos .	Reconocimiento de los procesos de “producción” de energía eléctrica en Argentina.	Reconocimiento de los procesos que permiten almacenar información y reproducirla (sonido e imagen).
		Reconocimiento y análisis de procesos de producción de energías “alternativas” nacionales y extranjeras.	Reconocimiento de operaciones de digitalización, transmisión, decodificación y recepción en procesos de comunicación a distancia.
		Análisis y reconocimiento de los procesos cuyo flujo principal es la información: transmisión de señales.	Análisis de los códigos binarios y su aplicación para transmitir, almacenar, recuperar información.

Análisis de los procesos de comunicación a distancia y reconocimiento de la codificación, transmisión, retransmisión, recepción, decodificación como operaciones empleadas en procesos sencillos que emplean señales sonoras o visuales.	Análisis de los procesos de transmisión de información a distancia , reconociendo la finalidad de las operaciones de retransmisión y conmutación para el funcionamiento adecuado de los sistemas.	Reconocimiento de la transformación de señales como operaciones involucradas en los procesos de comunicación a distancia y que están constituidos por variados artefactos y sistemas.
Reconocimiento del modo en que se organizan y controlan diferentes procesos tecnológicos. Esto supone:		
Resolución de problemas de diseño de procesos tecnológicos que respondan a problemáticas del entorno planteadas.	Resolución de problemas de diseño de procesos tecnológicos automatizados .	Resolución de problemas que tengan en cuenta el proceso de diseño y el proyecto tecnológico .
Reconocimiento de códigos y protocolos en la transmisión de información a distancia con tecnologías sencillas (señales luminosas, uso de banderas, tambores, sonidos, etc).	Reconocimiento y clasificación de los diferentes tipos de procesos de producción industrial .	
	Identificación de las funciones de los sensores en los sistemas y procesos automáticos (sistemas de riego, descarga de inodoros, cafeteras eléctricas, planchas, puertas de supermercados, etc).	Identificación de sistemas de control lógico y electromecánico utilizados en diferentes procesos tecnológicos automáticos.
Identificación de la importancia de la utilización de los protocolos de control de calidad de procesos y productos, las condiciones ambientales de seguridad y de salud ocupacional de las personas involucradas.		
Participación en experiencias de diseño y construcción de artefactos sencillos para transportar materia, energía y/o información.	Participación, planificación, indagación y ejecución de experiencias grupales que representen diversas tipologías de producción industrial .	Participación en experiencias de creación de organizaciones , de modo real o simulado, en las que se pongan en juego los distintos aspectos vinculados a la gestión de empresas.
Reconocimiento de las diferencias y similitudes entre el rol que desempeñan las personas y los procesos automatizados .	Reconocimiento de los nuevos perfiles labores y del cambio de rol de las personas en relación con el aumento de la escala de producción .	Reconocimiento de los diferentes modos de organizar los procesos y de gestionar organizaciones .

			Identificación y utilización de los diagramas de GANTT y PERT para la planificación de la secuencia temporal de las operaciones y el desarrollo de acciones en proyectos de producción.
	Identificación, diferenciación, análisis de las tareas que realizan las personas en los procesos tecnológicos y sus implicancias sociales, laborales, económicas, políticas, culturales, etc.		
	Utilización y análisis de diferentes maneras de comunicar la información técnica correspondiente a un proceso, identificando la finalidad y los destinatarios para su selección y desarrollo. Esto supone:		
	Utilización de diagramas y gráficos para la representación de secuencias de operaciones en un proceso.	Planificación y/o representación del desarrollo de procesos de manufactura utilizando diversos sistemas de representación .	Realización de experiencias de diseño y comunicación de la información técnica y utilización de diferentes sistemas de representación .
	Utilización, reconocimiento de la necesidad y análisis de protocolos (procedimientos y normas reglados) para ejercer el control sobre la transmisión de información a distancia.	Reconocimiento y utilización de los protocolos en sistemas de comunicación complejos, identificando las señales utilizadas y cómo estos sistemas conforman redes.	
		Reconocimiento y experimentación de tareas que realizan las personas en los procesos de transmisión de información a distancia mediante el uso de sistemas tales como el teléfono o el telégrafo.	
	Uso de las TIC como herramienta para elaborar, producir y comunicar la información técnica comparándolas con diversos soportes y sistemas de representación.		
	Indagación acerca de las secuencias de actividades y tareas delegadas en los artefactos. Esto supone:		
MEDIOS TÉCNICOS	Análisis e identificación del funcionamiento de los artefactos que realizan transformaciones de energía en los procesos .	Análisis e identificación de las transformaciones energéticas en los medios técnicos asociándolas a las operaciones que las originan o que producen.	Análisis e identificación de la diversidad y complejidad técnica en la producción de energía de acuerdo a distintos factores sociales, climáticos, geográficos, productivos, etc.

	Reconocimiento y análisis en los medios técnicos de los procesos automáticos con y sin sensores (alarmas, semáforos, proceso de envasado o embotellado, aire acondicionado, etc).	Exploración y utilización de dispositivos de control automático con programadores mecánicos y eléctricos.
Identificación de las relaciones entre las partes de los artefactos, las formas que poseen y la función que cumplen. Esto supone:		
Exploración y utilización de sistemas de comunicaciones a distancia , mediante señales digitales, identificando operaciones de digitalización, transmisión, decodificación y recepción. Características de funcionamiento. Unidireccionalidad o bidireccionalidad.	Reconocimiento de cómo las operaciones que realizaban las personas en los medios de comunicación a distancia para transmitir señales, han sido delegadas en operadores o actuadores como los relés, amplificadores.	Análisis de las propiedades de los medios de transmisión de señales y su vinculación con el rendimiento de los sistemas en alcance, velocidad, cantidad de información a transmitir.
		Representación de transmisiones de la información codificada en formato digital , a través de tablas de estado y diagrama temporales.
Utilización, análisis, selección de los instrumentos de medición .	Utilización de los instrumentos de medición y de los sistemas de unidades .	Participación en experiencias que involucren operaciones de medición, comparación, y ejecución vinculadas al control de los artefactos.
Valoración de códigos binarios , sus propiedades y aplicaciones para la transmisión y almacenamiento/recuperación de información en diversos formatos tales como textos, imágenes, sonidos.	Identificación de artefactos que funcionan con sensores ; modos de circulación de la información y elementos que constituyen el sistema.	Utilización de dispositivos que almacenan la información , principalmente los medios magnéticos y ópticos: casetes, CD, sistemas de unidades.
	Identificación y análisis de motores y generadores eléctricos .	
Búsqueda, evaluación y selección de alternativas de solución a problemas que impliquen procesos de diseño		
Participación, ejecución y análisis de experiencias de diseño de estructuras, máquinas, sistemas de comunicaciones, programadores mecánicos y sistemas automáticos con sensores.		Participación, ejecución y análisis de experiencias de diseño de dispositivos de control automático que respondan a problemáticas planteadas.

	Resolución de problemas de diseño de transmisión de señales visuales o sonoras a distancia, estableciendo códigos y protocolos.	Resolución de problemas de diseño de sistemas de transmisión de la información a distancia de base eléctrica, seleccionando componentes, códigos y protocolos.	Resolución de problemas de control automático utilizando softwares específicos y controladores, analizando y determinando operaciones, entradas y salidas.
LA TECNOLOGÍA COMO PROCESO SOCIOCULTURAL: diversidad, cambios y continuidades.	Indagación sobre la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo. Esto supone:		
	Explicitación y diferenciación de los cambios socio técnicos ⁵⁴ del paso del control manual de los procesos a la automatización .	Explicitación y diferenciación de la coexistencia de tecnologías diferentes (en complejidad, recursos, insumos, usos, etc.) en una sociedad.	Explicitación y diferenciación de la delegación de funciones, sustitución o integración en máquinas, equipos o sistemas
		Reconocimiento de la sustitución de los recursos para generar energía de manera alternativa a las tradicionales.	Reconocimiento de la importancia de la decisión de adoptar determinadas tecnologías a partir de la valoración social y sustentabilidad ambiental .
		Determinación de las Implicancias ambientales de los sistemas de transporte y generación de energía .	Valoración del uso crítico de la tecnología y las prácticas de consumo .
	Identificación de los cambios socioculturales a partir del acceso masivo a las tecnologías para la comunicación y la información en la vida cotidiana.	Identificación de los cambios en las prácticas sociales, económicas, políticas, ideológicas, a partir del uso masivo de las tecnologías para la comunicación y la información.	Reconocimiento, explicitación y diferenciación de los cambios en las prácticas sociales, culturales, económicas, a partir del uso masivo de las tecnologías para la comunicación y la información.
	Indagación de la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o en culturas específicas. Esto supone:		
	Reconocimiento de la influencia de los medios de comunicación en los ámbitos culturales y sociales	Reconocimiento de la creciente potencialidad de las tecnologías disponibles y su contraste con las condiciones de vida de todos los ciudadanos.	

⁵⁴ Los aspectos socio técnicos incluyen los conocimientos implicados; las herramientas, máquinas o instrumentos utilizados; los procedimientos o métodos; la asignación de tareas y los recursos humanos, entre otros.

	Análisis de sistemas socio técnicos de diferentes épocas, culturas y lugares, reconociendo similitudes y diferencias de las relaciones que los conforman, los materiales y los medios técnicos utilizados, las tareas y la formación/capacitación de las personas involucradas en el uso, la elaboración, el descarte de dichos sistemas.	Reconocimiento y comparación del consumo y producción de energía en Argentina y en el mundo, y determinación de factores que afectan a las diferencias encontradas.	
		Explicitación y valoración de la generación, consumo, ahorro y utilización de energías alternativas y energías renovables .	
Reconocimiento de que los procesos y las tecnologías se presentan formando conjuntos, redes y sistemas. Esto supone:			
	Identificación de las modificaciones de aspectos técnicos, sociales y económicos producidas por las actividades innovadoras en el campo de las comunicaciones.	Identificación de las modificaciones de aspectos técnicos, sociales y económicos de las actividades, provocadas a partir de los cambios introducidos por la utilización de los diversos tipos de energía .	Explicitación y diferenciación de los distintos modos de gestión de las organizaciones : de tipo familiar, PyMES o microempresas, y los cambios producidos en el tiempo a partir del uso de las tecnologías informáticas.
			Reconocimiento de las relaciones entre los procesos y los medios técnicos , la participación y control del Estado y de los ciudadanos.
Reflexión sobre la creciente potencialidad de las tecnologías disponibles y su contraste con las condiciones de vida. Esto supone:			
Reconocimiento, análisis, crítica, explicitación y diferenciación de las tecnologías por su valor social y sustentabilidad ambiental .			
Establecimiento e interpretación de relaciones entre tecnología, sociedad, cultura, economía, mercado y ciencia .			

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Pensar la enseñanza de la tecnología en la escuela secundaria básica supone el desafío de ofrecer a los estudiantes oportunidades para desarrollar una serie de capacidades cognitivas de orden superior a partir del acercamiento a los contenidos, saberes, conocimientos, técnicas, filosofía, usos de la tecnología como quehacer cotidiano, que distinga a los seres humanos de la diversidad de especies del planeta. Asimismo, la educación tecnológica debería ofrecer oportunidades para desarrollar la capacidad de *asombro*, *fascinación* y para comprender *los procedimientos* que permiten llevar a cabo los procesos y productos tecnológicos. Los docentes de educación tecnológica son los agentes encargados de diseñar oportunidades que promuevan el *interés*⁵⁵ por la tecnología.

Como espacio curricular, la Educación Tecnológica tiene sus metodologías específicas y otras que no le son propias, ya que han sido desarrolladas por diversos campos educativos. Es menester, entonces, aclarar que muchas veces se confunde al proyecto tecnológico y al análisis de producto como estrategias didácticas para la Educación Tecnológica, cuando, en realidad, se trata de procedimientos relacionados con la tecnología, que le son propios y tienen una serie de contenidos asociados, estructurados y secuenciados.

En las actividades propias de Educación Tecnológica, los estudiantes:

- Exploran, descubren y realizan operaciones técnicas elementales.
- Utilizan materiales, herramientas, máquinas sencillas e instrumentos de medición.
- Analizan objetos, artefactos y sistemas técnicos.
- Perciben situaciones; formulan y resuelven problemas sociotécnicos.
- Diseñan y modelizan objetos y procesos.
- Toman decisiones y planifican sus acciones.
- Evalúan modelos, procesos y productos.
- Miden, comparan y establecen relaciones espacio-temporales.
- Toman conciencia de las relaciones ambientales, sociales, económicas, laborales y comerciales .
- Enriquecen su vocabulario técnico: nombran, describen y argumentan según los cánones consensuados científicamente
- Realizan diseños, registros, propuestas e informes usando diversos medios de representación: expresión oral y escrita, dibujos, diagramas, modelos y maquetas en 3D, tablas y cuadros, gestualidad, dramatizaciones, software de diseño entre otros.
- Resignifican aprendizajes de otras áreas al utilizarlos como herramientas

El docente cuenta con un abanico de opciones de modalidades de trabajo, como lo son Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), aula taller, el diseño/modelización, simulaciones, el estudio de casos, la lectura de objetos, el desarrollo de proyectos, el uso de problema de análisis, las simulaciones, síntesis o problemas de caja negra, disertaciones a cargo del docente o de profesionales invitados, análisis de programas de TV, uso de *webquest*, recursos de Internet, viajes de estudio, visitas a museos, fábricas, entre otras. Exponemos sintéticamente algunas:

➤ **Aprendizaje basado en problemas (ABP)**

Como las personas tienen la posibilidad de intervenir sobre el medio y transformarlo, será importante poner en juego un pensamiento de tipo estratégico, que genere en los estudiantes la posibilidad de identificar y analizar situaciones problemáticas, de proponer y evaluar alternativas de solución, de tomar decisiones creando o seleccionando sus propios procedimientos, diseñando sus propios productos y evaluando las producciones realizadas con la finalidad de resignificar el “saber hacer” en la escuela.

⁵⁵ El interés es el componente motivacional del aprendizaje, es el motor que permite y genera en la gente curiosidad por aprender y sostenerse en el tiempo en un proceso de descubrimiento

Como se ha expresado en el diseño curricular de Educación Primaria, el campo de la tecnología es tan vasto que no alcanza un solo camino para acceder a su conocimiento; por ello, es esencial recurrir a variadas formas de enseñar (Leliwa, 2008). En principio, no debemos desechar ninguna estrategia, todas pueden ser útiles a la hora de planificar las clases mediante una adecuada construcción metodológica. Sin embargo, las experiencias de aula muestran que no es suficiente trabajar algunos temas aislados, ni enseñar algunas técnicas específicas, ni poner en contacto a los estudiantes con aparatos y dispositivos tecnológicos (Cwi y Orta Klein, 2007), aunque los estudiantes se encuentren muy motivados por ello.

La **ABP** puede transformarse en una herramienta importante para el planteo de situaciones que despierten o generen la reorganización de las ideas, por un lado, y, por otro, ofrece la posibilidad de desarrollar capacidades vinculadas con el trabajo en equipo y el pensamiento creativo, entre otras. Se constituye, así, en una de las estrategias de enseñanza privilegiadas en el espacio Educación Tecnológica. Es una de las más trabajadas y tradicionales estrategias en la ET y muchas veces se confunde con el Proyecto Tecnológico (que es un procedimiento de la tecnología).

Para propiciar actividades de enseñanza sobre la base del ABP, será necesario generar oportunidades para que los estudiantes:

- Reconozcan que “lo que saben” no es suficiente para alcanzar el objetivo.
- Utilicen de un modo estratégico los conocimientos disponibles.
- Encuentren diferentes resultados posibles, argumentando su equivalencia, comparando sus diferencias; o encontrando diferentes modos de arribar a un único resultado por diferentes caminos.
- Enfrenten obstáculos centrados no sólo en aspectos instrumentales, sino también en cuestiones más cercanas a lo estratégico.
- Reconozcan analogías y diferencias entre los procesos realizados en el aula y los procesos tecnológicos que tienen lugar en otros ámbitos sociales.

Dentro de las estrategias que son relevantes para este espacio curricular y que buscan la solución a determinados problemas de la realidad, podemos mencionar - además de las ya explicitadas- las que nombran Marpegán y colaboradores (2000, p.15):

- ✓ Los **problemas de análisis**: aquéllos que permiten comprender las relaciones que existen entre los componentes de un sistema técnico.
- ✓ Los **problemas de síntesis o diseño**: suponen la construcción de un producto (en sentido amplio), a partir de los recursos con los que se cuenta. Se pretende lograr un sistema que cumpla con una función determinada.
- ✓ Los **problemas de caja negra**: el funcionamiento y la estructura del sistema tienen que ser determinados por los estudiantes. En estos problemas, el estudiante sólo puede observar o medir las entradas y salidas y a partir de ellas debe buscar terminar o reproducir el comportamiento o el proceso que este sistema realiza en su interior (sin poder observarlo de antemano).

➤ **El aula - taller**

El taller puede ser considerado una modalidad organizativa donde el énfasis está puesto en el abordaje y resolución de situaciones, de modo que se genera una dinámica de aprendizaje del tipo “aprender haciendo”, o sea que involucra el *saber hacer* y el *hacer para saber*, es decir que hay una “producción” que es el resultado de una interacción sujeto-situación que frecuentemente es de tipo *grupal*.

La mayoría de las actividades de la Educación Tecnológica se prestan para el trabajo grupal y el taller brinda amplias posibilidades de aprendizaje mediante el trabajo en equipo. Se favorece así la valoración de actitudes de cooperación, colaboración y solidaridad. También se promueven aprendizajes de técnicas de diseño, toma de decisiones, planificación, organización, gestión y realización de proyectos. Asimismo, se estimula la disposición para intercambiar ideas, para negociar, para acordar y respetar reglas y procedimientos, y para valorar las normas de seguridad, orden y mantenimiento de los lugares de trabajo.

En este sentido, el taller no supone estrictamente contar con un taller como espacio diferenciado, sino que puede llevarse adelante en distintos espacios; el aula, el patio, instituciones de educación no formal, el SUM, entre otros, pueden ser lugares donde desarrollarlo.

Por todo lo antes expuesto, corresponde tener presente que, en Educación Tecnológica, el trabajo en taller adquiere especial relevancia ya que se presenta como un espacio simbólico cuyo centro es el aprendizaje de los estudiantes y no sólo un espacio físico donde se construyen “cosas”, en el aula taller “es un buen lugar para promover la integración, la síntesis, el diálogo, la reflexión, la confrontación; para generar nuevas preguntas, nuevas hipótesis tomar decisiones, resignificar conocimientos aprendidos” (Leliwa 2008 Pg88)

➤ **El diseño – modelización**

El *diseño – modelización* juega un papel fundamental en muchos procesos de enseñanza y de aprendizaje donde se pone en juego el pensamiento abstracto y, particularmente para la ET, el estratégico - citados por Rodríguez Acevedo (1998) y Toso (2006)-. Cuando los estudiantes diseñan y modelizan, abstraen y producen conocimiento. En el diseño se integran la creatividad y la transferencia de conocimientos aprehekidos ya que diseñar y modelizar son formas de comprender, analizar, anticipar, deducir, inferir, evaluar, decidir, imaginar, crear. El Diseño y la modelización son representaciones mediadoras entre el sujeto y la realidad, recortándola, representándola, simplificándola, etc.

El proceso de diseño y modelización no se refiere exclusivamente a objetos, sino que incluye a los diversos procesos (productivos, de comunicación, administrativos, de gestión, etc.). En éstos, se pueden distinguir dos momentos: a) la anticipación y b) la operación. En la *anticipación*, se ponen en juego la predicción, el análisis, la abstracción, la selección, y resulta en la primera expresión de la idea; de acuerdo con los recursos existentes, pueden existir dibujos y bocetos. La *operación* refiere a la representación propiamente dicha a manera de texto, diagrama, plano, maqueta, CAD, etc. y su objetivo es la representación cabal y el ordenamiento de los recursos para lograr la finalidad de los procesos o productos diseñados.

➤ **Simulaciones**

Es sabido que en la escuela se desarrollan actividades que no siempre son reales; “en la escuela no es posible reproducir todos los fenómenos, hechos o productos tal cual se dan en la realidad” (Leliwa 2008, Pg 117). Un caso especial de las modelizaciones de situaciones con fines didácticos, son las simulaciones. En éstas, los estudiantes podrán recrear tareas asumiendo roles y funciones, experimentando y vivenciando aquello que se puede dar en la realidad. Así, la participación activa de todos -con un sentido lúdico- potenciará los aprendizajes. Las tareas podrán ser variadas: recolección de materiales, indagación de información, búsqueda de insumos, análisis de situaciones, consensos políticos, distribución de tareas, entre otras.

“Utilizar la simulación como estrategia didáctica promueve(...) tomar decisiones, asumir roles y tareas, analizar y debatir las decisiones tomadas, evaluar, analizar consecuencias, construir y analizar hipótesis, relacionar con contenidos ya abordados, anticipar, aceptar compromisos, adquirir conciencia de la importancia del trabajo con otros, comprender complejidades de la vida cotidiana, evaluar y autoevaluarse” (Leliwa, 2008, p. 118)

Para el trabajo en Educación Tecnológica podemos nombrar, además, estrategias como análisis de casos, salidas al campo, elaboración de mapas conceptuales, análisis de videos, películas y programas de radio, debates, entre otros.

➤ **Ámbito de trabajo, estrategias y rol del docente**

En cuanto a las modalidades de trabajo, éstas deben desarrollarse dentro de un marco amplio que permita la generación de ámbitos de trabajo donde se puedan presentar las más diversas variantes que faciliten el aprendizaje, mediante el planteo de problemas “abiertos” y “cerrados”, “bien definidos”, “medianamente definidos”, “mal definidos”, “algorítmicos” y “heurísticos”, entre otros, en una variedad de ambientes: el aula, fuera del aula, la ciudad, otras ciudades, etc. Esto requiere que el docente genere motivación en los estudiantes; que rescate saberes y presente situaciones de tal manera que los datos con los que cuente el estudiante resulten insuficientes para resolverlos; que genere un buen clima dentro del aula -factor importante para desarrollar el proceso de aprendizaje- y favorezca la construcción del conocimiento.

Deberá ser capaz de “ver trabajar” sin ser él el protagonista del proceso, actuando como promotor de los aprendizajes, testigo de cómo los grupos proyectan su trabajo. Intervendrá lo necesario como para sostener el interés y promover la valoración de las acciones. Observará cómo el grupo realiza pruebas para obtener la vía de solución más eficaz; ponderará el plan propuesto, lo que resultará para el estudiante mucho más valioso que el comentario, a partir de su experiencia, acerca de cuál es la solución más rápida y eficaz. Deberá

hacer posible un camino recursivo entre la acción y la reflexión de lo realizado y en el que las actividades constructivas adquieran sentido en tanto se constituyen en recursos didácticos que les permiten a los estudiantes apropiarse de los contenidos del área.

En este sentido, se acuerda con Gloria Edelstein (1996) cuando dice:

“...reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (p. 47).

➤ **Algunas consideraciones respecto a la evaluación de los aprendizajes**

La evaluación es una oportunidad para analizar y mejorar los aprendizajes, al poner en evidencia las debilidades y fortalezas del trabajo de los estudiantes e indicar cómo se pueden minimizar las primeras y desarrollar las segundas. Marpegán y Mandón (2001) afirman:

“La evaluación de los aprendizajes que realiza el docente, la autoevaluación de cada alumno y la coevaluación entre pares deben ser también instancias de aprendizaje; de este modo, en el aula, aprendizaje y evaluación pueden marchar juntas en un proceso recursivo que las retroalimenta” (p. 95).

Desde esta perspectiva, se hace presente una concepción del manejo de información como retroalimentación, en tanto permite ser re-significada, tanto por parte de los estudiantes como del docente. Se trata de una evaluación de carácter formativo porque permite obtener información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sobre las dificultades de comprensión, sobre los obstáculos que impiden que el mismo se logre. Es importante que los estudiantes puedan conocer esa información para que -a partir de ella y orientados por el docente- puedan revisar su propio proceso.

Walencik (1991) señala que *“La evaluación del progreso de un alumno en Educación Tecnológica no puede limitarse a juzgar el producto terminado o la memorización de los hechos”*. Adhiriendo a esto, en Educación Tecnológica, el producto es el final de un proceso de trabajo. Para evaluar el proceso y sus resultados, hay que observar las ideas y la toma de decisiones que lo generaron. El énfasis de la evaluación, por consiguiente, debería estar tanto en el producto final como en el proceso (por qué y cómo los estudiantes deciden y hacen lo que hacen). En consecuencia, para valorar el desarrollo de las habilidades y conocimientos en la práctica, se deben crear instancias e instrumentos que permitan su observación.

La evaluación, en consecuencia, deberá realizarse en diferentes momentos del trabajo de los estudiantes y sobre una variedad de productos o acciones. Es importante que ellos estén en conocimiento de los criterios que se usarán para evaluarlos, ya que esto los ayudará a saber lo que se espera de ellos.

La observación del trabajo personal y grupal, la autoevaluación del estudiante⁵⁶ y la co-evaluación⁵⁷ entre pares constituyen instancias valiosas de evaluación. Por ejemplo: la observación directa del docente sobre el desarrollo de habilidades de comunicación, el trabajo con otros, la resolución de problemas, el cuidado personal y de los materiales, permitirá evaluar conceptos, procedimientos, actitudes y valores, durante el desarrollo de las actividades propuestas.

“En Educación Tecnológica, uno de los contenidos específicos de aprendizaje es la capacidad de evaluar (y de dejarse evaluar). De modo que la autoevaluación durante todo el proceso y la coevaluación en las puestas en común son muy importantes. Por ejemplo, los alumnos deben ser capaces de evaluar críticamente su producción individual, la de su grupo y la de otros grupos, y de proponer cambios y mejoras” (Mandón y Marpegán, 2001, p. 96).

Es importante crear instancias que permitan a los estudiantes emitir juicios respecto de su propia participación y trabajo y la de los demás, apreciando la importancia de su rol en el grupo, observando cómo los otros los perciben en las situaciones grupales de trabajo. Recibir comentarios de sus pares ayuda a los estudiantes a apreciar cómo ellos pueden

⁵⁶ Los relatos y las listas de cotejo constituyen instrumentos apropiados para llevarla a cabo.

⁵⁷ Para utilizar esta estrategia de evaluación, es necesaria la explicitación de criterios. En este sentido, el docente puede confeccionar instrumentos en los que estén definidos los criterios y que, además, permitan plasmar apreciaciones sobre ellos.

afectar/mejorar el proceso. Se les puede sugerir la observación de aspectos tales como nivel de participación, respeto hacia el otro y hacia el trabajo, responsabilidad, iniciativa, solución de las dificultades surgidas durante el proceso, resultados que se obtuvieron. El acompañamiento del docente en esta instancia es importante para guiar esta co-evaluación, a fin de que resulte seria y fundamentada y para que realmente actúe como instrumento para la retroalimentación del proceso:

5. BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (1989). Filosofía de la Tecnología. En *Revista Anthropos*, (94/95). Barcelona, España: Anthropos.
- AA. VV. (1996). *Para Comprender Ciencia Tecnología y Sociedad*. Madrid: Verbo Divino.
- AA. VV. (1996- 2007). *Revista Artefactos. Pensamiento sobre la técnica*. (1 a 6). Buenos Aires. Disponible en www.revista-artefacto.com.ar
- Averbuj, E (2006). *El que duda, gana. Dilemas actuales de la Educación Tecnológica*. Conferencia 4º Congreso Provincial de Educación Tecnológica. Memorias. Córdoba, Argentina.
- Baron, M. (2004). *Enseñar y aprender tecnología*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Basalla, G. (1992). *La evolución de la tecnología*. Barcelona, España: Crítica.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Buch, T. (1999). *Sistemas tecnológicos*. Buenos Aires: Aique.
- Buch, T. (2001). Tecnología en la escuela. En Averbuj, E. y otros. *Tecnología 1*. Buenos Aires: Santillana.
- Ciapuscio, H. (1996). El conocimiento tecnológico. En *Revista Redes*, (6). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmas.
- Cohan, A y Kechichian, G. (1999). *Tecnología II*. Buenos Aires: Santillana.
- Cwi, M y Orta Klein, S. (2007). *Tecnología Segundo Ciclo EGB/ Nivel Primario*. Serie "Cuadernos para el aula". Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Cyrulnik, B. y Morin, E. (2006). *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Buenos Aires: Paidós.
- De Rosnay, J. (1976). *El Macroscopio, hacia una visión global*. Madrid: AC.
- De Vries, M. (2001). Desarrollando Educación Tecnológica en una perspectiva internacional: integrando conceptos y procesos. En MENA, F. (comp.). *Educación Tecnológica*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Domenech M. y Tirado F. (comp.). *Sociologías simétricas. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Doval, L. y Gay, A. (1995). *Tecnología. Finalidad educativa y acercamiento didáctico*. Buenos Aires: Prociencia. CONICET.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AAVV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edgerton, D. (2006). *Innovación y Tradición. Historia de la Tecnología Moderna*. Barcelona, España: Crítica.
- Feenberg, A. (1991). *Critical Theory of Technology*. Oxford: University Press.
- Fourez, G. y otros (1997). *Alfabetización Científica y Tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires: Colihue.
- Freire, P. (1968). *Educação como prática de liberdade*. Río de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción: de las formulaciones de Jean Piaget a los sistemas complejos*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gay, A. y Ferreras, M. A. (1996). *La Educación Tecnológica. Aportes para su implementación*. Buenos Aires: Programa Prociencia CONICET.
- Gennuso, G. (1999). La educación Técnica y la Tecnológica: ¿Un cambio de paradigma? En *Novedades Educativas* N°107. Recuperado el 11 de diciembre de 2008, de <http://laeducaciontecnologica.blogspot.com/>
- Gennuso, G. (2000) La propuesta didáctica en Tecnología. En *Novedades Educativas*, N° 114. Recuperado el 11 de diciembre de 2008, de <http://laeducaciontecnologica.blogspot.com/>

- Gilbert, J. K. (1995). Educación Tecnológica: una nueva asignatura en todo el mundo. En *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 13 (1) Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gille, B. (1985). *La Cultura Técnica en Grecia*. Barcelona, España: Juan Granica.
- Habermas, J (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Leliwa, S. (2008). *Enseñar Educación Tecnológica en los escenarios actuales*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Lemke, J. L. (2006). Investigar para el futuro de la Educación Científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. En *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, 24(1), 5–12.
- Linietzky, C. y Serafini, G. (1999). *Tecnología para todos. Segunda parte*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Maldonado, T. (1998). *Crítica de la razón informática*. Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado, T. (1999). *Hacia una racionalidad ecológica*. Buenos Aires: Infinito.
- Maldonado, T. (2002). *Técnica y Cultura. El debate alemán entre Bismarck y Weimar*. Buenos Aires: Infinito.
- Mandón, M. y Marpegán, C. (1999). Aportes teóricos y metodológicos para una didáctica de Tecnología. En *Revista Novedades Educativas*, (103). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mandón, M. y Marpegán, C. (2001). La Evaluación de los aprendizajes en Tecnología. En *Revista Novedades Educativas* (121). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mandón, M., Marpegán, C. y Pintos, J.; (2000). Hacia la modelización de situaciones didácticas en Tecnología. En *Revista Novedades Educativas*, (116). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mandón, M., Marpegán, C. y Pintos, J. (2005). *El Placer de Enseñar Tecnología: actividades de aula para docentes inquietos*. (2º edic.) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Manzini, E. (1992). *Artefactos*. Madrid: Celeste.
- Marpegán, C. (2004). Didáctica de la Educación Tecnológica: articulando fines con métodos de enseñanza. En *Revista Novedades Educativas*, (163). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Marpegán, C. y Toso, A. (2006). La resolución de problemas. En *Revista Novedades Educativas*, (187). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mc Cormick, R. (1999). La alfabetización tecnológica es importante. Technological Literacy Count (TLC) Workshop Proceeding, Seminary. Recuperado el 13 de noviembre de 2009, de <http://www.ieee.org/organizations/eab/tlcd2plenary.htm>
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mumford, L. (1979). *Técnica y Civilización*. Madrid: Alianza.
- Pérez, L. y otros (1998). *Tecnología y Educación Tecnológica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Petrosino, J. (1999). Reflexiones sobre educación, tecnología y aprendizaje. En *Revista Novedades Educativas*, (103). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pozo, J. y Postigo, Y. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- Quintanilla, M. A. (1991). *Tecnología: un enfoque filosófico*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- Rodríguez Acevedo, G. (1998) Ciencia, Tecnología y Sociedad: una mirada desde la Educación en Tecnología. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 18.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Simon, H. (1973). *Las ciencias de lo artificial*. Barcelona, España: ATE.
- Solivérez, C. (2005). Los saberes de la Educación Tecnológica. En *Revista Novedades Educativas*, (178). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Thomas, H y Buch, A. (coord.) (2008). *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

- Toso, A (2005). *Problematización de contenidos ¿Es condición suficiente para adquirir una cultura tecnológica? Disertación 2º* Encuentro Regional de Educación Tecnológica. Salta, Argentina.
- Toso, A. (2006). ¿Cuán estratégicos son los niños cuando resuelven problemas? En *Revista Novedades Educativas*, XVIII (187).
- Ullrich, H. y Klante, D. (1994). *Iniciación tecnológica*. Buenos Aires: Colihue.
- Walencik, V. (1991) Evaluación de las habilidades de los niños para resolver problemas tecnológicos En *Revista Innovaciones en la educación en ciencias y tecnología*. Montevideo: UNESCO.

Documentos

- Argentina, Ministerio de Educación. (2000). *Tecnología EGB 2. Propuestas para el aula. Material para docentes*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación. (2001). *Tecnología. EGB 3. Propuestas para el aula. Material para docentes. Tecnología*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003). El desarrollo de capacidades para enfrentar y resolver problemas. En *Desarrollo de Capacidades*, Vol. 1, Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006). *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. (2007). *Documento acordado Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Educación Tecnológica. Primer Ciclo de Educación Primaria*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación (2008). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Tecnológica. Nivel Primario. 2º Ciclo EGB. Documento acordado en Seminario Federal – diciembre 2008 – y sujeto a aprobación del CFE-*. Buenos Aires.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2009). *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Versión Final. Resolución CFE Nº 84/09*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). *Ciclo Básico Unificado: C.B.U. Propuesta Curricular*. Córdoba, Argentina: Autor
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Diseño Curricular Educación Secundaria*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2009 a). *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos*. Paraná, Entre Ríos: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, www.docentesenterrerianos.com/.../2009/.../lineamientos-secundaria-ultima-version.doc -
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2009 b). *Desde lo epistemológico a lo estratégico metodológico*. Documento 3. Paraná, Entre Ríos: Autor.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2009 c). *Evaluación (Parte II)*. Documento 4. Paraná, Entre Ríos: Autor.
- Gobierno de la provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Coordinación. Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión (2009). *Materiales Curriculares. Educación Secundaria Ciclo Básico. Versión Preliminar*. Santa Rosa, La Pampa: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, de www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/.../CicloBasicoOrientado/MCE_M

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD y CALIDAD EDUCATIVA
Dirección General de Planeamiento e Información Educativa**

EQUIPO DE TRABAJO

María Cecilia Barcelona, Ingrid Blank, Laura Cecilia Bono, Silvia Susana Bússoli, José Luis Danguise, Horacio Ferreyra (coordinación), Paula Andrea Gordillo, Miriam Hadid, Marta Judith Kowadlo, Viviana Inés Latorre, Nélide Liliana Marino, Soledad Ana Martín, Sandra Molinolo, Santiago Paolantonio, Gabriela Peretti (coordinación), Rubén Rimondino (asistente de coordinación), Blanca Patricia Romero, Patricia Alejandra Ruffinatto, Daniel Sessa, Eduardo María Sota, Gustavo Stricker, Gabriel Ulloque, Silvia Vidales (asistente de coordinación)

Colaboradores

Ariana Andreoli, Ricardo Berberían, Edith Bonelli, Alejandro Bosack, Roberto Bossio, Leandro Calle, Luis Ceballos, Gerardo Omar Elías, Mónica Dorado, Griselda Gallo, Catalina Giménez, Mercedes Grasso, Silvia Gubiani, Erika Hepp, Gladys Heredia, Susana López Luque, María del Carmen Martinto, Adriana Laura Moreno, Celia Pecini, Ederd Picca, Sebastián Pons, Analía Verónica Utrera

PROCESO DE CONSULTA Y RECEPCIÓN DE APORTES

Relevamiento de documentos, demandas y experiencias socioeducativas

Entre otras fuentes, el presente documento recoge aportes de las siguientes producciones: *Orientaciones Sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad* (Gobierno de Córdoba, ME., 2008); *Informe 1: Discusión de la Educación Secundaria: Síntesis de la consulta-Córdoba* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); *Informe 2: Problemas y propuestas en el marco de las Investigaciones* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); *Estudio de Impacto 'Escuela para Jóvenes'* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2008); *Estudio de Evaluación y Seguimiento Programa 'Escuela Centro de Cambio-Nivel Secundario'* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); Estudio de Impacto "La Educación Secundaria en ámbitos rurales" (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2010); Evaluación Diseño e implementación (ExPost) "Propuesta de Modificación: nueva organización escuela secundaria" - Nivel Secundario: Primer Ciclo - mimeo (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2010); "Estudio del impacto del Período de Ambientación 2010" – mimeo (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2010); 72 experiencias presentadas en el *1º Congreso Provincial de Buenas Prácticas en Educación. Nivel Medio* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); 7 Propuestas Curriculares de Instituciones que integran el Programa Escuela para Jóvenes (2009); 259 Proyectos de retención e inclusión educativa (ME-SPIyCE-Área de Políticas Socioeducativas de Nivel Secundario), *Propuesta Curricular CBU Ciclo Básico Unificado* (Gobierno de Córdoba, MEC- Dirección de Planificación y Estrategias Educativas, 1997)) y los Informes de sistematización de requerimientos, demandas y necesidades respecto de los cambios en el Nivel Medio/Secundario que fueron relevados en las instancias de formación docente 2008-2010

Recepción de aportes de académicos y especialistas

Georgia Blanas, Claudio Caneto, Alejandra Catibiela, Marta Alicia Ciria Campobasi, Inés María Belén Domínguez, Inés Dussel, Jacinta Eberle, Martín Ekmeyer, Mariana Estevez, Silvia Finochio, Marta Fontana de Donello, Miriam Gianoglio, Raquel Gurevich, Silvina Gvirtz, Rosario Larregui, Susana Leliwa, Mónica Luque, Graciela Martina, María Celia Masjoán, Carlos Marpegán, Liliana Mauro, María Fernanda Melgar, Diana Millen, Ricardo Moreno, María Estela Moyano, Alfonso Musolino, Mónica Paoloni, Marta Pasut, Guillermo Pedruzzi, Pilar Pozner, Mabel Scaltriti, Isabelino Siede, Marcelo Urresti

Instancias de validación de la propuesta con supervisores, directivos, docentes, especialistas y técnicos

Alegre, Yazmine; Agrassar, Mónica; Barbero, Claudio; Bahamonde, Nora; Bazán, Hector; Bima, Hugo; Bubenick, Héctor; Bulwik, Marta; Caelles Arán, Susana; Ceballos, Marta; Chemello, Graciela; Ciafardo, Mariel; Cortés, Marina; Cresta, Cecilia; Crippa, Ana Lía; Cwi, Mario; Danguisse, José Luis; Dibastiano, Adrián; Dolfi, María T.; Echezarreta, Claudia; Elías, Silvia; Fauda, Agustín; Ferreyra Horacio; Firmani, Julio; Fornt, Alejandra; Gaitán Marasso, Graciela; García, Paulo; Larrovere, Cecilia; Lopez Molina, Eduardo; Maine, Claudia; Masine, Beatriz; Menchi, Fernando; Méndez, Claudia; Olmos, Alicia; Orta Klein, Silvina; Otondo, Ana; Pedrazi, Graciela; Regali, Enzo; Rodríguez, Mariana; Rodriguez, Rosa María Jimena; Salgueiro, Alejandra; Sandrone, Doly; Saracho Cornet, Carmen; Sota, Eduardo; Suarez, María del Carmen; Tracz, Cristina.; Tignanelli, Horacio; Varela, Lía; Vidal, Edelmira; Vizca, Lila

Validación de la propuesta con supervisores, directivos, docentes, especialistas y técnicos - Consulta virtual 2010 (Coordinación: Rubén Rimondino)

Adriana Alberione, Graciela Ale, Susana Alfonso, Cecilia Amantini, Nora Vilma Amar, Juan Ambordt, Andrea Antacli, Jorge Audagna, Fabiana Avendaño, Yamila Ayub, Patricia Baldoni, Ariel Beltran, Natalia Bersano, Silvana Bertino, Ana Biga, Paula Bogao, Marta Bollo, Gabriela Bonfanti, Gabriela Bonvillani, Susana Bressan, Paula Bustos, Laura Cadamuro, Celina Capisano, Sonia Castagno, Viviana Caucas, María Alejandra Chiarotti, Gustavo Conci, Dolores Cordoba, Mario Culasso, Lorena D'Andrea, S. De Giovanni, Eleonor Dibert, Julieta Eula, Graciela Faenza, Darío Fessia, Cristian Flandorffer, Anita Flores, Daniel Fortuna, Karina Garraza, Maricel Giantomassi, Claudia Gigena, Claudia Giorgio, María Lorena Godino, Carlos Guaymas, Ana Herrera, Alejandro Infante, Marianela Jimenez, Liliana Juarez, Silvia Juncos, L. Aranzazu, Adrián Leyendeker, Graciela Liborio, Ana Licari, Elena Locher, Daniela Lorenzo, Maricel Loser, Rosana Lucero, Ricardo Luna, José Luis Luque, Cecilia Inés Luque, Miriam Macaño, Marcelo Madelon, Analia Mansilla, Mariel Manzotti, Natalia Matteos, Claudia Morandini, Stella M. Moreno, Vanina Muller, Ivana M. Muñoz, Silvia Nicola, Paula Nicolas, Silvana Nieco, Richar Ojeda Rudi, Monica Osella, Roque V. Perez, Cecilia Plenazzio, Nora Pomba, Pilar del Valle Pucheta, Maria Elena Ribetti, Sergio Santiago Riera, Silvia Rios, Marcela Rivas, Elena Rossatto, Alicia Rozandal, Monica Salvai, Graciela Schafli, Guillermo Schwindt, Vanesa Simonetti, Betina Sisi, Mariela Soave, Sirley Strauss, Stella M. Suarez, Marcos Suarez, Patricia Surace, Soraya Tantucci, Martín Tapia Kwiecien, Jose H. Tissera, Paola Tita, María Troncaro, Anabel V. Urbani, Néstor Venier, María Alejandra Vera, Alejandra Videla, Viviana Lía Vienni, Etelvina Villalba, Rosa Zarotti, María Cecilia Zavala

Direcciones Generales y Equipos y Programas de la SPlyCE que colaboraron

Dirección General de Educación Media, Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional, Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza, Dirección de Regímenes Especiales-Subdirección de Educación Física, Dirección General de Educación Superior, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa: Cooperativismo y Mutualismo Educativo - Educación Ambiental - Educación Sexual - Convivencia Escolar - Información Educativa - Investigación Educativa - Evaluación de la Calidad (Aprendizajes) – Evaluación de la Calidad (Institucional) - Plan Provincial de Lectura - Centro de Capacitación y Recursos TIC - Políticas Socio-Educativas de Nivel Secundario - Políticas Socio-Educativas Área Educación Rural - Red Provincial de Formación Docente - Escuela para Jóvenes - Equipos Profesionales de Apoyo Escolar – Centro de Documentación e Información Educativa – Biblioteca Provincial de Maestros – Asistencia Técnica Escuela Comunidad – Integración Escolar y diversidad – Orientación Vocacional-Ocupacional

Se agradece la *colaboración* brindada por el **Ministerio de Educación de la Nación - Dirección Nacional de Gestión Educativa: Dirección Nacional de Educación Secundaria, Coordinación de Áreas Curriculares y Coordinación de Educación Artística – Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas**

Corrección de estilo: **Yazmine Alegre, Leandro Calle, Alejandra Casas, Silvia Vidales**

Revisión y diseño: **Andrea Arbez, Claudio Barbero, Ivana Castillo, Silvia Gubiani, Luciana Trocello, Héctor Romanini**

Autoridades

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretti

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba

Sr. Héctor Oscar Campana

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaría de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Director General de Planeamiento e Información Educativa

Lic. Enzo Regali

Directora General de Educación Inicial y Primaria

Lic. María del Carmen González

Director General de Educación Media

Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional

Ing. Domingo Aringoli

Directora General de Educación Superior

Lic. Leticia Piotti

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Brene