

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador de la Provincia

DR. GERARDO ZAMORA

Vice Gobernador

DR. CARLOS SILVA NEDER

Jefe de Gabinete

SR. ELÍAS SUAREZ

Ministra de Educación

DRA. MARIELA NASSIF

Subsecretario de Educación

PROF. JOSÉ ALEJANDRO PÍCCOLI

Directora General de Planeamiento de la Educación

LIC. JOSEFINA MARÍA ALCAIDE

Presidente del Consejo General de Educación

DRA. MARÍA ELENA HERRERA

Directora General de Nivel Superior

LIC. ANALÍA VALENTINI CRISTINA

Directora General de Nivel Secundario

PROF. FABIOLA MEDLELL

EQUIPO TÉCNICO PROVINCIAL

Fundamentación Pedagógica
Prof. Elsa Hernández

Coordinación Administrativa - Informática
Lic. Marcela Menini
Prof. Patricia Roldán
Prof. María Eugenia Córdoba

Lengua y Literatura
Lic. Adriana López
Lic. Renato Javier del Valle
Dr. Ernesto Figueroa Diaz
Lic. Rodolfo Villa

Matemática
Prof. Renato Rabetti
Prof. Sandra Roldán

Lengua Extranjera
Prof. Silvina Di Capua
Alicia Lescano
Adriana Brandan,
Vilma Adriana Lizondo

Historia
Lic. Mónica Cantoni

Geografía
Lic. Mirta Caumo
Lic. Osvaldo Santillán

Filosofía y Formación Ética y Ciudadana
Prof. Rubén Valdez

Biología
Lic. Mafalda Guzmán
Biol. Florencia Rodríguez

Física
Prof. Lucrecia Juricich

Química
Prof. Viviana Sánchez

Tecnología
Ing. Patricia Ross

Tecnología de la Información y las Comunicaciones
Lic. María Marta Ruiz Díaz

Economía:
Prof. Myriam Jorge
Prof. Graciela Figueroa

Derecho
Dra. Ofelia Josefina Montenegro

Sociología
Dra. Celeste Schynder

Psicología
Lic. Silvana Yanadel

Educación Artística
Prof. Mónica Nelly Giangreco
Prof. Blanca Inés Castiglione
Prof. Miguel Serrano
Lic. Claudia Elizabeth Garbi
Prof. Víctor Luna
Dr. Julio Argentino del Valle Soria

Orientación Comunicación
Tec. Marta Elena Arias

Aporte de Contenido Afro
Eleutario Melián- María Olivera
Diego Ramos - Adriana Comán
Pedro Orieta- René Galván
Silvina Coronel

Educación Física
Equipos Técnicos Ministeriales
Julio Morales- Natalia Cuestas
Sofía Ávila- Eduardo Llapur
Iván Dorigatti- Martín Villarreal
Bruno Gómez- Marco Lezana
Norma Acuña- Marta Coronel

ÍNDICE

	Página
Anexo I.....	**4**
Presentación.....	7
1. Política y Educación.....	7
1.1. Sociedad y Educación.....	9
1.2. La escuela secundaria.....	10
Definiciones Curriculares Jurisdiccionales.....	**11**
2.1 Triangularidad Pedagógica.....	12
2.2 Las herencias positivistas.....	13
2.3 Conocimiento, realidad y verdad.....	14
2.4 Hacia una nueva triangularidad.....	15
2.5 Conocimiento, historias y fragmentaciones.....	17
2.6 Conocimiento y saber.....	19
2.7 Reposicionar un Docente.....	23
2.8 Reposicionar un Alumno.....	25
2.9 Perfil del Egresado.....	27
Proyecto Educativo Institucional.....	**37**
3.1 Condiciones para un Proyecto Educativo Institucional.....	38
Estructura curricular.....	**41**
4.1 Esquema Curricular Jurisdiccional para la Educación Secundaria Orientada.....	41
4.2 Campo de Formación General – Ciclo Básico y Ciclo ..... Orientado.....	44
Formación General.....	**50**
Lengua y Literatura.....	51
Literatura.....	109
Matemática.....	143
Matemática (Ciclo Orientado).....	169
Lengua Extranjera.....	195
Lengua Extranjera (Inglés)- Ciclo Básico.....	199
Lengua Extranjera (Francés)- Ciclo Básico.....	206
Lengua Extranjera- Ciclo Orientado.....	214
Lengua Extranjera (Inglés)- Ciclo Orientado.....	216
Lengua Extranjera (Francés)- Ciclo Orientado.....	226
Educación Física.....	242
Ciencias Sociales y Humanidades. Enfoque Orientador.....	292
Historia.....	293

Geografía..... 319
Formación Ética y Ciudadana..... 349
Biología..... 362
Física..... 384
Física I..... 384
Física II..... 397
Química..... 406
Química I..... 407
Química II..... 418
Educación Artística..... 424
Tecnología..... 466
Economía..... 507
Filosofía..... 515
Psicología..... 526
Ambiente, Desarrollo y Sociedad..... 536
Proyecto de Invest. e Intervención Socio-comunitaria..... 542

Orientación Ciencias Naturales..... 551
Ciencias de la Tierra..... 553
Química..... 559
Química III..... 563
Química Biológica y Ambiente..... 564
Biología III..... 567
Física III..... 574
Biología Molecular y Genética..... 583
Biotecnología..... 590
Historia y Filosofía de las Ciencias..... 597

Orientación Comunicación..... 602
Introducción a la Comunicación..... 605
Comunicación, Cultura y Sociedad..... 613
Prácticas del Lenguaje..... 621
Comunicación y transf. Sociocultural del SigloXXI..... 647
Producción en Lenguajes y Géneros Mediáticos..... 656
Producción y Gestión de Productos Comunicacionales..... 666
Historia y Filosofía de las Ciencias..... 672

Orientación Ciencias Sociales (Anexo 4)..... 678
Comunicación, Cultura y Sociedad..... 685
Historia Local y Regional..... 693

Ciencias Políticas..... 704
Territorio y Sociedad Económica Argentina..... 710
Economía Política..... 722
Derecho..... 732
Sociología..... 738
Historia y Filosofía de las Ciencias..... 753

Orientación Economía y Administración (Anexo5)..... 759
Introducción a la Administración..... 761
Teoría y Gestión de las Organizaciones..... 769
Derecho Comercial..... 775
Administración de Recursos Humanos..... 781
Orientación en Contextos Laborales..... 787
Economía II..... 794
Sistema de Información Contable..... 802
Historia y Filosofía de las Ciencias..... 809
Orientación Robótica y Programación (Anexo 6)..... 814
Introducción a la Programación..... 816
Introducción a la Robótica..... 819
Taller de Programación y Robótica..... 821
Programación aplicada a la Robótica..... 823
Laboratorio de Robótica aplicada..... 826
Historia y Filosofía de las Ciencias..... 829

Orientación Agraria/ Agro y Ambiente (Anexo 7)..... 836
Orientación Arte- Artes Visuales (Anexo 8)..... 925
Orientación Arte- Danza (Anexo 9)..... 969
Orientación Arte- Música(Anexo 10)..... 1018
Orientación Arte- Teatro (Anexo 11)..... 1049

ANEXO I

Presentación

"La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer eldesarrollo económico-social de la Nación" [1]

El presente documento es el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Secundaria de la Provincia de Santiago del Estero. En él se defineny explicitan los lineamientos curriculares que expresan las políticas públicas en materia educativa de nuestra provincia.

Subyacen en estas definiciones las concepciones socio-históricas, filosóficas, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas que le dan sustento y forma a la práctica educativa en la Educación Secundaria.

Con esta propuesta somos intérpretes de los acuerdos federales que establecieron una base común para compartir como argentinos un proyecto nacional, sin pretensiones de homogeneizar, por el contrario, reconociendo historias y modos locales.

En efecto, se ha trabajado en el marco de las normas nacionales, y en consonancia con los principios educativos acordados previamente, pero también en función de nuestras tradiciones y de nuestra idiosincrasia. No entendemos antinómico lo nacional con lo local, por el contrario, las decisiones jurisdiccionales se armarán con los lineamientos políticos pedagógicosgenerales y, en la propia realidad, realizan una re-interpretación que se construirá con las marcas nuestro contexto.

A su vez, todo ese conjunto diverso de modos y riquezas habrán de encontrarse en sentido convergente para armar lo nacional. Idéntica dinámica ocurrirá al interior de cada jurisdicción, lo particular, armado desde las mismas coordenadas políticas y pedagógicas, vuelven en formas semejantes y diferentes a enriquecer y fortalecer el conjunto.

A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.026, con la obligatoriedad de la educación secundaria y con la definición de nuevos lineamientos curriculares, la Argentina, como Nación y el Estado Provincial se han comprometido en un modelo que asegure la producción y distribución equitativa de las riquezas; la inclusión ciudadana; el cuidado del medio ambiente natural y cultural y la participación crítica en la elaboración de la historia y de la memoria colectiva.

Para formar un sujeto en esas coordenadas se ha diseñado una nueva escuela secundaria delineada en esas normas.

Sabemos que no será la escuela sola la que produzca este nuevociudadano que hemos decidido, la familia debe hacer su tarea en forma paralela y articulada a la

[1] Ley de Educación Nacional N° 26.206 – Artículo 3°

escuela, y ambas sobre el sustrato estatal; además deotras instituciones que no deben percibirse ajenas a la educación de las jóvenes generaciones. Pero, en lo que nos compete, en la tarea de trasmisión cultural, debemos asumir responsablemente lo que nos toca, esto es *hacer nuestra parte*, en el conjunto de la *partitura nacional*, que de algún modo se resume en asegurar las condiciones para que todo joven argentino puede apropiarse de un capital cultural común que sea, a su vez, condición para el trabajo y el estudio, conforme a sus decisiones y proyectos de vida.

También debemos tener claro que la transformación de la escuela secundaria no tiene valor en sí misma, tiene valor como parte de un sistema educativo integrado y articulado en transformación. La escuela secundaria tieneun prólogo, la educación inicial y primaria y no llegaremos a nuestros objetivos si no hacemos acuerdos sobre expectativas y alcances con estos primeros estadios. A su vez, la escuela secundaria es un prólogo para la educación superior y hay que trabajar con claridad respecto de los saberes previos que harán las posibilidades efectivas de transitar el mundo del trabajo o de los estudios superiores con éxito.

"La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria"[2]

La propuesta de una nueva escuela secundaria está más allá de nuevos saberes, que sin duda los incluye, pero creemos que la clave de la transformación está en un nuevo sistema de sociabilidad que suponen otras posiciones para el alumno, para el docente, para el conocimiento, para la gestión institucional.

Creemos que la institución debe constituirse en una trama social quede la bienvenida a los jóvenes, que ofrezca ambientes para todo tipo de aprendizajes; que les proponga experiencias diversas y los acompañe para quese apropien de los tesoros de cultura de los que son los legítimos herederos.

Debemos decir esto justamente cuando la obligatoriedad de la educación secundaria multiplicará su número y permitirá alojar sujetos singulares, logros ambos muy anhelados en nuestra historia y que hoy debemos celebrar.

Este documento es el fruto de un proceso programado que se inicia desde el Ministerio de Educación de la Nación, y entre cuyos antecedentes debemos reconocer la Ronda de Consultas: "El futuro de la educación" (2004), aplicado como un cuestionario a docentes, alumnos/as y sus familias; igualmente el "Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina" (2008) y las normas siguientes que rescatan los acuerdos del Consejo Federal de Educación.

El presente diseño ha sido realizado por un equipo conformado por colegas docentes, con sólida formación y experiencia de aula, pero básicamente con confianza en los jóvenes, con confianza en los valores de la cultura que trasmitimos y en la posibilidad de una sociedad más justa, y que cree que la educación es uno de

[2] Ley de Educación Nacional N° 26.206 – Artículo 29°

los procesos fundamentales para llevarnos a esa meta. Un equipo en debate permanente, conscientes de la importancia y del impacto de sus decisiones.

Para continuar la línea y procurar producciones por consenso, el equipo decidió un proceso de validación del primer texto el que ha circulado en una primera versión entre los colegas docentes, en sectores técnicos y políticos ministeriales y en ámbitos universitarios. En ese trayecto ha recogido observaciones, críticas y propuestas, muchas de las cuales han modificado la primera versión para la reelaboración en esta segunda producción, la que hoy presentamos.

Sabemos de los esfuerzos de implementar un diseño nuevo en el camino, cuando todo sigue o pretende seguir un curso ya conocido. Innovar es esto precisamente, articular en movimiento una estructura que hemos decidido dejar con una estructura que estamos implementando. Pero no todo vamos a descartar, no todo será nuevo, consideramos que ya tenemos madurez suficiente para distinguir lo que queremos que continúe y lo que no podemos permitir que siga.

El documento tiene partes prescriptivas, surgida de los acuerdos federales[3] y sugerencias u orientaciones que cada docente interpretará y adaptará según proyectos institucionales, según contextos. Confiamos en el docente, que sobradas muestras ha dado ya de responsabilidad, solvencia y creatividad para decidir su práctica, pero necesitamos partir un territorio común para evitar fragmentaciones y para lograr una marca de formación nacional y que, a su vez, permita la movilidad de una jurisdicción a otra.

Quisiéramos que los colegas se apropien de este documento, que este discurso sea norte y guía de la tarea cotidiana, que esté suficientementeinvestido para poder aglutinarnos y esperanzarnos como grupo de trabajo, sin perder, por cierto, la posición crítica en la lectura.

Asimismo, quisiéramos que este Documento Curricular no cese en su producción discursiva para que no pierda su condición de presente, para que, como organismo vivo, crezca, se modifique, se enriquezca con los aportes de todos los docentes de la educación secundaria, para que tenga retorno desdeel aula, sea actualice, se fortalezca.

Los argentinos hemos transitado una historia no siempre lineal, no obstante, ese tránsito nos ha hecho madurar de forma tal que hoy podemos pensarnos en el presente; reconstruir nuestro pasado e imaginar un porvenir que podemos y merecemos alcanzar. Y porque apostamos a un provenir y hemos renovado la esperanza, creemos en la educación y nos percibimos capaces de formar a nuestros jóvenes para el nuevo siglo que comenzamos.

Ministra de Educación
Dra. Mariela Nassif

[3] Se refiere a los NAP, acuerdos nacionales sobre aprendizajes comunes imprescindibles (dispositivo regulador)

1. POLÍTICA Y EDUCACIÓN

1.1. Sociedad y Educación

La sociedad de este nuevo siglo enfrenta tensiones complejas y cada vez más acuciantes, el orden cultural está convulsionado, en procesos de cambios que impactan en todos los rincones de la vida, que no parecen poder desacelerar su marcha y menos aún detenerse.

Las categorías fundamentales del pensamiento moderno occidental que eran nuestras coordenadas, lo racional, lo social, lo sexual, lo moral, etc. parecen desolladas y desarticuladas y esa matriz cultural se muestra exhausta a la hora de comprender, de intervenir para solucionar los viejos problemas y explicar o anticipar los nuevos sucesos. La dinámica de la globalización ha producido cambios estructurales de orden político, cultural, económico y tecnológico, a los que tratamos de acomodarnos, sabiendo que no serán los últimos.

Tal vez, como dice Castoriadis, se han descompuesto los discursos de sostén simbólico, ya no funcionan como ataduras sociales, las prácticas se dispersan erráticas y las subjetividades cunden en el desconcierto y el temor. Quizá pueda expresarse como "la pérdida del mundo", tal como dice Hannah Arendt, que es la crisis de la tradición y con ella la crisis de la educación.

En los últimos años, desde la década del 60 en adelante, la sociedad se ha encontrado en dinámicas inéditas; instituciones sólidas y constitutivas se han resquebrajado, han perdido su lugar y otras nuevas han surgido tomando prominencia. En efecto, se han desvanecido las instituciones de control (Deleuze); de la vigilancia (Foucault), la familia, la escuela, la fábrica, la oficina,el cuartel, el hospital, etc. donde se alojaban niños, mujeres, alumnos, obreros, ciudadanos, etc., hoy están des-investidas, las autoridades que regulaban esos ámbitos, sus discursos, sus ritos y emblemas han perdido gran parte del efecto simbólico.

Esas instituciones que conformaban lo social, funcionaban articuladas sobre un suelo nacional y estatal que les daba sentido y consistencia integral (Corea, C. y Lewkowicz). Particularmente, la familia y la escuela, que actuaban en atadura, como un tándem, porque compartían el mismo lenguaje, las mismas operaciones y actuaba una sobre las marcas de la otra y por tanto producían conjuntamente un sujeto, un ciudadano, un trabajador, un padre, una madre, etc., reproducían el lazo social nacional por lo cual a futuro podían habitar todas las demás instituciones.

Ese panorama está desarticulado, otras instituciones y otras operaciones han tomado lugar de poder, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías de la información y el mercado con todos sus disfraces ha inundado lo social con su lógica, ha hecho de su necesidad, virtud y reclama sujetos producidos conforme a sus medidas, "competentes" y "competitivos".

Entre estos procesos, que sin duda están produciendo una nueva historia, han ocurrido cosas sorprendentes, movimientos sociales esperados por siglos, ha ocurrido también un esclarecimiento político y ciudadano, tal vez nunca antes vivido

y, por otro lado, se distribuyen a pasos agigantados nuevas tecnologías que han movido el espacio, el tiempo y los modos de los encuentros y de la forma de trabajar.

La democratización creciente, el discurso de equidad, la visibilidad de nuevos sujetos y el ejercicio de sus derechos han multiplicado el tamaño de lo público, la demanda rebasa en número, excede en diversidad y exige al dispositivo escolar una plasticidad y una rapidez, difícil de lograr, conforme a su historia.

Toda esta dinámica sobre determinada impacta en los cimientos mismos de lo social y, por cierto, provoca desajustes. El antiguo orden ha quedado estrecho para la apertura de este nuevo mundo, la norma no alcanza para interpretar y valorar los nuevos sucesos que esa pujante tecnología ha puesto en escena; la matriz institucional rechina mostrando la insuficiencia del diseño original; las creencias que otrora calmaban y enlazaban los seres sociales, resultan hoy un discurso vano.

No obstante, celebramos este movimiento de inclusión tan esperada y pretendemos acrecentarla, más allá de voces nostalgiosas que parecen padecer estas inclusiones, añoran el pasado y no advierte el trasfondo ético de esas antiguas comodidades, un aula para pocos e iguales.

Quizá estamos viviendo tiempos de confusión, difíciles de explicar, más aún de predecir, pero también estamos viviendo tiempos maravillosos y, si tomamos el timón de la historia, si somos capaces de alinearnos en un proyecto compartido, podemos inaugurar nuevos órdenes de humanidad.

La voz de la escuela parece haber perdido aceptación social y eficacia simbólica, tal vez hay que volver a pararla y sobre otro discurso y nuevos dispositivos, serán otros los contenidos de la cultura que debe enseñar y de otra forma.

La educación o, más precisamente, nuestro sistema educativo tiene las marcas de la modernidad donde fue forjado y hoy, ese conjunto institucional, sus normas y procedimientos y sus agentes son puestos en jaque por las nuevas demandas. Estas debilidades y ambigüedades no son sin costo subjetivo para los agentes educativos porque generan un clima de tristeza, de imposibilidad y de vacío.

"Un cierto clima de melancolía… Languidecer en los salones es una experiencia extendida en jóvenes y profesores y, aunque puede que no sea novedosa, presenta hoy aristas particulares de sufrimiento y malestar. Dolor por lo que la escuela ya no es y por lo que aún no puede ser. Desinterés y desconexión con el mundo de extramuros. Disminución en la capacidad de proteger, de contener, de amar. En fin, de educar." (Romero, C., 2009)

Es momento de desmontar esos dispositivos y develar su lógica, a la vez de comprendernos nosotros mismos como un efecto político y psíquico de esa modernidad. Es momento también de rearmar el propio discurso pedagógico, reconstruir las categorías resquebrajadas del conocimiento, del docente y del alumno. Todo esto, en una misma operación. Compleja tarea.

Bien, estos son los tiempos que nos tocan, pero el estado argentino no ha cedido su lugar político, procura acuerdos que definan qué sujeto queremos formar para esta nueva época, en su perfil ciudadano, científico, económico, artístico, doméstico incluso y procura generar las condiciones para formarlo. Entiende que

debe erigir la educación como un proyecto implicado en otros,que a su vez es *parte* de la *partitura nacional,* local, regional, nacional, internacional.

Es quizá tiempo entonces de producciones densas, de renovados compromisos, que ayuden a forjar nuevos sentidos para el mundo educativo, a redefinir coordenadas simbólicas que defina el lugar, la misión de la escuela hoy. Construir un nuevo discurso que posicione, que ordene anhelos y anude voluntades a un mismo norte y que promueva compromisos de acción a futuro. En el camino, se forjarán identidades, como añadidura.

Revisar creencias, movilizar posiciones subjetivas para acordar nuevos objetivos, procurar renovadas prácticas docentes, aparece como la más saludable de las estrategias. Por cierto, sin ingenuidades de logros absolutos e inmediatos, ni ilusiones de resolver tensiones estructurales que nos exceden como institución. Sabiendo que las palabras nunca serán suficientes o suficientemente precisas, y habrá que hacer discurso permanentemente.

1.2 La Escuela secundaria

La escuela secundaria es una construcción social que el estado organiza para asegurar la sociabilidad y la consolidación del proceso identitario en la joven generación. Su mandato es transmitir capital cultural, en la forma de conocimientos, valores e instrumentos, a toda la franja etárea comprendida entre los 12-13 y los 17-18 años.

Los procesos de socialización y la construcción de identidad social y singular los harán partícipes de lo común y con ello serán reconocidos e integrados. Son estos los sostenes simbólicos del proceso de despliegue subjetivo.

Las jurisdicciones han acordado, en un largo y fructífero proceso, esa base común que los jóvenes argentinos deben aprender, cómo y por qué deben saber esos núcleos de aprendizajes prioritarios, los que luego se desplegarán en la propia jurisdicción, a propósito de las propias tradiciones y necesidades. De ahí su valor prescriptivo en el sentido de haber arribado a un acuerdo al que, todas partes partícipes, se han comprometido a cumplir.

Hemos imaginado una escuela plena de bienes culturales, un lugar donde la generación adulta, en claro acto de hospitalidad recibe a los jóvenes y transmite ese legado cultural porque los reconoce herederos naturales de esos bienes, a todos por igual, para hacer un justo, equitativo reparto de los mismos.

Esta hospitalidad ciertamente tiene los beneficios del cuidado y la identidad, pero también tiene condiciones, los jóvenes deberán hacer el esfuerzo de apropiación de esos bienes de cultura, y custodiarlos, incrementarlos incluso, para la generación por venir.

"Educar" es un rito de iniciación, y eso significa, también la manera de nombrar el trabajo político de una sociedad para hacer del "cachorro humano" un sujeto de palabra. Para garantizar que la gramática singular, propia del devenir de cada sujeto, se inscriba en la gramática colectiva de un socius solidario, en el

que cada sujeto se sienta albergado, reconocido y habilitado. Por eso, diremos que "educar" no es sólo sinónimo de "dar a conocer" sino también de "reconocer" (Frigerio, G., 2004)

Los integramos en lo común porque los reconocemos "nuestros", porque están matriculados en esta sociedad, ellos están arraigados aquí en este tiempo y en este espacio, compartiendo lenguaje, historias y futuros, y porque lo identificamos como sujetos únicos y dignos, con todas sus imprescindibles diferencias. Estará la franja de edad esperada pero también habrá alumnos con sobre-edad, madres y padres adolescentes, poblaciones migrantes, adultos que además trabajan, jóvenes con discapacidades transitorias o permanentes, etc. Todos ellos son nuestra responsabilidad y también nuestra posibilidad histórica efectiva.

La Ley de Educación Nacional, N° 26.206 decide la obligatoriedad de la educación secundaria, esto significa todo un desafío para la escuela que deberá recibir a una matrícula multiplicada en número y diferencias y, fundamentalmente, lograr una retención significativa, para lo cual hay que acompañar a nuestros jóvenes para construir una trayectoria escolar rica en experiencias de aprendizaje social, científico, ciudadano, artístico, político, etc. para asegurar sus posibilidades de tránsitos laborales o de formación superior. En la escuela debe hacer acto, cotidianamente, el deber y el derecho de educar.

Esta es nuestra promesa. Y la escuela lo hará con respeto y con dedicación sostenida. Sin duda habrá obstáculos, son parte de lo previsible, pero vamos a ser obstinados, porque creemos en los valores de la cultura que transmitimos y confiamos en la capacidad de los jóvenes y en nuestra capacidad del conjunto institucional para cumplirla.

Para ello será clave, la articulación de la escuela con políticas sociales, para fortalecer las condiciones favorables y para neutralizar factores que, articulados, conspiran con nuestros objetivos. Esta propuesta parte de la confianza en las familias. Asimismo, se basa en confiar en el docente, haciendo propio el concepto de Stenhouse de "profesionalidad ampliada", suponemos el compromiso con la formación permanente, desde la propia disciplina y sus articulaciones; la actualización pedagógica - didáctica y el perfeccionamiento en metodología de investigación, para tematizar e indagar sus propias prácticas.

2. DEFINICIONES CURRICULARES JURISDICCIONALES.

En este documento se hacen explícitos nuestros compromisos curriculares, las ideas políticas y pedagógicas sobre los cuales pensamos una nueva escuela para todos los jóvenes santiagueños.

Estas líneas directrices se acordaron oportunamente en el marco nacional y cada jurisdicción las traduce y reinterpreta a la luz de historias e idiosincrasias locales.

"*... por currículum entendemos la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa... Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículums en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación*. "(De Alba, A., 1998)

Tiene como destinatarios, en principio a los docentes; aunque, en rigor, toda la comunidad puede analizarlo para saber cómo pensamos, proyectamos y trabajamos en la escuela secundaria.

Ahora bien, para que los propósitos políticos se transformen en hechos cotidianos, para que *hagan el aula*, debe haber una letra que nos represente y que nos ate, una escritura que haga explícitos nuestros compromisos, que sea realista y utópica a la vez, que tenga perspectiva histórica, que recoja nuestro pasado, nuestro presente y sea prospectiva, que exprese nuestros anhelos y considere nuestros modos y, fundamentalmente que nos oriente para que nuestras energías se unan en un mismo norte.

Hemos decidido explicitar esos compromisos con discursos breves referidos a las que son para los docentes, las coordenadas pedagógicas, como entender la Escuela, qué Perfil del Egresado formaremos; cómo interpretar la Triangularidad Pedagógica en el aula cotidianamente; como diseñar estrategias didácticas; cómo replantearnos la evaluación; como participar activamente en los proyectos institucionales.

Por cierto, no es todo, no pretende serlo, no podría ser todo, tampoco es necesario, creemos suficientes estos apartados porque en cada uno de ellos subyacen esos compromisos, los colegas allí develarán significados, descubrirán niveles de especificidad, encontrarán orientaciones, propuestas y modelos para tomar posición y decisión pedagógica en consonancia con losobjetivos provinciales y nacionales

"... la importancia crucial de las cuestiones curriculares —no sólo en la fase de planificación, sino también en la fase de ejecución— las convierte en uno de los pilares fundamentales de cualquier reforma del sistema educativo. Elaborar un diseño curricular supone, entre otras cosas, traducir dichos principios en normas

de acción, en prescripciones educativas, con el fin de elaborar un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica. El currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas." (Coll, C., 1991)

2.1 Triangularidad Pedagógica.

"El modelo pedagógico de la escuela es producto de una construcción histórica. Es oportuno poner en cuestión este modelo, que define un tipo de vínculo entre docentes, alumnos y conocimiento y, que se desarrolla en tiempos y espacios estables, anualizados, homogéneos."[4]

Siguiendo este marco, proponemos, en principio y hasta acordar un modelos superador, definir el núcleo curricular a través de la triangularidad pedagógica, modelo sencillo pero sólido que entiende el campo educativo constituido según tres mojones, tres categorías objetivas que son: el Conocimiento, el Alumno y el Docente.

La construcción de estas posiciones o funciones y la trama compleja que entre ellos se teje, de orden epistémico, político, socio - histórico y psicológico constituyen el sostén simbólico del hecho pedagógico - didáctico. A partir de estos términos se define qué historias se reconocen, qué creencias y supuestos se acuerdan, qué apuestas se hacen, qué futuros se imaginan y quémediaciones se realizan.

La triangularidad puede asumirse como el núcleo curricular donde quedan definidas y expuestas las concepciones epistémicas y, como correlato las posiciones políticas que son las coordenadas de todo hecho educativo. Asimismo, desde este núcleo curricular puede interpretarse la escena áulica y sus dispositivos internos; los reglamentos; arquitecturas y los uniformes; los contenidos, métodos y sanciones; expectativas y evaluaciones. La matriz conceptual de la triangularidad permite definir y explicar cada rincón de una escuela.

Si alguno de estos vértices se desvanece, se descoloca o desaparece, se rompe la categoría pedagógica-didáctica, pierde su efecto simbólico, la capacidad de desplegar un sujeto. Cada uno de estos lugares se construye, solidariamente, en la atadura con los otros dos. No obstante, se podría acordar cierta preeminencia o anterioridad de la concepción del conocimiento como ordenador de sentidos. En efecto, conceptos como autoridad docente, transmisión, evaluación, aprendizaje, etc. se acuñan desde la triangularidad y se definen a propósito de la episteme.

La forma de concebir el conocimiento, su construcción, su circulación, su archivo, trasmisión, representación, evaluación, etc. es determinante de las otras dos posiciones. Si falta el conocimiento podremos tener otros hechos sociales, otro tipo de encuentros, amistosos, amorosos, sostenidos en dinámicas especulares, pero no podríamos hablar de la escena educativa. Es la categoría conocimiento la que, como

[4]Documento "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria – Aprobado por Resolución CFE N°93/09 – página 6

un tercero, representante de la cultura, hace corte simbólico y reordena los vínculos imaginarios del yo-tú, impone asimetrías e inaugura la escena, re-posiciona a alguien como docente y a alguien como alumno:

"Tres lugares, pues; es el sistema didáctico. Una relación ternaria; es la relación didáctica. Esta es la base del esquema por el cual la didáctica... puede emprender, por tanto, la tarea de pensar su objeto. Sin duda parece un esquematismo tosco, pero tiene la virtud principal de poner a distancia las perspectivas parciales en las que se ha buscado durante mucho tiempo y vanamente una explicación satisfactoria de los hechos mejor comprobados: tal como la demasiado famosa "relación enseñante- enseñado" que ha oscurecido, durante al menos dos décadas el estudio de los hechos didácticos más inmediatamente transparentes." (Chevallard, Y., 1991)

No debe desconocerse que este campo triangular tiene filiación histórica, está armado sobre un sustrato de herencias culturales, los vértices se arman según el sistema de significaciones culturales vigentes, según el imaginario de la época.

Este trasfondo cultural aporta el mundo de creencias o supuestos en base a los cuales se arma la matriz pedagógico-didáctica, que luego se transmiten junto con contenidos de todo tipo. En realidad, lo que transmite son las orientaciones o formas de percibir, de clasificar y de valorar el mundo.

Cada época tiene su sistema de significaciones y produce sus propias instituciones que, a su vez producen sus propios sujetos para perpetuarlas. El currículo y la institución educativa, serían formaciones de intermediación para que una sociedad produzca el ciudadano, el profesional, el padre de familia,etc. , que le es consistente con el proyecto cultural.

De algún modo, esta escena educativa se replica sucesivamente en escenas mayores, institucionales, locales, regionales, nacionales, etc.

"... no se comprende lo que ocurre en el interior del sistema didáctico si no se toma en cuenta su exterior. El sistema didáctico es un sistema abierto. Su supervivencia supone su compatibilización con su medio. Este le impone responder a las exigencias que acompañan y justifican el proyecto social a cuya actualización debe responder. (Chevallard, 1991)

Si la triangularidad es histórica, hay muchas triangularidades posibles, según las formas que asuman estos lugares, conocimiento, docente o alumno, según desde qué paradigma nos paramos, desde qué compromisos nos ubicamos para construirlos.

2.2. Las herencias positivistas.

En nuestro país, desde el siglo XIX y gran parte del XX, se armó el sistema cultural desde un paradigma positivista y por tanto la construcción de la triangularidad pedagógica se construyó desde los supuestos o, más bien, desde las certezas conductistas[5].

[5]El conductismo fue la forma en que se desarrolló el paradigma positivista en el campo educativo.

Estas certezas diseñaron el dispositivo escolar, y para ello definieron al conocimiento en la forma de construirlo, de validarlo, de organizarlo y de transmitirlo y, desde allí posicionaron, *hicieron* al docente y al alumno.

No obstante, hoy, el proceso de reforma educativa se gesta desde un nuevo paradigma que se denomina crítico, de la complejidad o socio-histórico y que pretenden de la escuela secundaria la formación de un sujeto nuevo, diferente, hombres y mujeres universales y situados, activos en la defensa de los derechos humanos y la protección del medio ambiente, líneas que, en América Latina, tienen un particular significado.

Estas decisiones [6] muestran tensiones significativas entre uno y otro paradigma, muestran distancias epistémicas muy importante porque producen políticas diferentes, suponen y pretenden sujetos diferentes.

Por ello proponemos un breve análisis comparativo entre los dos paradigmas señalados para identificar las respectivas lógicas internas y comprender la relación entre *paradigma, proyecto político, proyecto curricular, formas institucionales y consecuencias pedagógicas*.

Esto, asumiendo el riesgo de que los esfuerzos comparativos, por la síntesis que exigen, suelen dibujar con trazo grueso los rasgos sin suficientes precisiones o contextualizaciones. Por cierto, no pretendemos develamientos totales de las lógicas que subyacen, pero podremos identificar ciertas ideas, sus fuerzas, sus intereses y desatar algunos nudos que nos permitan comprender los orígenes de muchas de nuestras racionalidades, subjetividadesy prácticas.

Debemos reconocer que aún cuando hemos podido cuestionar muchas de nuestras razones, nuestras prácticas educativas cotidianas no se han modificado en consecuencia, parecen repetirse por inercia y, por cierto, no producen los efectos que pretendemos. Paradójicamente están destituidas por el discurso, pero activas en la repetición.

2.3. Conocimiento, realidad y verdad

La primera certeza positivista, acaso uno de sus pilares, una de sus ataduras más profundas, sería la equivalencia de los términos *verdad, realidad* y *conocimiento*, como si fueran representaciones especulares y sucesivas, una de otra. Supone que la verdad es única, universal y eterna; que esa verdad es reflejo sensible, es la apariencia de la realidad y que conocer es hacer propio ese reflejo. Separan tajantemente el conocimiento científico del vulgar que queda depreciado. Solo el conocimiento producido por método científico es verdadero reflejo de la realidad, es cierto, exacto, objetivo, internamente ordenado, codificable y cuantificable por tanto puede formalizarse matemáticamente, disciplina que aparece como hegemónica al modelo.

[6]Referencia a varios documentos del Consejo Federal de Educación, particularmente el referido a "Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria"- Anexo Resolución N°84/200.

Consecuente con ello imagina que el aprendizaje es derivado de la experiencia sensible, que se transmite, básicamente, a partir de sonidos e imágenes, cuyos rastros cuajan en reproducciones mentales, estáticas, exactas, al modo de fotografías. El planteo es en parte sencillo, el aprendizaje consistiría en armar y disponer de repertorios más o menos amplios y variados de copias "isomórficas" de la realidad[7]. El dispositivo áulico basado en las estrategias de la percepción y repetición (escuchar, copiar, repetir) denuncia estos supuestos.

El positivismo supone que, si un conjunto de alumnos ha sido expuesto a la "misma realidad" o sea, participaron de las mismas experiencias áulicas, deberán tener idénticas copias o representaciones mentales. Por ello, la evaluación pretende medir cuán fiel es la copia del alumno (a la del docente, a la del texto), pretende cotejar los rastros mnémicos que en el alumno dejaron textos, clases, observaciones y prácticas, su "apego" a la "realidad", su precisión y su permanencia. Además, supone que estos resultados pueden objetivarse, cuantificarse, standarizarse porque deberían ser idénticos en todos los sujetos.

La tesis positivista incluye una fuerte ilusión de dominio, supone que el objeto de conocimiento puede ser aprehendido, asido absolutamente en una representación y esta ilusión se extiende fácilmente en la manipulación del proceso de aprendizaje del otro. Demasiado cerca del intento de dominar sujetos, especialmente facilitado por la indefensión del niño, del joven y por las instituciones en gran escala.

"La forma de la servidumbre va mezclada con una transferencia de conocimiento." (Foucalt, M., 1976)

2.4. Hacia una nueva triangularidad.

En las últimas décadas, con nuevos saberes científicos y con mayores claridades políticas se va fortaleciendo la posición paradigmática histórico- crítica o de la complejidad.

Esta nueva posición hace sus propuestas, al tiempo que pretenden desenmascarar los supuestos que subyacen al modelo positivista y que están eludidos por la misma tesis, en la ilusión (y la necesidad) de dominio; en el congelamiento de la subjetividad; el desarraigo histórico; la división de conocimiento "científico" y "no-científicos", entre otras, denunciando las *"…fórmulas represivas de la racionalidad positivista*", como dice Giroux (1997).

La complejidad indaga en un intento más comprensivo y crítico, y empieza por desmontar estos tres términos verdad, realidad y conocimiento, arriesgando a nuevas postulaciones y aceptando que las construcciones no serán eternas porque están históricamente condicionadas.

Acuerda que la *verdad* será una pregunta eterna que la filosofía se encargará de reformular de distintos modos en el curso de la historia humana, o tal vez la teología. En todo caso, las comunidades construirán lo que se considerará *válido*, lo acordado, lo instituido. Podrán también producir *objetividades* como instancias

[7]J. Piaget llamó "aprendizaje figurativo" o aprendizaje en sentido estricto, como bajo nivel de equilibración.

inter-subjetivas, como acuerdo de partes para hacer y compartir lo social, pero no una *verdad*.

Por su parte, la *realidad* no se compone solamente de atributos sensibles, está más allá de su materialidad, las cosas pueden ser las mismas, pero cambian según el manto simbólico con que la comunidad las construye. La realidad desde este nuevo paradigma no es plana ni simple, la realidad estaría más cerca de ser aquel universo de sentidos que arman las sociedades en el inexorable impulso de construcción colectiva de significados, en principio para existir, para hacer las cosas y para hacer sujetos, como dice Castoriadis, para producir sujetos que perpetúen esa misma sociedad.

Esta posición acaba con la ilusión de que la realidad sea asequible y de que el humano la pueda hacer propia en su totalidad. En efecto, la realidad tiene cierta "*inabordabilidad*", por eso cuando conocemos vamos identificando hilos de un conjunto, acordando constructos, descubriendo sus funciones y sus relaciones para ir tejiendo colectivamente tramas densas en una labor que nunca acaba. A la realidad, tal vez hay que imaginarla como dice Morin, com- plexa (tejido junto) como sistema interdependiente e interactivo.

"El conocimiento no se puede transmitir directamente, en bloque. El enseñante lo transmite a través de una enseña. Se necesita un modelo, un emblema del conocimiento. Se elige una situación, se hace un recorte, se transmite conocimiento y también ignorancia. Además, no se transmite, en verdad, conocimiento, sino señales de ese conocimiento para que el sujeto pueda, transformándolas, reproducirlo. El conocimiento es conocimiento del otro, porque el otro lo posee…

El ser humano puede convertir la enseña en conocimiento…" (Fernández, A., 1997)

Con respecto al *conocimiento,* creemos imprescindible hacer algunas referencias a sus registros y formas posibles, sin pretender definiciones acabadas. Presentamos algunas aproximaciones a los conceptos para apoyar el proceso de reconstrucción de la tríada, que hará cada docente para sí.

El *conocimiento*, tendría dos registros, el social y el singular, el primero es la visión del conocimiento como capital de construcciones registradas, acumuladas y organizadas de la experiencia humana, según la síntesis de C. Coll (1991), capital que estaría disponible como tesoro de cultura, como producción socio-histórica y como bien público.

Este capital no incluye solamente conocimientos producidos científicamente, también incluye los contenidos políticos, filosóficos, jurídicos, artísticos, éticos, religiosos, en fin, los saberes o prácticas instauradas, las formas institucionales, las tecnologías incorporadas; las construcciones míticas,etc. Dicho de otra forma, los contenidos materiales y mentales, psíquicos y políticos, que produce una sociedad.

"La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado"[8].

Para la nueva triangularidad *el conocimiento* como capital será una construcción social, sea científico o no, siempre será esencialmente complejo, internamente inconsistente, permanentemente incompleto, incierto, nos dirá nunca absolutamente objetivo, ni mensurable. Un conocimiento que crece desde sus fisuras y merced a su capacidad de contextualizar, más allá de sus efectos técnicos.

En la versión singular, el conocimiento queda implicado como condición y resultado del proceso psíquico que cada sujeto debe hacer para apropiarse de alguna parte de ese capital y constituirse en sujeto de cultura, en sujeto de derecho sobre ese capital.

El conocimiento en términos singulares nos lleva a pensar en el concepto de aprendizaje, como un proceso interior e inmaterial, que no reproduce la realidad, sino que hace sobre las experiencias reconstrucciones simbólicas e imaginarias, objetivas y subjetivas, psíquicas y corporales, toda ellas únicas e irrepetibles en cada sujeto.

Todo este proceso ocurre en un contexto, en un particular espacio y tiempo que hace marco y condiciona los alcances y los modos cognitivos. Los logros singulares serían versiones posibles de lo social.

Para conocer, los procesos perceptivos son condición necesaria pero no suficiente. Son un momento del proceso, una forma del proceso. Escuchar, leer, tocar, ver, etc., producen imágenes, representaciones más o menos estáticas, pero son imprescindibles acciones, experiencias propias sobre tales objetos para pasar de esos aprendizajes figurativos, de baja equilibración, de aplicación estricta, a construcciones operatorias, aprendizajes en sentido amplio, dirá Piaget, transferibles, descentrados, reversibles, plásticos, con *hambre interno* de crecer.

Este proceso nunca podrá ser apresado por el otro, menos aún medido, solo podemos hacer inferencias a partir del decir y del hacer de los alumnos, por eso propone el diálogo y las prácticas como estrategias fundamentales.

El tema se complejiza más si articulamos con los aportes del psicoanálisis que nos advierte que el conocimiento-desconocimiento, es una dupla ineludible porque en todo proceso de conocimiento siempre queda un resto no cognoscible del objeto y, tal enigma es imprescindible para que el deseo de conocer permanezca.

2.5. Conocimiento, historias y fragmentaciones

Quizás esa condición de la realidad como conjunto abigarrado, cambiante e inapresable, hizo que en algún momento histórico se aplicara una estrategia de parcialización del campo del conocimiento, ilusionando que en porciones menores se podría aprehenderla o dominarla. Tal vez ese corte arbitrario del conocimiento en

[8]Ley de Educación Nacional N° 26.206, Artículo 2°.

disciplinas tuvo un efecto secundario, reforzó la identidad de los agentes que allí jugaban y se convirtieron estos en férreos custodios de límites y separaciones. Quizá más tarde las tensiones de poder y conocimiento hicieron el resto, fronteras y cercos infranqueables, naturalizandolo que nunca fue natural o esencial al conocimiento y hoy se ha olvidado ese origen histórico, que fue arbitrario y conveniente para grupos de poder[9].

La cuestión clave aquí es si un docente conoce esta historia respecto de su disciplina; cómo construye para sí el conocimiento y con qué ideas arma su posición como docente. Si sabe que es mediador de un recorte artificial de cultura, que cualquiera sea su nombre siempre será una metáfora, un sistema de representación, un discurso, nunca una verdad acabada, sino un relato de la vida humana, nunca lejos de la literatura, del arte, de la filosofía, la poesía, la matemática, el cine, la política, la antropología, la economía, la psicología, el derecho, los mitos, la religión, etc. etc. etc. etc.

El conocimiento como capital cultural está fragmentado y sigue fragmentándose. Las distancias entre lo que llamamos ciencias, arte, técnica y filosofía no tienen fundamentos sólidos, a su vez, dentro del territorio de las ciencias se han dividido campos llamados de humanidades y de ciencias exactas[10], ¡como si efectivamente fueran exactas! Todos los conocimientos se procesan con el mismo sistema cognitivo, con procesos lógicos / psicológicos.

Conforme avanza la producción de conocimiento, se constituyen nuevos campos más especializados, cada vez se quiebra, se separa más, en vez de encontrar ejes articuladores y caminar hacia formas interdisciplinares y transdisciplinares.

Estas escisiones son más políticas que epistémicas, pero tienen efectos en todas las dimensiones del sujeto. El conocimiento fragmentado fragmenta, en primer lugar, la conciencia del enseñante, por ende, la del aprendiente y sin duda fragmenta las relaciones, nos dice Edgar Morin (1999) y nos alerta sobre la inteligencia que construye esta cultura de la fragmentación, una inteligencia que pierde perspectiva porque desde una disciplina solo puede ver pedazos de problemas y que pierde poder porque disocia e impide integraciones y sinergias.

Siguiendo a Morin (1999), la educación ha reproducido esta fragmentación y la ha fortalecido tanto que ha generado un tipo de pensamiento parcializado, cuando en realidad el impulso natural del entendimiento es la mirada estructural. Pero nuestras didácticas privilegiaron las funciones lógicas que hacen a la separación, no a la integración, la escuela ejercita las operaciones de diferenciación, oposición, exclusión, antes que la conjunción, inclusión o implicación. Aquí debemos advertir el correlato político.

"... la inteligencia que no sabe hacer otra cosa que separar, romper lo complejo del mundo en fragmentos disociados, fracciona los problemas, convierte

[9]Las lecturas de Thomas Kuhn; Gastón Bachelard y Edgar Morin, entre otros, nos invitan a sintetizar en esta construcción histórica, el proceso de fragmentación.
[10] Otra vez aparece la ilusión positivista de la exactitud en la nominación de un grupo de disciplinas.

lo multidimensional en unidimensional. Atrofia las posibilidades de comprensión y reflexión, eliminando también las posibilidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo. Su insuficiencia para tratar nuestros problemas más graves constituye uno de los problemas más graves que enfrentamos. Así, cuando más multidimensionales se vuelven los problemas se es más incapaz de pensar su multidimensionalidad; cuando más progresa la crisis, más progresa la incapacidad de pensar la crisis, cuando más globales se vuelven los problemas, menos se piensa en ellos. Una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable."(Morin, 1999)

Debemos advertir el correlato político de este tipo de pensamiento, siguiendo a Morin (1999), los grandes problemas actuales, la pobreza, las formas de consumo, la ecología y los derechos humanos son cuestiones complejas, no fragmentos de problemas y no podrán resolverse desde disciplinas, sino borrando el cerco que las separa y contextualizando cada cuestión. Cuando más amplio sea el contexto mejor se comprende el problema.

"Cuanto más poderosa es la inteligencia general mayor es la facultad para analizar problemas especiales" (Morin, 1999)

No debemos confundirnos con posiciones tecnocráticas, el conocimientono crece solo desde desarrollos instrumentales, algunos de ellos pueden hacer la vida más confortable, no todos. Pero el más significativo crecimiento científico está en ampliar el contexto propio de la disciplina.

"La teoría nunca aspira simplemente al incremento del conocimiento en sí, su fin es la emancipación del hombre de la esclavitud". (Horkheimer, 1972)

2.6. Conocimiento y saber

Señalamos los registros social y singular del conocimiento, pero creemos imprescindible señalar también los *estados o momentos del conocimiento*. Estas ideas no son tan nuevas, tienen como base la vieja tensión entre teoría y práctica y están vinculadas a las expectativas educativas, proponiendo logros no declamativos sino activos, conducentes, resolutivos y que impliquen al sujeto íntegro.

Estaban en el núcleo ideológico del movimiento de la escuela nueva[11]. Más tarde vuelven a aparecer en la noción de "aprendizaje significativo", tal como lo

[11] Corriente pedagógica, (fines de 1800 hasta la primera mitad del 1900). Claparëde, Dalton fueron sus representantes más conocidos, los que, a su vez se inspiraron en los trabajos de Montessori y en las ideas de Rousseau. Se llamó también "la escuela activa" y tenía como principios reconocer y trabajar sobre los intereses del niño; incorporar a la educación los conocimientos psicológicos, particularmente de la infancia (que adquiere otro estatuto social y pedagógico) e integrar a niños "con necesidades especiales". Proponía un diseño didáctico basado

plantean Vygotski, Ausubel y Bruner y, más recientemente, en el concepto de "competencias".

Los humanos tenemos diferentes formas de aproximarnos al objeto de conocimiento, todas válidas según el caso, pero producen efectos diferentes en términos de aprendizaje y despliegue subjetivo.

Para explicar estos estados hemos apelado a los textos de P. Bourdie y de A. Fernández, no son los únicos, pero presentan un recorte muy adecuado para la triangularidad pedagógica. Con sus propuestas armamos esta breve aproximación a la diferencia entre *conocimiento (savant)* y *saber (chêmes)*.

El concepto de "saber" también tiene sus matices (a veces se distingue filosóficamente de "conocimiento" y de "creencia") perose utiliza con frecuencia para referir al conjunto de conocimientos construidos en diversos ámbitos de producción cultural –artísticos, científicos y tecnológico, a formas (métodos, estrategias, procedimientos) de producir esos conocimientos y también a procedimientos de actuación. Se suelen reconocer como "saber" a los saberes sociales o prácticas que los seres humanos construyen en su vida cotidiana, pueden formar parte de prácticas, ocupaciones u oficios, ser útiles para desenvolverse en la vida social pero también incluir una serie de ideas o pre-conceptos que pueden ser cuestionados por el conocimiento formalizado o codificado en las ciencias o desarrollos tecnológicos. Ideas como "conocimiento tácito", "implícito" o saberes del sentido común, forman parte de este conjunto.[12]

El término *conocimiento* alude a un estado de contenidos, normalmente al resultado de procesos científicos o estudios académicos, escrito, objetivado, formalizado, sistematizado en conceptos y teorías, factible de ser adquirido a través de relatos de personas, libros o máquinas y factible de ser expresado, transferido, comunicado.

El *saber* alude, en cambio, a conocimientos en estado práctico, apropiaciones experienciales que se construyen sólo en la vivencia, en el problema concreto, en la metáfora. Los saberes se generan como aprendizajes significativos, se muestran en prácticas eficientes y resolutivas y estas adquisiciones son resistentes al olvido.

El sujeto *sabe, sabe hacer*, pero no lo puede transmitir, los saberes se actúan, pero el sujeto parece tener desconocimiento de su propio saber e, incluso, cuando es interrogado no puede dar cuentas, parece un aprendizaje sin historia. Sin embargo, es propio, es claramente un *saber activo, resolutivo*.

El contenido que tiene *estado de saber* no puede generalizarse, no puede codificarse y solo puede transmitirse, tal vez, con el esquema del "taller", cuando el aprendiz observa y repite progresivamente el modelo del experto hasta hacerlo propio.

---

en la relación entre juego y aprendizaje, en otras ideas. Fue un movimiento que se opuso a las ideas conductistas de la época.

[12] Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, (2004) "Aportes para la discusión" –Comisión Interdisciplinaria NAP – Nivel Inicial – Apartado "Competencias/ Capacidades/ Saberes.

Los saberes pueden reestructurarse con conocimientos y los conocimientos se consolidan con saberes. En efecto, el logro pedagógico - didáctico sería interpretarlos como momentos y formas de conocimiento y articularlos, procurar que saberes y teorías se atraviesen mutuamente.

Por otro lado, no podemos dejar de señalar que a una epistemología le corresponde una política. Sólo el saber da poder, se usa, se aplica, produce cambios, y por tanto los conocimientos tendrán valor en cuanto tengan destino de articulación con los saberes.

Por cierto, esta idea hace estallar muchos dispositivos educativos, el dictado de clases; la idea de autoridad ligada al conocimiento; las organizaciones rígidas de contenidos porque no habría relación unívoca entrecompetencias y contenidos; las evaluaciones repetitivas, la gestión de los tiempos y los espacios y toda la trama de sociabilidades se modificaba radicalmente.

Tal vez esta escisión tan profunda en nuestra cultura educativa tenga origen en un antiguo principio griego que desvaloriza y posterga la acción porque los percibe como obstáculos para ocuparse de lo importante, que es contemplar y teorizar. Aquí, eran claras las diferencias de conocimientos y sus equivalencias sociales.

Como somos claros herederos de esa cultura, podríamos pensar que nuestra escuela pudo armarse sobre este principio, porque aún hoy se repite, se reedita como un rasgo fundacional, esa impronta de escisión entre logos y praxis cuando el verdadero conocimiento, el conocimiento completo está precisamente en su intersección.

Interdisciplinariedad en búsqueda de un nuevo enfoque.

Desde esta nueva perspectiva integral, se requiere redefinir las habilidades y competencias, considerando aspectos tales como la formación con base en competencias, que conlleva integrar disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores. La integración disciplinar es parte fundamental de la flexibilización curricular, particularmente de los planes de estudio, con el fin de formar jóvenes más universales, aptos para afrontar los rápidos cambios de las competencias y los conocimientos; con una formación más humanística y ambiental, con ética, conciencia de equidad social y juicio crítico, que actúen como agentes de cambio social, dada la importancia de su trabajo para mejorar la calidad de vida de los más pobres, bajo los lineamientos del desarrollo sostenible (Restrepo, 2004). Lo que se pretende, es potenciar el enfoque de trabajo interdisciplinario.

Ackerman (1988) por su parte, plantea que la interdisciplinaridad ofrece a los estudiantes los siguientes beneficios: Contribuye a generar pensamiento flexible, desarrolla habilidad cognitiva de alto orden, mejora habilidades de aprendizaje, facilita mejor entendimiento de las fortalezas y limitaciones de las disciplinas, incrementa la habilidad de acceder al conocimiento adquirido y mejora habilidades para integrar contextos disímiles. Adicionalmente, permite sintetizar e integrar para producir originalidad; también aumenta el pensamiento crítico y desarrolla la humildad, al tiempo que empodera y desmitifica expertos. La caracterización de la

sociedad actual como civilización sociocognitiva supone fenómenos que atraviesan lo social, lo político, lo ético, lo económico, lo cultural, lo educativo… con diversidad de efectos y consecuencias en todos los campos. Con la mirada centrada en el sistema educativo, diferentes autores destacan las nuevas demandas, que exigen una redefinición de las concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de contenido escolar y de las relaciones entre éstos.

Tales demandas hacen evidente la necesidad de diversas renovaciones en los modelos didácticos. Así, el énfasis antes puesto en el conocimiento como contenido escolar/producto y en la enseñanza como transmisión de contenidos, se traslada a la propuesta de adquisición y desarrollo de capacidades que habiliten a los estudiantes para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios. Esto nos conduce, sin embargo, a un recorte arbitrario del currículo o a la incorporación de nuevos contenidos a las propuestas curriculares. Se trata de pensar en la adquisición y el desarrollo de aquellas capacidades que permitan abordar los diferentes tipos de contenidos (conceptos/ideas estructurantes, procedimientos y/o actitudes básicas) inherentes a los núcleos de aprendizajes prioritarios, que son imprescindibles tanto para el desempeño escolar de los estudiantes como para la resolución de las múltiples situaciones que se les presentan en la vida cotidiana.

Las capacidades contempladas en esta comunicación no son las únicas que se pueden abordar en la escuela, pero son fundamentales por estar estrechamente relacionadas con las grandes intencionalidades del currículo, resultar más potentes para la apropiación de conocimientos y constituir un requisito para seguir aprendiendo. Por otra parte, si bien para su análisis van a ser abordadas por separado, es fundamental tener presente que, en las prácticas, aparecen fuertemente vinculadas. Avanzar en un desarrollo pedagógico centrado en capacidades implica, entonces, una nueva lectura de los marcos y materiales curriculares vigentes desde una perspectiva reflexiva de la práctica docente y desde la lógica del trabajo de gestión institucional. Supone dar la posibilidad a losactores involucrados - tanto docentes como estudiantes - de enfrentar diferentes contextos y situaciones, promoviendo su participación e involucramiento críticos.

Capacidades: algunas aproximaciones conceptuales

Desde la perspectiva que orienta esta comunicación, “capacidad” implica una cualidad o conjunto de cualidades de las personas cuyo desarrollo y adquisición les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables. En tanto potencialidades inherentes a los sujetos y que éstos procuran desarrollar a lo largo de toda su vida, suelen clasificarse como macrohabilidades o habilidades generales, talentos o condiciones de las personas, que les permiten tener un mejor desempeño o actuación en la vida cotidiana. Es así que las capacidades están asociadas a procesos cognitivos y socioafectivos, que garantizan la formación integral de la persona; se manifiestan a través de un contenido o conjunto de ellos y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos. Por este carácter integral e integrador, las capacidades

atraviesan de manera horizontal y vertical las propuestas curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y deben ser abordadas por las distintas disciplinas, áreas o espacios curriculares para el logro de más y mejores aprendizajes para todos.

Las capacidades fundamentales se caracterizan por un alto grado de complejidad; se desarrollan de manera conectiva y procuran el máximo despliegue de las potencialidades de la persona. En este sentido, cada área de conocimiento o disciplina - desde su particularidad, naturaleza y finalidades formativas- contribuye al fortalecimiento, desarrollo y adquisición de las capacidades fundamentales, ya que estos logros se alcanzan al operar con diferentes contenidos, cada uno de los cuales dejan su impronta sobre ese desarrollo, y lo enriquece.

Para poder cumplir, entonces, con las funciones formativas de los diferentes niveles educativos, la institución escolar trabaja para el desarrollo y adquisición de aquellas capacidades que deberían potenciarse para que todos los estudiantes se apropien de los aprendizajes considerados prioritarios.

Tales capacidades son:

- Comprensión y producción de textos orales y escritos.
- Abordaje y resolución de situaciones problemáticas.
- Comprensión y explicación de la realidad social y natural, empleando conceptos, teorías y modelos.
- Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.
- Pensamiento crítico y creativo.

Las capacidades enumeradas no son las únicas que deben abordarse en la escuela, pero sí son aquellas que todos los estudiantes tienen que desarrollar pues se trata de las necesarias para que puedan conocer, comprender, interpretar y participar en el mejoramiento de su calidad de vida y, por ende, la de su comunidad de pertenencia, tomando decisiones fundamentadas que les permitan continuar aprendiendo más allá de la escolaridad, dentro de un proceso de educación permanente.

2.7. Reposicionar un Docente

Cuando decimos *docente*, nos referimos a quien ocupa ese lugar de representante del estado en el sistema educativo, en un espacio institucional, conforme a las normas que definen dicha función.

Cuando los estados construyen los sistemas educativos, seleccionan y ordenan, una parte del capital cultural global para ser enseñado, para ser trasmitido a las jóvenes generaciones.

Un docente se constituye en referencia al conocimiento, como nos advierte Chevallard (1998), su legitimación es también la del docente y este no es un tema menor, nadie aprende sino de aquel al que le reconoce autoridad para enseñar, expresa A. Fernández.

Respecto de ese conocimiento, el cuerpo docente debe cuidar de no convertirlo en un saber exiliado de sus orígenes, separado de su producción histórica.

"No sólo apropiarse de las teorías, sino, fundamentalmente, adentrarse en el mundo de los tipos de razonamiento que han producido tales teorías" (De Alba)

El docente debe ser un activo reconstructor, evitar la naturalización del saber enseñado, provocando estas minúsculas "revoluciones copernicanas" a las que nos invita el autor, "pequeños escándalos" dice, sin perder la tensión entre la disciplina y la didáctica específica de la misma, sin perder las perspectivas epistémica y política. Esto sería condición para poder formar a nuestros jóvenes en el pensamiento paradigmático.

La nueva triangularidad construye la categoría docente como un representante o mediador de cultura, que se legitima, más allá de una formalidad imprescindible, en el conocimiento apropiado, en sus enigmas y en su deseo. Pero, valen aclaraciones, el lugar del docente no se marca sólo en el conocimiento, sino en la atadura del alumno y el conocimiento, lazo que se hará solamente a condición de que ese docente esté previamente "enlazado", él mismo a ese conocimiento.

El docente es un traductor, en términos culturales, hace *antropología* para descifrar significados de culturas diversas, la propia, la del entorno, la de la generación adulta, así como la de los adolescentes, para integrar a unos y otros, atar el pasado y el futuro, atar las disciplinas, perspectivas diversas, hacer puentes generacionales, etc. En otros términos, es un custodio de la memoria, es mediador simbólico.

"Mediar es tender puentes entre lo conocido y lo desconocido, entre lo vivido y por vivir. Es por ello que cualquier creación del ser humano puede ser utilizada como recurso de mediación…

Es posible mediar con toda la cultura del ser humano, con todo el pasado, con los textos que intentan narrarnos el futuro, con la biografía personal y la vida de otros seres, con las fantasías y los hechos cotidianos, con la poesía y las fórmulas químicas, con las creencias y los hallazgos científicos….

Cuando la mediación se estrecha a los límites de la propia disciplina o de las rutinas de un curso repetido año a año, queda fuera una enorme cantera de recursos que no muchos saben aprovechar. Los viejos ideales de la cultura como totalidad, de un entrecruzamiento entre las distintas disciplinas, se concretan en la labor pedagógica". (Prieto Castillo, 1997)

Pero un docente debe saber en qué episteme y en qué política ha sido formado ese lugar, porque la fuerza de la reproducción es grande y si desconoce repetirá la forma en que ha sido formado. Por eso el acto del develamiento es clave.

Un docente que ha develado las herencias positivistas es aquel que renuncia a la ilusión de completitud del conocimiento, su objetividad y su posesión y que reconoce en el alumno sus mismas ansiedades y confusiones, propias de quien está en permanente proceso de aprendizaje. Ese docente se ubicará y ubicará a su alumno

como un constructor activo, un recreador de la realidad, más que un reproductor y marcará al alumno más en la pregunta que en la respuesta, más en el enigma que en la repetición, lo inscribirá en la confianza y en el compromiso ético del saber. Desde esta posición sería inútil e innecesario pretender dominios, más bien obstinaciones para dialogar, interpretar, comprender y compartir.

Desde la posición positivista, habría que preguntar por qué el diálogo tendría una función privilegiada si el corpus de conocimiento que se trasmite es verdadero, completo y confiable, se supone un docente que tiene para sí ese conocimiento y espera un alumno silente y dócil a esa verdad.

El pensamiento en diálogo supone incompletitud, incertidumbre y una subjetividad en deseo, supone que hay enigmas, que hay algo por saber, por hacer, por cambiar en el mundo y también supone libertad para pensar y el poder para hacerlo. El diálogo crítico y el juego circular entre teoría y práctica es ya una actividad transformadora, mueve posiciones en los sujetos que descubren nuevas relaciones, posibilidades y desde ese mismo momento se hace una nueva política.

"La imagen idealizada del profesor omnipotente y omnisciente perturba el aprendizaje, en primer lugar, del propio profesor. Lo más importante en todo campo de conocimiento no es disponer de información acabada, sino poseer instrumentos para resolver problemas que se presentan en dicho campo, quien se sienta poseedor de información acabada tiene agotadas sus posibilidadesde aprender y de enseñar en forma realmente provechosa." (Blejer, J., 1971)

El lugar docente está inscripto en una constelación compleja, junto a "responsabilidad"; "conocimiento", "autoridad", "transferencia", "transmisión", entre otros conceptos sobre los que se está haciendo recreaciones y nuevas articulaciones.

A propósito de ello, podríamos señalar una perspectiva interesante que nos aportan autores como Kojève que advierte la autoridad como lugar de contención y cobijo y relaciona el origen del término *auctoritas*, con el concepto de *auctor* porque entiende la autoridad como la capacidad de hacer autoría, de autorizar y autorizarse a la producción.

En definitiva, educar es acompañar al otro para que pueda hacer de su vida, esa vivencia única e intransferible una experiencia deseable, plena de posibilidades, narrable y creativa.

2.8 Reposicionar un Alumno

Cuando decimos *alumno,* nos referimos a quien, por mandato del estado y en su pleno derecho, está en lugar de aprendiente, en la expectativa de que alguien obre como mediador entre sí y la cultura, porque es un sujeto en formación, está en despliegue.

Esta categoría agrega hoy, a las ya sabidas cuestiones filosóficas, sociales, psicológicas, metodológicas y didácticas que plantea, dos temas claves para

construirla: el primero, se refiere a la variabilidad de nuestro alumno y el segundo, a la nueva subjetividad que presenta, en franca distancia con los adultos, por lo cual la categoría hará gala de plasticidad.

"Tanto la adolescencia como la juventud son períodos en los curso de vida y grupos de edad en la medida en que distintos estadios históricos de la sociedad los constituyen como tales. También es cierto que detrás de la definición social de esas agrupaciones existe una lucha clasificatoria en la que distintos sectores tratan de darle su contenido, definiéndoles un perfil. Hay modelos dominantes de ser joven o de ser adolescente, que tienen por detrás la articulación de estrategias sociales de dominación, que luchan por establecer esos modelos que, en última instancia, funcionan como herramientas de dominación. Detrás de estas clasificaciones la sociedad disputa el acceso a recursos, a su distribución, a la lucha por su control y monopolización." (Tenti Fanfani, E., 1999)

Este párrafo parece necesario para insistir en que la obligatoriedad de la ley, implica que nuestra categoría de la juventud- adolescencia, deberá ampliarse para integrar una amplísima variabilidad de sujetos forjados en culturas urbanas y rurales, y aún en cada una de ellas, con altísima diversidad como ya lo señalamos.

Todas las sociedades forjan sujetos que tienen con la generación predecesora algo en común y algo en tensión, en diferencia. Es necesario que sea así, los jóvenes algo reproducirán y algo resistirán y harán allí una novedad, harán una nueva historia. Algo compartimos y algo será de ellos, del futuro.

Pero, la sociedad actual está forjando nuevos sujetos con los cuales es menor lo que se puede compartir y mucho lo que entra en tensión. En efecto, estos jóvenes parecen marcados por nuevos y muy distintos modos de tramitar las configuraciones sociales y pedagógicas. Tienen formas inéditas para todo, conciben la corporeidad, la sexualidad, el amor, la autoridad, la ética, el conocimiento, el futuro, los tiempos, lo estético etc. en formas muy distintas y tramitan la amistad, el consumo, su relación con los medios de comunicación, en formas tales que es difícil que los adultos puedan compartir con ellos.

"... no todos los individuos que tienen la edad de ser jóvenes se encuentran, socialmente hablando, en la misma situación. No todos entran en la formación de las familias en la misma edad, ni tienen la misma presión económica por definirse laboralmente. Es decir, no todas las clases gozan de esta ventaja que produce la vida social actual, hecho que en su desigual distribución hace que haya clases con jóvenes y clases que no los tienen, o cuya duración, mínima,casi los torna invisibles. Maternidad y paternidad adolescente, cortes en la permanencia en el sistema educativo, necesidad de trabajar, producirían entre los sectores populares, una reducción de la moratoria social. Los planteos centrados en la moratoria, eficaz herramienta conceptual para comprender de manera más crítica la construcción social de la juventud, se encuentra con un problema: casi no hay juventud en los sectores populares." (Tenti Fanfani, 1999)

En efecto, este perfil aparece muy distante de la generación anterior forjada en la contención, la constricción y el sacrificio para la recompensa, el manejo disciplinado de los tiempos, el reconocimiento de la autoridad, el valor del libro, el estudio como práctica cotidiana y naturalizada, entre otros mecanismos imaginarios aprendidos tempranamente que hacían claro el trueque con la sociedad y el mundo adulto: "renuncia por promesa".

Pero debemos cuidarnos de juicios éticos apurados, ciertamente los jóvenes de hoy no comparten con la generación anterior ni procesos ni emblemas socializadores, tal vez porque no la vamos a habitar, pero tampoco han caído en facilismos, en desprejuicios, en….; no han caído, están bien parados, pero están en otra matriz social con otros discursos, con otros mecanismos y estrategias, con otra emblemática, ni mejor ni peor que la nuestra, sino distinta.

Sin duda sus posiciones nos interpelan y nos imponen una reflexión permanente sobre la tarea de educar. De hecho, este joven también pasa por crisis, vacilaciones, desorientación y vivencias angustiosas.

Tal vez, la tarea de la generación adulta es conocer estas tensiones, transitar los puentes que quedan aún fuertes para compartir algo de lo común, de lo heredado.

Debemos mirar esta situación en perspectiva, percibirlos como subjetividades producidas históricamente, al igual que fuimos nosotros efectos de tramas pasadas, ellos son sujetos íntegros desplegando su proceso identitario como partícipes de una experiencia social e histórica, más allá de su condición de alumnos.

Estos jóvenes están saliendo de su ámbito privado y aprendiendo la vida pública en la escuela, preparándose para el trabajo, la ciudadanía, para transitar discursos de ciencia y de arte, de economía y también discursos de amor, porque también serán hombres y mujeres que serán padres y madres.

Sin duda, podremos ubicarnos en el presente arraigados y jugar nuestras mejores plasticidades pedagógicas y didácticas para caminar conjuntamente y compartir mundos adultos y mundos juveniles para estar con ellos, proyectar y producir con ellos.

Los jóvenes -sus diferencias y sus resistencias- son de algún modo certificación de un futuro, de conservación y de renovación a la vez; porque algo repetirán y algo recrearán. Ellos son la garantía de la historia.

2.9 Perfil del Egresado

"La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano." (Morin, E., 2001)

La Ley de Educación Nacional (LEN) es clara cuando define la finalidad de la escuela secundaria, cualesquiera sean la modalidad u orientación, en todos los casos se trata de "habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios".

No se trata de poner como alcances competencias específicas para desempeños en campos o ámbitos particulares, sino de lograr competencias genéricas que serán base y condición para alcanzar a futuro, en el mundo del trabajo o del estudio, las competencias particulares, técnicas o profesionales.

"Entre más poderosa sea la inteligencia general más grande es su facultad para tratar problemas especiales. La comprensión de elementos particulares necesita, así, la activación de la inteligencia general que opera y organiza la movilización de los conocimientos de conjunto en cada caso particular….

La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general. Este empleo máximo necesita el libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva en la infancia y en la adolescencia: la curiosidad, la cual, muy a menudo, es extinguida por la instrucción, cuando se trata, por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla." (Morin, 2001)

Queda entonces un nivel de elaboración curricular que la jurisdicción debe resolver y que consiste en interpretar estas normas y especificar *cuáles son esos logros genéricos,* si no se trata de definir qué competencias técnicas tendrá, aclarar *cómo se expresará esa inteligencia general,* dicho de otra forma, cómo serán nuestros egresados, cuáles serán los rasgos que los identifiquen en los ámbitos de estudio y trabajo, cuáles las notas características que los distingan y que lo diferencien.

Sabemos que en educación siempre planteamos a futuro las cosas, siempre hay un *más allá*, una expectativa, una apuesta, una visualización de futuros deseados, en los rasgos que creemos, en forma realista, que podemos alcanzar en la cotidianeidad de experiencias programadas y articuladas.

La escuela secundaria debe entonces acordar algunos mojones que obren como referencias para que toda la comunidad educativa pueda ir construyendo colectivamente la categoría alumno, definiéndolo en su perfil.

Por cierto, este proceso constructivo se hará entramado en la triangularidad pedagógica, porque, como afirmamos anteriormente, el alumno sólo se construirá solidariamente, en tensión con las categorías de conocimiento y lugar docente.

Sabemos que los fines educativos ya sea en el registro de objetivos, alcances, competencias, etc. tienen una particular dificultad a la hora de acordarlos y de expresarlos, parecería que son esencialmente inapresables (Burton Clark, 1983), el lenguaje no alcanzará nunca a precisarlos, ni logrará conjuntos absolutamente coherentes de definiciones, por lo cual siempre habrá que tolerar una cierta incompletud, ciertos márgenes de inconsistencia y trabajar con textos suspendidos, como nos aconseja R.Barthes, y en revisión permanente.

En efecto, en el momento de definir los fines educativos se hace evidente la paradoja que encierra el acto educativo, esa tensión irremediable entre preservación y transformación, entre reproducción y producción nueva. Esto es así porque el proceso formador pretende articular lo nuevo y lo viejo. El mensaje es que algo debe

quedar y algo debe renovarse, que el joven debe aceptar, acatar y resistir a la vez; mantener continuidad y discontinuidad simultáneamente, algo repetir y, a la vez, hacer ruptura.

En eso radica tal vez esa dificultad esencial, en ese mismo proceso se pretende producir al mismo tiempo lo subjetivo y lo objetivo, realidades psíquicas, arquitecturas de deseos, dramáticas únicas e irrepetibles con lógicas y formalizaciones universales. Lo interno y lo externo, el pasado y el futuro, lo social y lo singular, lo objetivo y lo subjetivo.

No debemos entonces ilusionar con expresiones acabadas, al modo de recetas o protocolos para acciones estrictas, en la tarea de educar, siempre estaremos en esos equilibrios inestables que son propios del lugar y tal vez, imprescindibles. La educación siempre será tarea inconclusa, un campo abierto siempre a nuevas preguntas e interpretaciones.

No podemos más que proponer llegar a un estado de acuerdos y de escritura con suficiente eficacia simbólica, esto es, llegar a un discurso que tenga efecto subjetivo en los colegas, que oriente nuestras prácticas pedagógicas cotidianas, nos aglutine en un norte común y que a la vez ofrezca una prospectiva cultural y generacional.

Estas expresiones constituyen la promesa que la comunidad, que las familias podrán esperar. En efecto, definir fines educativos es ubicarnos primero en un registro filosófico-político, con cuestiones de base como: la deseabilidad de la vida; la cultura como metáfora de producción colectiva; los contextos socio-políticos y el proceso identitario y la necesidad humana del encuentro con la cultura.

Luego hacer definiciones en un registro político o, dicho de otra forma, ético, el derecho de "herencia", como decía Bourdieu, de la joven generación respecto de ese capital cultural; la necesidad de mediaciones; la confianza absoluta en las posibilidades de los jóvenes de hacer propio ese capital; la transmisión como razón social y de estado; la experiencia organizada y articulada como forma de transmisión, entre otras.

Estas definiciones serán lineamientos claves a la hora de tomar decisiones didácticas e institucionales, imaginar recortes y articulaciones de contenidos, diseñar experiencias, avanzar en acuerdos entre cátedras; este perfil de egresado iluminará para construir proyectos institucionales y marcar sus alcances socio-comunitarios. Serían el *más allá*" de la tarea de educar. (Morin, 2001)

"El ser humano es complejo… El hombre de la racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (demens). El hombre del trabajo es también el hombre del juego (ludens). El hombre empírico es también el hombre imaginario (ímaginarius). El hombre de la economía es también el de la «consumación» (consumans). El hombre prosaico es también el de la poesía, es decir del fervor, de la participación, del amor, del éxtasis. El amor es poesía. Un amor naciente inunda el mundo de poesía, un amor que dura irriga de poesía la vida cotidiana, el fin de un amor nos devuelve a la prosa. Así, el ser humano no sólo vive de racionalidad y de técnica: se desgasta, se entrega, se dedica a las danzas, trances, mitos, magias,

ritos; cree en las virtudes del sacrificio; vive a menudo para preparar su otra vida, más allá de la muerte". (Morin, 2001)

El perfil del egresado constituye un material ofrecido para construir y compartir un discurso docente ordenador, esperamos que obren como puntos de anclaje a los cuales retornar cuando los problemas cotidianos y el afuera social siempre dinámico y cambiante, mueven las cosas y debemos volvernos a encontrar con un norte.

Las definiciones que aquí se presentan como rasgos del perfil del egresado, podrían considerarse también, de hecho, son lineamientos curriculares, así lo propusieron un grupo de autores (G. Frigerio y otros, 1992) en un texto que nos inspiró, junto a E. Morin y otros, y sobre ellos se ha trabajado para llegar a estos rasgos.

Se han ensayado varios modos de presentar estas notas sin que entren en conflicto o superposición con algunas de las definiciones previas, de los NAP, por ejemplo y finalmente se ha acordado trabajar, siempre desde perspectivas complejas, imaginando que preparamos un sujeto para desempeñarse en distintos mundos o dimensiones existenciales de la vida, cada una de ellas con lógica propia. Pero debemos visualizar estas líneas del perfil del egresado funcionando articuladas, constituyendo al sujeto como un todo.

Dimensión Cívica.

Orientaremos el conjunto de nuestros esfuerzos para que nuestros egresados sea un sujeto del orden simbólico, social, político e histórico, que estructure su sistema de sociabilidades sobre lo simbólico, sobre el respeto al otro en su diferencia y, evitando actos beligerantes que signifiquen renuncia a la palabra.

Que reconozca en los principios constitucionales, los acuerdos filosóficos y políticos que fundamentan nuestro sistema comunitario y jurídico. Que ubique en ese marco general sus deberes y derechos ciudadanos y los pueda ejercer oportunamente. Que conozca los principios de la doctrina de los derechos humanos, su raíz histórica-política, insistiremos en las acciones pedagógicas suficientes para que nuestro egresado ejercite participación en instituciones de diversa índole, públicas, privadas y del tercer sector, ubicándose en la tensión entre conservación y cambio institucional. Que reconozca la necesidad, la importancia y los modelos de liderazgo y sus efectos en la subjetividad de los otros.

Apostamos a que nuestro egresado reconocerá la necesidad de las normas comunitarias y logrará un sereno y ajustado cumplimiento, ya se traten de normas viales, manejo de residuos; uso y cuidado de espacios públicos, cumplimiento de deberes de tributación, de sufragio, etc.

Asimismo reconocerá que todas las culturas tienen como sustrato un proceso de construcción de lo social enormemente creativo que, a su vez, hace las condiciones para los procesos de identidad social y singular. Válido entonces para reconocer e

integrar las diferencias entre la cultura rural y la urbana de nuestra provincia, así como para todas las otras culturas que a futuro pudiera conocer.

Por último, será un sujeto que viva su ciudad como territorio propio, conocido, amado y cuidado. El egresado conocerá la historia de su ciudad y los principios básicos de urbanismo para imaginar y trabajar por el curso futuro de su lugar. Lo imaginamos, un protagonista de sus fiestas populares y un agente activo a la hora de hacer públicos los reclamos justos.

Así también, lo visualizamos un espectador activo y crítico de los medios de comunicación que visualizará su propio poder ciudadano para intervenir y componer la opinión pública.

Dimensión económica.

Formamos a nuestro egresado como un sujeto económico porque será seguramente un trabajador, en producción o servicios y un consumidor y no debe participar ingenuamente en esta trama compleja.

Deberá reconocer como marco general que las políticas producen modelos económicos y estos, a su vez, producen mundos laborales, sociales, familiares y por ende producen sujetos. También debe reconocer también que los modelos se pueden cambiar cuando se cambian las políticas que los definen.

Igualmente debe interpretar conceptos como mercado, oferta y demanda, modelos sustentables y no sustentables de producción, trabajo y tecnología y debe saber cómo indagar estas condiciones en el campo en el que trabaja.

Al egresar nuestro alumno conocerá la estructura elemental de un contrato de trabajo o norma que corresponda y podrá interpretar la ley y el reglamento que regulan su propio desempeño. Asimismo, podrá denunciar posibles desajustes entre las prácticas cotidianas y esas leyes laborales.

Nuestro egresado conocerá el valor de la participación en organizaciones, los respectivos fundamentos y condiciones legales y organizacionales; para que, si fuera el caso haga solicitudes pertinentes de mejoras en las condiciones de trabajo y proponerse mejorar su posición dentro de la estructura de la organización, ya se trate de movilidad horizontal o vertical.

En la perspectiva del valor de la formación permanente, como beneficio propio e institucional, nuestro egresado será permeable a la actualización, el perfeccionamiento y a la capacitación particularmente en las nuevas tecnologías propias de la función, para mantener un muy buen nivel de desempeño cualitativamente creciente.

Apostamos a que nuestro egresado se ubicará en su trabajo buscando una retribución justa y legal, procurando servir a su comunidad y desplegando a la vez su identidad singular y social.

"... la dimensión económica, por ejemplo, está en ínter- retroacciones permanentes con todas las otras dimensiones humanas; es más, la economía

conlleva en sí, de manera holográmica: necesidades, deseos, pasiones humanas, que sobrepasan los meros intereses económicos." (Morin, 2001)

Dimensión científica.

La mayoría de los espacios curriculares que ha transitado nuestro egresado han sido organizadas desde criterios científicos, con contenidos originados en procesos de investigación formal y procesado posteriormente como material escolar, se pretende entonces, que conforme una lógica científica para interrogarse, seleccionar información y tomar decisiones.

Que nuestro egresado reconozca la lógica del conocimiento científico, su forma de producción; que valore sus efectos benéficos en todos los órdenes de la vida y que apueste a su distribución para beneficio de la mayoría social. Pero que reconozca, además, los riesgos de las producciones científicas que han perdido los límites éticos, así que deberá reconocer también la tensión entre ciencia, sociedad y política.

Esperamos que nuestro joven pueda pensar los problemas humanos, los inmediatos, los de su comunidad en clave científica, desde la multidimensionalidad y en clave política, desde producciones colectivas, convocando las diferencias, y siempre con ánimo de transformación y mejora. Que el conjunto de las experiencias de su escuela secundaria le permita al egresado vislumbrar que la fragmentación de disciplinas es arbitraria, no natural o esencial a la realidad y que lejos de las partes, la realidad resulta másinteligible desde el conjunto, desde lo complejo.

"La racionalidad no es una cualidad con la que están dotadas las mentes de los científicos y técnicos y de la cual están desprovistos los demás. Los sabios atomistas, racionales en su área de competencia y bajo la coacción del laboratorio, pueden ser completamente irracionales en política o en su vida privada. Morin, 2001)

En efecto, esperamos que la valorización de la ciencia no impida vislumbrar diferentes modos de conocer aparte del científico, y lejos de desvalorizaciones deben ser integrados para comprender la vida humana en sucomplejidad, el saber popular, conocimiento desde el arte, el folklore e incluso el saber desde la trascendencia.

"… la racionalidad no es una cualidad de la cual dispondría en monopolio la civilización occidental. Durante mucho tiempo, el Occidente europeo se creyó dueño de la racionalidad, sólo veía errores, ilusiones y retrasos en las otras culturas y juzgaba cualquiercultura en la medida de sus resultados tecnológicos. Ahora bien, debemos saber que, en toda sociedad, comprendida la arcaica, hay racionalidad tanto en la confección de herramientas, estrategia para la caza, conocimiento de las plantas, de los animales, del terreno como la hay en el mito, la magia, la religión. En nuestras sociedades occidentales también hay presencia de mitos, de magia, de religión, incluyendo el mito de una razón providencial e incluyendo también una religión del progreso. Comenzamos a ser verdaderamente racionales cuando

reconocemos la racionalización incluida en nuestra racionalidad y cuando reconocemos nuestros propios mitos entre los cuales el mito de nuestra razón todopoderosa y el del progreso garantizado". (Morin, 2001)

Dimensión Doméstica.

Nuestro egresado será un compañero, un padre, una madre, un hijo de padres en tercera edad y mañana un abuelo, deberá conocer la lógica compleja del mundo doméstico porque es la lógica de los compromisos amorosos primarios, los más íntimos, los que hacen las marcas fundantes y distintivas del sujeto, las que lo sostienen como vigas simbólicas y sobre los que construye su identidad.

Conocer para valorar el mundo doméstico, el de la familia nuclear, donde se planifica y se prepara el alimento común, se aprende el cuidado del propio cuerpo y se organiza la higiene del hábitat. Donde se asiste al recién nacido, al infante, al enfermo, al discapacitado o al accidentado y donde se establecen cuidados preventivos para todos.

También es donde ocurre el encuentro con la familia ampliada, amigos y vecinos, el ámbito de la fiesta, del ocio y del descanso.

Debe comprenderse que la labor doméstica es ardua y repetitiva, su circularidad nunca cesa porque acompaña y sostiene la vida misma. Es una dimensión (H. Arendt, 1993) que nunca mostrará algo concluido, nunca dejará huella ni monumento, ni obra memorable, no será nunca un producto acabado porque se hace para el mantenimiento de la vida, para que se consuma inmediatamente (la alimentación, la higiene, el orden durarán poco porque el circuito de la vitalidad, de la necesidad volverá a demandar).

De algún modo todos somos esclavos de la labor, de esta parte prosaica de la vida y por ello, todos los adultos del grupo familiar deberán organizarse para la distribución de tareas. En efecto, este proceso implica un esfuerzo físico considerable, además, inexorablemente repetido, sin fin posible, y se vuelve penoso, agotador y limitante cuando está sobre una sola espalda. En cambio, cuando se comparte ese esfuerzo puede vivirse como una ocasión de encuentros, de creatividad y alegría. Sería como pasar de la dimensión prosaica a la dimensión poética (Morin, 2001).

El mundo doméstico implica conocer los perfiles generales de la niñez, la adolescencia, la juventud y la vejez y los perfiles particulares de los integrantes reales del grupo familiar. Implica conocer cómo poner palabras a los conflictos que la cotidianeidad y los compromisos amorosos seguramente harán surgir, contener en los momentos críticos inesperados; fortalecer la fraternidad, la tolerancia y la solidaridad.

"La "bendición o júbilo" de la labor es el modo humano de experimentar la pura gloria de estar vivo que compartimos con todas las criaturas vivientes, e incluso es el único modo de que también los hombres permanezcan y giren contentamente en el prescrito ciclo de la naturaleza, afanándose y descansando,

laborando y consumiendo, con la misma regularidad feliz y sin propósito que se siguen el día y la noche, la vida y la muerte. La recompensa a la fatiga y la molestia radica en la fertilidad de la naturaleza, en la serena confianza de que quien ha realizado su parte con "fatiga y molestia" queda como una porción de la naturaleza en el futuro de sus hijos y de los hijos de éstos". (Arendt, H., 1993)

Señalar la dimensión doméstica no es animar individualismos o restringir la participación en la ciudad, se trata de reconocer que nadie queda exento de este orden de la vida y que debe articularse con equilibrio, el mundo de la labor doméstica con el mundo público.

Dimensión Estética.

No podríamos considerar formado a nuestro joven si no procuráramos para él, experiencias en la dimensión estética, ya se trate del contacto con una obra natural o cultural, ya sea en museos, recintos cerrados o expuestos en la propia localidad que habita; ya se presenten en todos o cada uno de los lenguajes artísticos.

Se trata de promover encuentros educativos donde el sujeto experimente un hecho estético, momentos donde se conmueva, se perciba llamado a permanecer, a contemplar, como si reconociera en sí una cierta plenitud que atrae y provoca resonancias subjetivas ante una armonía de elementos. Para que reconozca en sí una sed de belleza, cualquiera sea la forma que adopta en cada época ese concepto.

Se trata, creemos, de que los jóvenes tengan experiencias para descubrir secretas armonías procesadas desde los códigos de la música, el teatro, la literatura, la plástica, el cine, la danza y, mejor aún, desde la conjunción de lenguajes. Un saber que, a la vez importa un conocimiento y una ética, porque allí, nuevamente se descubrirán sociales porque comparte con otros la satisfacción de contemplar.

Sin duda habrá experiencias de producciones singulares y colectivas, con técnicas básicas y con la guía del docente experto. Pero, en rigor, no se trata de llevar a nuestros alumnos por caminos complejos de producción estética, (para ello se han diseñado orientaciones, tecnicaturas, profesorados y otras ofertas); se trata, tal vez, de que pueda encontrar para sí una forma, una metáfora, para compensar lo "prosaico" de la vida, como dice Morin (2001).

Bien sabemos que el arte, cualquiera fuera el lenguaje, es una apuesta a una desobediencia del código instituido, una obstinada ruptura de formas que, aunque ocurre en un plano representativo, muestra otras diversas realidades posibles, en verdad, formas potencialmente ilimitadas de hacer, de ver. Por ello, estas experiencias estéticas también llevan a plantearse las preguntas eternas, en clave filosófica, esas que nunca tendrán respuesta pero que son una vivencia imprescindible para forjar al sujeto. Poder imaginar otros mundos hace sujetos más plásticos, tal vez más inteligentes, tal vez más sociales, más comprometidos, más compasivos, más creativos.

"La poesía no es sólo una variedad de literatura, es también un modo de vida en la participación, el amor, el fervor, la comunión, la exaltación, el rito, la fiesta, la embriaguez, la danza, el canto, que efectivamente, transfiguran la vida prosaica hecha de tareas prácticas, utilitarias, técnicas (…) Fernando Pessoa decía que en cada uno de nosotros hay dos seres, el primero, el verdadero, es el de sus ilusiones, de sus sueños, que nace en la infancia y prosigue toda la vida; el segundo, el falso, es el de sus apariencias, sus discursos y sus actos. Podríamos decir de otra forma: en nosotros coexisten dos seres, el del estado prosaico y el del estado poético; esos dos seres constituyen nuestro ser, son sus dos polaridades necesarias una para la otra; si no hubiera prosa no habría poesía, el estado poético no se manifiesta como tal sino en relación con el estado prosaico. Tenemos necesidad vital de prosa, porque las actividades prosaicas nos hacen sobrevivir. Pero muy a menudo, en el reino animal, las actividades de supervivencia (buscar comida, perseguir la presa, defenderse contra los peligros y los agresores) devoran la vida, es decir el goce. Hoy, en la tierra, los humanos dedican la mayor parte de su vivir a sobrevivir. Tenemos que actuar para que el estado secundario llegue a primario. Hay que tratar de vivir no sólo para sobrevivir sino también para vivir. Vivir poéticamente es vivir para vivir". (Morin, 2006)

Dimensión Patrimonial.

Nuestro egresado debe saber que somos hombres terrestres y que tal condición hace imperativo el cuidado de nuestro lugar, un ámbito natural, heredado que a través de los milenios ha sido marcado por el hombre, modificado para hacer la civilización, para la adaptación del orden humano. La cultura, por definición, supone alguna modificación del paisaje natural. Pero últimamente han ocurrido movimientos exagerados y equívocos que procuran el enriquecimiento de unos pocos sin respetar, sin comprender el orden natural y, cuyos efectos ya comprometen hoy nuestra permanencia en el mundo terrestre y de hecho complicarán la vida de nuestra descendencia.

Lo humano y su permanencia reclaman un orden, un equilibrio entre lo natural y lo cultural para que el desarrollo sea posible, sustentable.

Hoy las ciencias biológica, geográfica, física, química, sociológica, antropológica, etc. se interceptan en un espacio que se ha denominado medio ambiente o ecología y desde allí debemos empezar por conocer nuestro mundo terrestre, en particular nuestro territorio, su infraestructura natural y nuestras incidencias culturales, los efectos a la fecha, las prácticas a cambiar, a reemplazar, a mejorar, a desterrar.

En efecto, tres verbos deben concebirse articulados cuando se trata de patrimonio, conocer, valorar y custodiar nuestro medio ambiente natural y cultural, en el concepto Tierra – Patria, que nos propone Morin.

Sabemos que estas definiciones no serán eternas, sin perder su función,su lugar en el diseño curricular, podrán y deberán modificar la categorización, porque se advierten nuevos ámbitos o dimensiones o porque se subsumen unos en otros

creando panoramas más claros, más comprensibles, igualmente podrán cambiar su expresión, su explicación o extensión. Pero por el momento son estas las que se han acordado.

Lejos de prescribir, el presente texto pretende orientar, para que cada docente en el aula y en colectivos de gestión se reencuentre con la propia misión, en una forma más expuesta. Un nivel de concreción mayor serían los NAP, esta definición en intermediaria entre los lineamientos de la ley y los documentos del CFE.

3. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL.

Institución y Proyecto

Una forma de expresar un proceso consensuado para revisar sentidos, volver a leer las prácticas, con visión prospectiva sería la elaboración de un proyecto, más precisamente, un proyecto de autonomía, un proyecto histórico como dice Castoriadis. En rigor, debemos decir que una institución es en sí misma un proyecto y, un proyecto, no puede realizarse si no es sobre un dispositivo institucional.

Educación, proyecto, discurso, institución, política, futuro, autonomía, historia y dispositivo, conforman una constelación conceptual, en el campo educativo, cada concepto implica necesariamente a los demás.

En efecto, una institución educativa *es* un proyecto situado, en un contexto singular, es un proyecto implicado en otros proyectos mayores y menores y articulado con otros proyectos de otros ordenes sociales, económicos, políticos, científicos y tecnológicos, de salud, de energía, de alimentación, etc.

"...los proyectos institucionales se integran y cobran sentido en un proyecto político de mayor alcance, que contiene aquello que la sociedad y el Estado definen respecto de cómo educar a sus adolescentes y jóvenes. Por tanto, es el Estado –nacional, jurisdiccional- quien asume la responsabilidad de conducir y generar condiciones que hagan posible que las propuestas educativas escolares se integren en una construcción común."[13]

Un proyecto educativo siempre *es* un proyecto político, porque en el núcleo de los propósitos educativos, cualquiera sea la forma en que se expresen, está la producción de un sujeto, de determinado sujeto, un sujeto para este lugar, para este momento, para estos compromisos éticos.

Así entonces, el grupo institucional, coordinado por sus directivos y, eventualmente con apoyo técnico, definirá su propio proyecto para lo cual será clave la comprensión del documento "Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria – Plantes jurisdiccionales y Planes de mejora institucional, el que fuera aprobado por el Consejo Federal de Educación en su Resolución N° 88/2009.

A la lectura imprescindible del citado documento agregamos estas líneas que los colegas deben leerlas como comentarios, frutos de experiencias de participación, de conducción y de análisis institucionales y que sin duda ellos podrán enriquecer en la misma interpretación.

[13] Documento "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria – Aprobado por Resolución CFE N°93/09 – página 3

3.1 Condiciones para un proyecto educativo institucional

Un momento previo a la elaboración de un proyecto es el de exposición de los principios y supuestos en base a los cuales se lo ha elaborado, por ello señalamos a continuación cuatro principios que serían condiciones, no las únicas, por cierto, pero sí imprescindibles para pensar el conjunto institucional como un proyecto de desarrollo institucional.

La primera condición de un proyecto podría expresarse como la *eficacia simbólica de una promesa*. Siguiendo un viejo principio teórico, diríamos que se trata de cambiar renuncias por promesas. Este esquema es simple pero sólido y explica cualquier forma de lazo social, la socialización, la educación y la misma civilización, y supone que un proyecto es una promesa que se consigue solo a costa de ciertas renuncias o postergaciones.

Pero se trata de una promesa eficaz, en la que el otro pueda creer y confiar, por lo cual hará apuestas efectivas, o sea renunciamientos. No se trata de una tibia expresión de deseos, implica la eficacia simbólica de la palabra.

El proyecto debe sintetizar un conjunto de ideas directrices que hacen funcionar una visión, un futuro creíble, deseable que movilice deseos, que ate anhelos comunes y que produzca prácticas. Allí está la eficacia simbólica de una palabra, de un proyecto.

La promesa siempre será de "algo mejor", un porvenir más venturoso que ocurrirá a futuro con el conocimiento como prólogo, como condición. Algo más… justo, más humano, más inteligente, más económico, más inclusivo; más solidario, etc. Algo mejor y merecido. La promesa siempre será social e implica que el grupo es capaz de tales renuncias, que puede lograrlo efectivamente y que le corresponden tales beneficios.

La educación funciona gracias a esa imagen de algo mejor ocurrirá a través del encuentro con el conocimiento, ese horizonte de algo más…, de despliegue, de potencialidad, para el cual se acuerda una dirección y un alcance que será definido éticamente, o sea, políticamente. Solo si los docentes creen, los alumnos podrán creer, apostar y podrán hacer sus propios proyectos vitales. Si los docentes hacen la apuesta, creen verdaderamente, la escuela será un andamio para ellos.

"La obligatoriedad de la escuela secundaria representa la promesa y apuesta histórica de la sociedad argentina, como en otros momentos lo fue la escuela primaria, para la inclusión efectiva en la sociedad y la cultura de todos los adolescentes, jóvenes y adultos."[14]

[14] CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2009) Documento "Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria obligatoria" – Anexo Resolución N° 84/09 – página 3

Sabemos que en cuanto un proyecto/promesa se haga expreso otros surgirán en diferencia y tal vez en oposición. Otras promesas se generarán, otros futuros de saber, de hacer u otras diversas formas de alcanzarlos. Se armará un campo de tensiones, entre creencias y convicciones, los grupos harán discursos y prácticas, se dibujarán lugares, capitales y estrategias. En casos habrá luchas por mantener las cosas tal como están o cambiarlas, la tensión entre lo viejo y los ortodoxos o los herejes, según dice Bourdieu.

Sabemos que en cuanto un proyecto / promesa se haga expreso otros surgirán en diferencia y tal vez en oposición. Otras promesas se generarán, otros futuros de saber, de hacer u otras diversas formas de alcanzarlos. Se armará un campo de tensiones, entre creencias y convicciones, los grupos harán discursos y prácticas, se dibujarán lugares, capitales y estrategias. En casos habrá luchas por mantener las cosas tal como están o cambiarlas, la tensión entre lo viejo y los ortodoxos o los herejes, según dice Bourdieu.

Las tensiones aparecen porque los proyectos no son inocentes u inofensivos, por el contrario, son inquietantes y por eso desatan reacciones. Un proyecto de conocimiento es un "recién nacido" dirá Hanna Arendt (1993), lo más débil y lo más fuerte a la vez, porque sobre él están puestos los deseos y esperanzas de muchos, es garantía de futuro y como anuncio de algo nuevo es, ciertamente, una amenaza al sistema ya instituido y al poder ya distribuido.

El proyecto, tendrá una resistencia más o menos proporcional a la novedad que implica. Si realmente apunta a un nuevo orden de las cosas, el poder establecido reaccionará frente al proyecto con tanta fuerza como la vitalidad de la promesa.

Las luchas simbólicas son un buen signo de energía institucional, es fuerza imaginante, es capacidad de producción simbólica y por ende garantía de producción histórica, dirá Castoriadis. Nada social se produce sin luchas.

La segunda condición para realizar un proyecto institucional es compartir una *conciencia histórica*. Desde el marco que dan las normas y las políticas expresas, el proyecto educativo debe expresarse como una producción temporal, debe tensar entre la reconstrucción de un pasado creíble de la institución en su contexto, sin complacencias ni tapaduras; así también acordar un presente complejo, desde una mirada crítica, equilibrada y realista, para poder delinear una visión a futuro, tan deseada como posible.

"A partir de esta revisión y con las normas y herramientas que cada Jurisdicción proponga, las instituciones podrán ponderar su situación actual y proyectar su progreso hacia puntos de llegada diferentes, a favor de la construcción de un proceso de mejora sostenido que integre tradición e innovación, que supere una visión instrumental sobre los cambios necesarios y reinstale un horizonte de

mediano y largo plazo que direcciones el hacer cotidiano de la escuela, sus docentes y alumnos." [15]

La realización de proyectos educativos no permite inmediateces o espontaneidades, exige esfuerzos de consensos para definir un norte, los modos de operación, los códigos para interpretar el curso de las cosas.

La perspectiva diacrónica cobra especial importancia en una realización programática, implica percibirnos como sujetos políticos productores de la propia historia, no víctimas de lo que hacen o dejan de hacer otros, sino vernos integrados a grupos con poder suficiente para hacer las cosas, para provocar sucesos y evitar o neutralizar otros. Que los docentes asuman compromiso de autoría social e institucional es clave en un proyecto, lo que sea el futuro será efecto de las decisiones colectivas, de las que el grupo es capaz de hacer o, tal vez, del que se cree merecer.

Habría condiciones macro sociales y políticas que pueden hacer difíciles o imposibles ciertos proyectos en ciertos momentos, órdenes instituidos muy poderosos que naturalizaron razones y cristalizaron "verdades", alguna vez convenidas, hoy convenientes, que están atadas y sosteniendo sistemas de poder que no están dispuestos a perder nada. Pero siempre habrá márgenes de acción para el deseo de educar, intersticios, grietas en el instituido, porque también habrá verdades exhaustas; discursos descompuestos que ya no ordenan, y también estará el deseo irrenunciable de lo nuevo, de lo por-venir, más allá de las dificultades que se anticipan frente a un proyecto, siempre habrá voluntades que esperan ser convocadas y atadas por nuevos sentidos.

La conciencia histórica es la percepción del sujeto situado en un aquí y ahora en una continuidad, que se comprende en una generación en un presente pero que tiene bien claro que son hijos que han recibido un patrimonio, un legado de los padres que deben reconocer como herencia simbólica y como linaje. Algo de esa tradición recibida podrán resignificar y algoolvidarán, pero el hombre histórico sabe que deberá resguardar cierto núcleo y acrecentarlo con nuevas producciones y custodiarlo para las generaciones venideras. Ese es su compromiso, atar el pasado con el futuro, mediar, ser puente para el porvenir.

"No tenemos que vivir el presente al día, sino que tenemos que volver a las fuentes del pasado ("la herencia que tienes de tus padres, dice Goethe, tienes que reconquistarla") y tenemos que proyectarnos en un futuro, ya no prometido, sino deseado. Nuestro mito es el de la fraternidad humana que se arraiga en nuestra tierra-patria." (Castoriadis, 1997)

La dimensión de la historicidad es la construcción de la propia temporalidad, la construcción del presente con referencia al pasado y al futuro.

[15] Documento "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria – Aprobado por Resolución CFE N°93/09 – páginas 3 y 4

La perspectiva histórica es la del devenir, apuntala la producción identitaria de un grupo, de un pueblo y allí mismo las singulares. Esa producción subjetiva queda herida en su constitución si falta ese marco y soporte de identidad que le diga de dónde viene el grupo al que pertenece y que lo ayude a forjar una representación valiosa de esa historia, de esa pertenencia.

El hombre que no se percibe con capacidad de producción histórica es un ser superfluo, dirá Arendt (1993), hombre perdido en la masa, un ser anestesiado, indiferente, sin interrogantes, sin pasión en compromisos históricos, que no tiene pasado y por tanto no se hace cargo de destinos ni personales ni socialesy busca, consciente o inconscientemente someterse a formas totalitarias.

"Nosotros somos hijos de...; pero también somos los que aspiramos a... Es decir que tenemos un proyecto que ya no es el paraíso sobre la Tierra, que ya no es ni mesiánico ni apocalíptico, pero que dice algo sobre aquello hacia donde nos dirigimos. (Castoriadis, 1997)

Un tercer principio para la realización de un proyecto institucional se refiere a la *episteme o forma de construcción*, a la dinámica de la producción. Un proyecto educativo debe realizarse con la participación de todo agente institucional, cualquiera sea su posición, docentes, alumnos, no docentes, autoridades, personal de maestranza, técnicos, agentes de apoyo, tal vez graduados, etc.; todos son o han sido actores del campo y todos tienen conocimientos y experiencias únicas, imprescindibles de rescatar.

La elaboración de un proyecto institucional no resiste pirámides agudas de poder, hay que aplanar, distribuir poder, esto es reconocer sujetos y conocimientos, saberes y experiencias y darles espacio respetuoso a esos discursos. Toda voz silenciada será más tarde una resistencia, la participación, en cambio, hace parte responsable de la promesa a la hora de las acciones.

El proceso en su conjunto debe atravesarnos, la experiencia de participación debe marcarnos a todos, como sujetos en general y como agentes institucionales en particular. De hecho, los efectos de ese proceso deben trasladarse al trabajo docente y debe verse en sus mismas prácticas porque la institución se ve, se hace desde cada aula.

Se puede, y de buen grado, recibir apoyo técnico en el momento de la elaboración, que no solo acompañará con aportes teóricos y técnicos oportunos, sino que, además, provocará, en el mejor de los casos una "extranjeridad" casi imprescindible en estos procesos, como bien lo explican Frigerio y Poggi para referirse a la construcción de identidad y la alteridad que serían uno de los sustratos de un proyecto de desarrollo educacional.

Por último, la elaboración de un proyecto supone como cualidad imprescindible *su condición de estratégico*. Se definen dimensiones y líneas de acción, cada una de las cuales tiene sus previsiones en el marco institucional, cálculos temporales, actores, costos, riesgos, etc., pero los nuevos esquemas invitan a pensar la institución y su contexto como sistemas interdependientes, en visiones integradas,

los movimientos del entorno serán para la institución oportunidades o amenazas, en principios no calculados (o difícilmente calculables). Con un agravante, ese entorno se hace cada vez más amplio, más complejo, más global. El contexto actual es el mundo mismo, dice Morin (2001).

Asimismo, dice el mismo autor que la realidad, el adentro y el afuera institucional son *complexus, complejos, están tejidos juntos y por ello la*s perspectivas, los niveles de análisis, las acciones se atan unas con otras, armando conjuntos, formando redes y se advierte que un solo movimiento produce efectos en varias dimensiones. Esa condición requiere de formas estratégicas de acción que sin despreciar conocimientos ni experiencia, conciba cada operación como un proceso regulable que se decide por su articulación y sus efectos, adentro y afuera de la institución.

Por esa condición de estratégico, la realización de un proyecto institucional resiste pensamientos lineales, así como sus decisiones y acciones son situadas y calculadas también supone muchas formas diversas de llegar a un objetivo y sabe que unas serán mejor decisión que otras en cierto tiempo y en cierto espacio.

En síntesis, realizar un Proyecto Institucional exige una utopía sostenida grupalmente, exige visión histórica política de la institución y su contexto; un proceso de producción plástica y articulada y un modo de construcción que integre las experiencias de todos los agentes que lo llevarán a cabo.

En el curso de las cosas, sin duda, algo se desatará, nunca alcanzarán las previsiones, lo inesperado asaltará, nuevos acontecimientos surgirán, algo se desordenará, actores, procesos o productos esperados tomarán otro peso específico, habrá urgencias y las reorientaciones serán necesarias a cada pasode la implementación. La condición es que el plan se mueva estratégicamente como conjunto, como todo articulado, sin perder coordenadas, sosteniendo la promesa y con claras política de participación.

4. ESTRUCTURA CURRICULAR.

4.1. Esquema Curricular Jurisdiccional para la Educación Secundaria Orientada

La LEN N° 26.206, define, en su Artículo N° 29, que *"... la Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria"*. Para dar cumplimiento a ese mandato, la jurisdicción ha diseñado una estructura para la Escuela Secundaria Orientada de cinco años de duración, porque oportunamente se optó por dejar el séptimo año en el nivel primario.

Los Ciclos Orientados están planteados como tránsitos electivos, que se le ofrecen al alumno, para enfatizar en un determinado campo de conocimiento. En esta primera versión dichos ciclos serán en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Economía y Administración y Comunicación.

El diseño ha atendido cada acuerdo realizado a nivel federal y plasmado en la Resolución CFE N° 84/09 sin perder de vista que debe ser un tránsito quepermita a sus egresados la inserción en el mundo del trabajo, la participación plena en la vida ciudadana y la continuidad de los estudios superiores.

4.2. Campo de Formación General –Ciclo básico y Ciclo Orientado

Se ha estructurado entonces un plan de 5 años, organizado por Ciclos y Campos de conocimiento, con 55 espacios curriculares que importan una carga horaria total de 4.560 horas didácticas. Se ha calculado sobre un calendario de 24 semanas.

El plan se conforma con un Ciclo Básico de dos años común a todas las orientaciones que alcanza a 1.824 horas y tres años de Ciclos Orientados diversificados que tienen una carga horaria de 1.992 horas. Se completa con las 720 horas del Ciclo de Orientación Específica.

1° Año	2° Año	3° Año	4° Año	5° Año
CICLO BÁSICO		**CICLO ORIENTADO**		
Formación general 1.824 horas		Formación general 1.992 horas		
		Formación específica 720 horas		

→ La carga horaria total de la Escuela Secundaria sería de 4.536 horas

Ciclo Básico Común – Campo de Formación General

1° Año			2° Año		
Espacio Curricular	**Hs. Cated. Seman.**	**Hs. Reloj Anuales**	**Espacio Curricular**	**Hs. Cated. Seman.**	**Hs. Reloj Anuales**
Lengua y Literatura I	5	120	Lengua y Literatura II	5	120
Matemática I	5	120	Matemática II	5	120
Lengua extranjera I	3	72	Lengua extranjera II	3	72
Educación Física I	3	72	Educación Física II	3	72
Historia I	2	48	Historia II	2	48
Geografía I	2	48	Geografía II	2	48
Formación Ética y Ciudadana I	3	72	FormaciónÉticay Ciudadana II	3	72
Educación Artística I	3	72	Educación Artística II	3	72
Educación Tecnológica I	3	72	Educación Tecnológica II	3	72
Biología I	4	96	Física I	2	48
			Química I	2	48
Horas de definición institucional (HDI)	5	120	Horas de definición institucional (HDI)	5	120
Total horas	**38**	**912**	**Total horas**	**38**	**912**

El **campo de Formación General** constituye un núcleo de formación común que se ha considerado indispensable y significativo para los objetivos planteados, ejercicio de la ciudadanía, iniciación al mundo laboral o a estudios superiores. Por ello implica conocimientos de principios de disciplinas básicas; saberes instrumentales para alcanzar saberes más complejos y el fortalecimiento de la percepción del joven como aprendiente.

Ciclo Orientado Común – Campo de Formación General

3° año			4° año			5° año		
Espacio Curricular	**Horas Catedras**	**Horas reloj anual**	**Espacio Curricular**	**Horas Catedras**	**Horas rejoj anual**	**Espacio Curricular**	**Horas Catedras**	**Horas rejoj anual**
Lengua y Literatura III	4	96	Literatura I	4	96	Literatura II	3	72
Matemática III	4	96	Matemática IV	4	96	Matemática V	3	72
Lengua Extranjera III	3	72	Lengua Extranjera IV	3	72	Lengua Extranjera V	3	72
Educación Física III	3	72	Educación Física IV	3	72	Educación Física V	3	72
			Historia III	3	72			
			Geografía III	3	72			
Formacion etica y ciudadana III	3	72						
Educación Artística III	3	72						
						Tec. de la Inform.y las Comunicaciones	3	72
Biologia II	4	96				Ambiente, Desarrollo y Sociedad	4	96
Fisica II	4	96						
Quimica II	3	72						
Psicología	3	72						
			Economia	3	72			
			Filosofía	3	72			
						Proyecto de investigación e intervención socio - comunitaria	4	96
Hora de definición institucional (HDI)			Hora de definición institucional (HDI)	A definir por sustraccion de horas de otros espacios		Hora de definición institucional (HDI)	A definir por sustraccion de horas de otros espacios	
	34			**26**			**23**	
		816			624			552

El campo de Formación Orientada Específica se extiende en una parte del Ciclo Orientado, para ampliar y especificar las experiencias educativas según la elección.

Ciclo de Formación Orientada Específica

Para todos los ciclos específicos se ha diseñado un tránsito curricular de 744 hs., conformado por ocho espacios curriculares que incluyen espacios de: profundización de los ámbitos disciplinares propios a fin de abordar los principios y modelos teóricos que los ordenan y los avances tecnológicos que posibilitan. También todas las modalidades incluyen un momento curricular para visiones histórico políticas de las ciencias del área y los problemas epistemológicos particulares y espacios para el tratamiento de perspectivas locales; nuevos campos ya consolidados y nacidos de articulaciones interdisciplinarias, con el fin de que todo ello se articule con una experiencia organizada y supervisada de investigación e intervención socio-comunitaria, que se incluye en el campo de la formación general.

De este modo creemos que el alumno podrá poner en práctica herramientas de trabajo intelectual propias de los campos y, lo que es fundamental, a partir de esta experiencia vital, convertir esos conocimientos en saberes, con lo que esto implica en el orden de la subjetivación, de conformar posición ética y compromiso social.

Horas cátedra de definición institucional.

Sabemos, que las instituciones, más allá de la impronta particular que los espacios curriculares asumen, requieren de espacios que fortalezcan su identidad institucional y que también logren fortalecer las necesidades de los diversos aprendizajes.

A tal fin las instituciones disponen de, lo que hemos denominado, **horas cátedra para definición institucional para:**

a. **Crear uno o más espacios curriculares nuevos.** El/los espacio/s que se pudieran crear no podrá tener asignada una carga horaria menor a 2 (dos) horas cátedra ni mayor a 5 (cinco) horas cátedra.
b. **Incrementar la carga horaria de uno o más espacios curriculares que ya estén pautados en la currícula**, siempre teniendo en cuenta las necesidades de fortalecimiento de saberes y competencias de los alumnos y en el marco de la concreción del proyecto institucional.

Horas para definición Institucional.

Las instituciones dispondrán de horas cátedran para definición institucional con la finalidad antes mencionada.

→ **El 1° año y el 2° año de la educación secundaria dispondrá de 5 horas cátedra para definición institucional**. Estas horas pueden

estar destinadas a: la creación de uno o más espacios curriculares (como puede ser metodología de estudio, espacio que recomendamos particularmente en el ciclo básico, también puede diagramarse otro espacio de lengua extranjera, o algún espacio vinculado al cuidado de la salud, etc.) o bien incrementar la carga horaria de uno o más espacios ya definidos en la currícula.

→ **El ciclo orientado no posee, especificado, en la currícula, la cantidad de horas cátedra para definición institucional.** La creación de uno o más espacios curriculares nuevos o bien el incremento de la carga horaria de algún espacio curricular ya definido en la propuesta curricular puede realizarse disminuyendo solo 1 (una) hora cátedra a los espacios que poseen una carga horaria de 3, 4 o 5 horas cátedra.

La definición de los espacios, construidos a partir de la disposición de horas de definición institucional deben configurarse en relación a un campo científico/disciplinar o bien una rama específica del mismo, respondiendo a la identidad institucional, o a la necesidad de fortalecimiento de aprendizajes de los alumnos. Espacios curriculares definidos por la institución, puede asumir la forma de: taller, asignatura, seminario, espacio integrador o proyecto interdisciplinario, etc

Presentación de los espacios curriculares

Se ha decidido replicar en este Diseño Curricular Jurisdiccional para la Escuela Secundaria, el esquema de desarrollo de unidades que se usó en los Diseños de la reforma de profesorados que se realizan desde el año 2009 en nuestra jurisdicción porque se ha probado que ese esquema ha sido bien interpretado por el conjunto docente. Hemos comprobado que con este formato el docente interpreta sin dificultad el recorte de su asignatura, su lugar, su función en el conjunto del plan y se orienta sin restricciones.

Se ha acordado también que la descripción de cada espacio se iniciará con una **Fundamentación o Propósitos formativos de la Unidad Curricular**; es decir, con una breve presentación o prólogo que exprese las razones de ese espacio en el plan de formación y de su ubicación; razones que están en relación con el perfil del egresado y con las políticas actuales en la educación secundaria. Aquí se explica primero cuáles son las expectativas y luego se justifica cómo la selección y la organización de los contenidos y las formas de la enseñanza aportarán a la construcción de ese perfil.

Se ha visto conveniente que en los primeros espacios de una línea disciplinar se incluya un "mapa" de todo ese despliegue, explicando cómo se desarrollará en los sucesivos espacios (por ejemplo, en Matemática I, se anunciaría los alcances y sentidos de las asignaturas Matemática II, III, IV y V).

Se incluye también un apartado donde se definen los **Criterios para la selección y organización de contenidos**. Esta selección de contenidos tiene

como antecedentes el Perfil del egresado indicado en este documento, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y los Indicadores de Progresión de los Aprendizajes.

En cada espacio curricular se señalaron **Ejes Temáticos** imprescindibles y algunos nudos clave en el despliegue, pero no señalados en detalle. Procuremos una propuesta que mantenga la coherencia del Diseño Jurisdiccional, pero que presente alguna flexibilidad y apertura como para que cada institución y luego, cada docente, haga sus especificaciones, su desarrollo curricular en contexto y con el fin de replicar al interior de la Jurisdicción, el mismo proceso nacional.

"… estos saberes se constituyen en referentes ineludibles y estructurantes de la tarea cotidiana de enseñanza, en la que los maestros y profesores los resignifican y ponen en valor atendiendo a la heterogeneidad de las trayectorias escolares de sus estudiantes, a la vez que las orientan hacia un horizonte de mayor equidad educativa."[16]

Los colegas ya conocen el concepto, estos Núcleos de Aprendizajes Prioritarios son organizadores de la enseñanza, contenidos y saberes que fueron analizados y debatidos en un largo proceso, desde el 2004 en las reuniones federales y finalmente acordados como socialmente relevantes para que se puedan cumplir los objetivos del nivel secundario. Expresan la política de igualdad, de unidad nacional sin pretensiones de homogeneizar. Así también los Indicadores de Progresión de Aprendizajes aprobados en el seno del Consejo Federal de Educación, con posterioridad.

Sabemos que el cambio vendrá cuando se cambien las prácticas de enseñanza basadas casi exclusivamente en el dictado, que imaginan que el alumno aprenderá por el solo hecho de escuchar o de copiar en su cuaderno lo que el docente escribió en la pizarra. Ya no son tiempos de reiterar la forma en que fuimos formados, extensamente hemos argumentado que comprendemos a este joven, a este adolescente, como un sujeto de esta época y en base a todas estas consideraciones se definen la presentes **Orientaciones para la enseñanza.**

No predicamos en contra de breves conferencias para introducir temas, para concluir, para acompañar procesos con aclaraciones y orientaciones oportunas, por el contrario, creemos que, en forma moderada y sin tonos sentenciosos son recursos válidos. Pero advertimos que hay otras innumerables formas que proponen acciones al alumno y que incrementan las posibilidades de experiencias de aprendizajes significativas.

En términos didácticos, los docentes bien lo sabemos, la forma (que es política, porque es práctica) hará la diferencia porque la forma implica modos de estar, posiciones para percibir al otro, para valorarlo y para vincularse con el otro y, juntos, con el conocimiento.

Además de los textos, las nuevas formas deben incluir los materiales de la cultura en su concepción más amplia y, fundamentalmente, vivencias, experiencias programadas, conducidas y evaluadas que lo ayude a construir significaciones

[16] Introducción del Documento NAP – Lengua – Octubre 2011- Página 20

relevantes. Debemos imaginar nuevas formas de enseñar y de evaluar, altamente inclusivas para alumnos con sobreedad, para jóvenes que trabajan, para adolescentes que son madres y padres, para integrantes de grupos migrantes, para chicos con necesidades especiales, etc.

El espacio será el aula, pero no como único; pueden y deben organizarse voluntariados juveniles, proyectos solidarios, promover su participación en debates; en congresos y encuentros científicos y culturales para los que habrán de prepararse conceptualmente.

Esto implicará diseñar nuevas acciones y nuevos agrupamientos de alumnos, imaginar también nuevos usos de los tiempos y los espacios para organizar actividades que incluirán grupos de estudios en bibliotecas, laboratorios de ciencias o de informática, tutorías, realización de entrevistas y encuestas para realizar estudios, producciones escritas y orales con apoyos de multimediales, asistencia a conferencias de expertos, hacer piezas artísticas colectivas como obras de teatro, concursos artísticos, periódicos escolares; torneos y encuentros, etc.

En fin, si hubiera que resumir las grandes orientaciones para la enseñanza, se expresan:

a) Recuperar e integrar conocimientos escolares anteriores.
b) Articular conocimientos científicos con saberes que circulan en el ámbito cultural propio, cotidiano, de lo subjetivamente vivido.
c) Promover producciones intelectuales grupales e individuales con el uso de TIC.
d) Cuidar el dispositivo áulico y, además, articularlo con otros espacios, bibliotecas, laboratorios y ámbitos extra clases, y con otras formas de acompañamiento.
e) Proponer diversos diseños didácticos donde en base a momentos teóricos, prácticos y ejercitaciones, según la naturaleza del objeto y el propósito de enseñanza (cada propuesta didáctica pone desarrolla distintas competencias).
f) Equilibrar las propuestas para trabajos individuales y grupales.

Debemos trabajar con el supuesto de que el conocimiento no vale por sí solo sino como soporte de experiencias de aprendizaje y consolidación de competencias. Habría que ir más allá de lo recitativo, hacia un saber hacer..., saber interpretar, trabajar con modelos; saber representar la realidad según distintos códigos (matemático, gráfico, musical, cartográfico, etc.), problematizar y contextualizar, trabajar con cierto rigor metodológico, utilizar recursos informáticos, saber ubicarse política-éticamente, saber trabajar grupalmente, etc.

Por último, acordamos que los docentes participantes del equipo del diseño curricular, según las respectivas bibliografías, hagan **Sugerencias Bibliográficas**, seleccionando los textos necesarios y suficientes para desarrollar los contenidos indicados.

Formación General
Lengua y Literatura

Lengua y Literatura I	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Primer Año	5 horas cátedras
Ciclo Básico	120 horas Reloj Anuales

Lengua y Literatura II	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Segundo Año	5 horas cátedras
Ciclo Básico	120 horas Reloj Anuales

Lengua y Literatura III	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Tercer Año	4 horas cátedras
Ciclo Orientado	96 horas Reloj Anuales

Unidad Curricular – CICLO BÁSICO Y ORIENTADO
LENGUA Y LITERATURA

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año, 2° Año Ciclo Básico y 3° Año – Ciclo Orientado

Régimen de cursado: Anual

Fundamentación General.

La Lengua y la Literatura tienen un papel fundamental en la formación integral de los adolescentes y los jóvenes, ya que a través de ellas es posible conceptualizar la realidad, expresar ideas y sentimientos, apropiarse del conocimiento, intercambiar opiniones y puntos de vista, comunicar emociones, experimentar el goce estético, sentar posicionamientos personales, ejercitar derechos, en definitiva, constituirse como sujetos y como ciudadanos. De aquí que, enseñarlas y aprenderlas se conviertan en una empresa potente y desafiante.

Apropiarse de la Lengua y la Literatura, implica aprendizajes íntimamente sostenidos por una propuesta didáctica explícita y situada en el marco de un proceso alfabetizador que reconoce tres momentos: el inicial, el avanzado y el académico. La enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura en la educación Secundaria se inscriben en la alfabetización avanzada, etapa esta, que comienza en el segundo ciclo de la escuela primaria y se consolida en el siguiente tramo de la escolaridad que nos ocupa, hasta iniciar los estudios superiores.

Se entiende por alfabetización avanzada el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del

La alfabetización avanzada permite que los alumnos permanezcan en la escuela, evitando el desgranamiento y la repitencia, en la medida en que fortalece las habilidades de lectura y escritura de los alumnos y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares cada vez más exigentes. (…) La alfabetización avanzada consolida los conocimientos adquiridos y, al instalar estrategias autogestionarias respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas, previene el analfabetismo por desuso. (MECyT, 2002:3).

Como se advierte, esta apropiación tan compleja, a la que sumamos además la complejidad del contexto social y escolar actual y las características de sus destinatarios, no opera por simple adquisición natural o por simple voluntarismo, sino que requiere de la intervención sostenida y fundamentada de la escuela. Una escuela que, entendida como un escenario en el que convive la diversidad lingüística en todos sus matices y convergen prácticas culturales de distintos sectores sociales, debe asumir el compromiso de hacer posible el acceso a la lengua estándar en el

marco del respeto por la variedad de las formas comunicativas empleadas en su interior y en la comunidad inmediata. Todo esto implica la construcción de una escuela inclusiva que interprete positivamente las diferencias culturales y sociales, los diversos itinerarios lectores y escritores de los estudiantes, sus particulares trayectorias escolares, los distintos modos de conceptualizar la realidad y aproximarse al conocimiento y se los aproveche como oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje y no como obstáculos insalvables.

En este marco, será importante seguir a Casanny (2012) quien sostiene que

"[…] el aprendizaje de la lengua como objeto de estudio en sí misma supone:

a- Adquirir la llave para entrar en los demás ámbitos de la cultura.

b- Poseer un instrumento con capacidad para ordenar nuestra mente.

c- *Poder ampliar el mundo en que vivimos y participar con él para aumentar la propia seguridad personal, la capacidad de desenvolverse en ámbitos diversos y fomentar la comunicación, la relación y la participación.*

Según lo señala el documento Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria (INFD, octubre de 2009), en la escuela secundaria, la unidad curricular Lengua y Literatura abarca toda la formación. Esto nos demanda como docentes, a más de tener actualizadas las perspectivas teóricas y metodológicas en relación con estos dos complejos objetos de abordaje, atender al decir de Edith Litwin (2000) a una adecuada "*configuración didáctica*", a la que define como *"la manera particular que despliega el docente para favorecer el proceso de construcción del conocimiento"*. Para este despliegue será importante considerar el recorte y tratamiento que se hace de los contenidos, pero sobre todo el posicionamiento teórico y personal que se tome respecto del acto de aprender. Será importante poner en valor, que no hay decisiones curriculares que podamos tomar sin que permeen en ellas la "particular relación entre el saber y el ignorar". De aquí, que siguiendo a la autora adherimos a la idea de que toda práctica de enseñanza debe tener "*una clara la intención […] de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción del conocimiento, con lo cual se distinguen claramente de aquellas configuraciones no didácticas que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno"*.

En los años '90, como consecuencia de la reforma curricular que imperó en nuestro país, la enseñanza de la lengua se instala en un enfoque comunicativo y funcional, que pone la impronta en su carácter de herramienta privilegiada para representar, construir y significar la realidad. Este encuadre generó un viraje sustantivo en el cambio sobre los contenidos a seleccionar, la teoría gramatical y la descripción formal del sistema fueron desplazadas por una propuesta didáctica que enfatizaba el carácter comunicativo de los usos verbales y no verbales, ligados a circuitos reales de comunicación , desde el convencimiento de que el énfasis en el uso de la lengua con diferentes intenciones y finalidades garantizaba, por sí solo, el

logro de los procesos de comprensión y producción por parte de los alumnos. Sin embargo, este propósito educativo quedó postergado por el predominio de prácticas de enseñanza reducidas a un mero aplicacionismo y al establecimiento de un metalenguaje especializado, que subsumieron al habla, a la escucha a la lectura y a la escritura a abordajes artificiales y carentes de significación personal, escolar y social.

Esta realidad nos lleva como docentes en el escenario social y escolar actual, a reposicionarnos epistemológicamente y a atender a los cuatro factores que según el interaccionismo socio discursivo, - Bronckart (1991), Stubbs (1984), Riestra (2004-2008)- influencian los procesos de enseñanza y de aprendizaje: *profesores, alumnos, tareas y contextos* y rescatar las perspectivas teóricas que ponen el énfasis en la naturaleza dinámica de la acción recíproca entre estos factores, sin perder el norte de que la finalidad del área es el logro de procesos de comprensión y producción genuinos. Esta cuestión interpela principalmente a las estrategias didácticas implicadas en la construcción de estos complejos procesos cognitivos.

Otro factor ineludible que nos ofrece el contexto actual es el reconocimiento y puesta en valor de prácticas lingüísticas vinculadas con el empleo de las nuevas tecnologías. Estas han generado un entramado multilingüístico, una realidad virtual que nos modifica como productores y consumidores, de la misma manera que modifica a los textos, a los soportes que los vehiculizan y las formas lingüísticas que posibilitan la comunicación. Estas modificaciones producen un espectro de problematizaciones que complejizan y diversifican la noción misma de alfabetización, las relaciones entre oralidad y escritura, entre lectura y escritura, entre texto e imagen y que nos demandan ser tenidas en cuenta a hora de potenciar y redireccionar nuestra toma de decisiones al interior del currículo.

Por otro lado, cabe señalar que la importancia otorgada a la enseñanza de la Literatura en el nivel secundario implica necesariamente desarrollar una práctica de lectura y una reflexión sobre la misma que garantice en los estudiantes el derecho de acceso al patrimonio cultural. A la hora de sentar posicionamientos en relación con este campo de estudio tan complejo y controversial como lo es la Literatura nos importa recuperar estos dos sentidos del pensamiento de Daniel Link (2015)

"La cultura letrada sería jerárquica y discriminadora: distribuye valores y asigna escalas de mérito. La cultura industrial es niveladora. Distribuye valores según patrones aleatorios de gusto e identificación. La cultura letrada pretende sacar al individuo de sus propias determinaciones, mostrándole que hay opciones más allá de la historia que lo constituye. Por ejemplo, en el terreno de la literatura, la escuela invita a leer un libro rico y complejo como Don Quijote de la Mancha, al qué si no quizás nunca tendríamos entre manos, lo que nos permite acceder a niveles discursivos complejos. Por eso la educación fue siempre una poderosa herramienta de ascenso social. La cultura industrial, por el contrario, fija al individuo a sus condiciones de existencia, respecto de las cuales sostiene una relación narcisista: me gusta tal cosa (la cumbia, las historietas, los pantalones achupinados, los "raros peinados nuevos", el rock, el fútbol) porque soy así. La cultura letrada y la escuela, forman ciudadanía y, en lo que se refiere

específicamente a la literatura, públicos. La cultura industrial, en cambio, forma consumidores.

El placer de la lectura, la literatura, satisface la necesidad de placer estético. Algunos buscan, y encuentran, ese placer en la música, otros en la danza, otros en la pintura, muchos en el cine, algunos en la moda, pocos en la lectura.

No importa, no vamos a jerarquizar los placeres estéticos. Si hablamos del placer literario, lo importante es que tenemos deseo de placer estético y ese placer es específico.

El placer por el conocimiento es, en varios sentidos, coincidente con el placer literario, pero se puede obtener conocimiento, por ejemplo, a partir de una conferencia. Se puede sentir placer por el conocimiento que se obtiene de la conferencia o de otra experiencia cualquiera. Eso es un placer intelectual. El conocimiento da (a quienes nos lo da) un placer bárbaro. Pero el placer de la literatura es otra cosa. Sin embargo, la conjunción de ambos placeres es una de las felicidades más grandes."

En la educación secundaria el encuentro con la Literatura tendría estos dos propósitos sustantivos: que nuestros estudiantes se conviertan en "*público*" y no en meros consumidores y que experimenten *"esa otra cosa"* que es "*el placer de la literatura*".

Resulta necesario entonces, que desarrollemos estrategias didácticas para facilitar el encuentro personal con la literatura, la articulación de la literatura con otros discursos sociales y culturales para ponerlos en diálogo y discernir sus encuentros y distancias, el desarrollo de estrategias lectoras específicas de la práctica literaria , pero sin descuidar el desarrollo de capacidades analíticas que involucren categorías y conceptualizaciones teóricas en relación con la manifestación literaria , y que habiliten igualmente, a la producción de textos literarios el marco de la formación de nuestros estudiantes como público que se atreve a experimentar con el placer estético.

Finalmente, la propuesta del presente diseño curricular enfatiza en el acceso de adolescentes y jóvenes a la Lengua y a la Literatura como bienes sociales y culturales, de aquí la relevancia de trabajar conjuntamente para vencer prejuicios y miradas reduccionistas y abrirnos a perspectivas amplias y plurales en las que converjan las voces de todos, y promovamos como docentes el respeto por la diversidad, la otredad y la controversia, atendiendo a nuestra condición de "sujetos sujetados" permanentemente a la lengua y al entramado social.

La Lengua por un lado y la Literatura deben entenderse como dos componentes de una construcción disciplinar particularmente compleja. Cada una se constituye en un objeto de estudio específico y por lo tanto deben ser abordadas desde propuestas teóricas, didácticas y metodológicas diferenciadas que garanticen su condición de campos de conocimiento autónomos.

Propósitos Educativos Generales de la Lengua y Literatura

- Aportar a la ampliación de las posibilidades de conocimiento e interpretación del mundo, de enriquecimiento personal y de acción social y comunicativa de los estudiantes en el contexto de una escuela democrática e inclusiva.
- Posibilitar el acceso de los adolescentes y jóvenes a las manifestaciones lingüísticas y literarias propias y ajenas, locales y extranjeras y a su valoración y defensa como bienes culturales.
- Promover en la institución y en el aula un trabajo regular y sistemático en vistas al desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes la habilitación de la palabra oral a través de dispositivos creativos que favorezcan el debate, la exposición, la conversación, la argumentación, entre otros.
- Brindar oportunidades para la producción y la comprensión de textos que les permitan a los estudiantes apropiarse de las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para abordar con eficacia la lectura distintos tipos textuales, sobre todo los de estudio, y abonar al desarrollo de su autonomía como estudiantes.
- Ofrecer múltiples y diversas oportunidades para la producción de distintos tipos de texto, con distintos propósitos, para diferentes destinatarios, acerca de diversos temas, en diferentes formatos, soportes y entornos, a fin de que los estudiantes se conviertan en usuarios cada vez más competentes de la lengua escrita.
- Ofrecer situaciones que promuevan la construcción de las relaciones entre actividades de escritura y de lectura.
- Contribuir a la formación de *lectores literarios* con repertorios de lectura cada vez más potentes y a la capacidad para establecer vínculos de sentido entre la literatura y otras manifestaciones artísticas en tanto voces de las culturas y para generar y sostener itinerarios personales de lectura.
- Favorecer la profundización y sistematización de distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales, y el uso reflexivo del conocimiento normativo poniendo de relieve la importancia y utilidad de esos saberes en relación con la producción y la comprensión de textos –tanto escritos como orales-, en cuanto a la aplicación de diversas estrategias para la producción de textos literarios y no literarios tomando en cuenta los contextos de producción y circulación y la apropiación del metalenguaje correspondiente.

Criterios para la selección de contenidos

Los criterios que orientan la selección de contenidos son los siguientes:

- Atención a los actuales lineamientos emanados desde el *Programa Nacional de Formación Situada (2016)* que ponen el foco en que todos los estudiantes

desarrollen capacidades complejas para el dominio de la comprensión lectora y la escritura, la resolución de problemas y el uso activo de conceptos y modelos de las ciencias para interpretar el mundo, todas ligadas al campo de la Lengua y la Literatura. De aquí que se privilegien las capacidades de comprensión y producción, en la organización de todos los ejes de contenidos:

- ✓ *Comprender y producir con la escucha y el habla*
- ✓ *Comprender y producir con la lectura y la escritura*
- ✓ *Comprender y producir con la Literatura*
- ✓ *Comprender y producir con la Gramática y la Normativa*

- Ajuste a la prescripción federal contenida en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* de Lengua para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria mediante la Resolución N° 225/04 del CFEyE.

EJES DEL DISEÑO	UNIDAD CURRICULAR	EJES DE LOS NAP
Comprender y producir desde la escucha y el habla		***En relación con la comprensión y la producción oral***
Comprender y producir desde la lectura y la escritura	LENGUA Y LITERATURA I	***En relación con la lectura y la producción escrita***
Comprender y producir desde la Literatura	LENGUA Y LITERATURA II	***En relación con la Literatura***
Comprender y producir desde la Gramática y Normativa	LENGUA Y LITERATURA III	***En relación con la reflexión de la Lengua (sistema, norma y uso) y los textos***

- Desarrollo progresivo de las capacidades expresivas, comunicativas y estéticas en el ámbito de la oralidad, la lectura y la escritura como modo se aportar a la complejización de las actividades de reflexión metacognitiva, metalingüística y metaliteraria de los estudiantes. En consecuencia y siguiendo a la prescripción de los NAP, los saberes de cada uno de estos ejes se secuencian año a año con el propósito de procurar:
  - ✓ El grado de autonomía en la realización de tareas de comprensión y producción de textos orales y escritos por parte de los alumnos.

- ✓ La inclusión progresiva de géneros discursivos y tipos de textos en orden de complejidad creciente.
- ✓ La focalización en algún procedimiento o aspecto de los textos, relacionados o no con la situación comunicativa.
- ✓ El incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas.
- ✓ El incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas.
- ✓ El orden de dificultad creciente en relación con la reflexión sobre la lengua y los textos.
- ✓ Las características propias de los elementos analizados.
- ✓ Énfasis puesto en el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior ligados a prácticas reflexivas sobre la Lengua y la Literatura. La práctica y la reflexión se conciben como procesos integrados a los actos de oralidad, lectura y escritura, entramados en el juego dialéctico de **uso-reflexión-sistematización.**

Objetivos de Lengua y Literatura I para el 1° Año del Ciclo Básico

- Acrecentar, en relación con las apropiaciones de la educación primaria, su capacidad de expresar y compartir emociones, ideas, conocimientos y opiniones por medio de la lengua oral y escrita.

- Emplear la lengua en intercambios comunicativos de modo que le permitan una participación cada vez más plena en el contexto, escolar y extraescolar, tanto en situaciones de escucha como de habla.

- Advertir acerca de las incidencias del contexto en las formas de expresión a utilizar.

- Valorar positivamente la diversidad lingüística, sobre todo la de la provincia de Santiago del Estero, como manifestación de la riqueza cultural de la región y del país.

- Dar muestra de actitudes de interés y respeto por las ideas, creencias y valores que se manifiestan en las producciones lingüísticas de los otros.

- Interactuar oralmente, narrando, exponiendo y debatiendo cada vez con mayor fluidez y adecuación.

- Incorporar progresivamente habilidades estratégicas para leer diversidad de textos, sobre todo de trama narrativa y descriptiva, con diferentes propósitos.

- Mejorar paulatinamente su proceso de formación como lector crítico y autónomo.

- Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje y los del grupo, identificando y analizando logros y dificultades en la comprensión y producción, como modo de ir internalizando estrategias de acción.

- Ampliar sus posibilidades de participación en la cultura escrita mediante la interacción con textos de complejidad creciente, sobre todo de trama narrativa y descriptiva, con propósitos diversos.

- Abordar proyectos de escritura (de textos narrativos, expositivos, argumentativos y epistolares) atendiendo al proceso de elaboración del texto escrito y con ajuste cada vez más cercano a las convenciones discursivas, textuales, gramaticales y normativas.

- Incorporar estrategias para la revisión y corrección del escrito.

- Incrementar y organizar su caudal léxico a partir de las situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos.

- Apropiarse reflexivamente de los aspectos normativos, gramaticales y textuales inherentes a las demandas de la acción e interacción lingüística.

- Aproximarse con interés las diversas formas de expresión personal y manifestación cultural y artística que ofrecen las obras literarias.

- Enriquecer progresivamente sus propios procesos interpretativos de textos literarios a partir de experiencias de lectura y de la incorporación de algunos conceptos de la teoría literaria.

- Incursionar en prácticas variadas de lectura de literatura, según diversos medios, soportes, escenarios (escuela, hogar, barrio, etc.) y circuitos: bibliotecas, librerías, ferias de libro, recitales poéticos, encuentros de grupos focales, medios audiovisuales, tic.

- Iniciarse en la conformación de "comunidades de lectores" en el aula, participando activamente en situaciones de diálogo y discusión de interpretaciones en relación con la lectura abordada.

- Incorporar paulatinamente criterios personales para la selección de textos literarios.

- 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.

- Aproximarse a la lectura literaria como experiencia receptiva, comunicativa y productiva.

- Utilizar el lenguaje de manera cada vez más libre, personal y autónoma para reconstruir y comunicar la experiencia propia y crear mundos de ficción, explorando las posibilidades de uso creativo del lenguaje.

- Poner en valor la importancia de la lengua y la literatura en la construcción del conocimiento y de los valores culturales.

- Poner en valor la importancia de la lengua y la literatura para la construcción de su “oficio” de estudiante y ciudadano.

- Promover a Traves de la lectura el respecto de los derechos Humanos y la luchas contra el racismo, la discrimancion, la xenofobia y todas las formas conexas de intolerancias

Propuesta de Contenidos de Lengua y Literatura I para el 1° Año del Ciclo Básico

EJES DEL DISEÑO	CONTENIDOS (formulados en término de Aprendizajes)	EJES DE LOS NAP
Comprender y producir con la escucha y el habla	Intervención sostenida en situaciones de **intercambio dialógico**: **escucha activa – comunicación asertiva**, **conversaciones** y **discusiones** sobre temas propios del área y del mundo de la cultura.	***En relación con la comprensión y la producción oral***
	Localización y selección de información y opiniones provenientes de diversas fuentes como soporte de la conversación y la discusión.	
	Diferenciación de **hechos** y **opiniones** en sus intervenciones y en las ajenas.	
	Manejo progresivo de **estrategias de control y regulación** de la interacción oral: turnos de habla, frecuencia de las intervenciones, relevancia de la información, etc. Administración de las emociones.	
	Recepción comprensiva y crítica de textos orales referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general provenientes de diversos **emisores directos** (profesor, conferencista, etc.) y de **medios audiovisuales en diferentes soportes.**	
	Inserción de **descripciones de lugares, objetos** y **personas** para expandir **narraciones.**	
	Reconocimiento de los componentes de la **narración: sucesos, agentes, marco, espacio, tiempo y relaciones cronológicas.**	
	Organización de **estructura y contenido** en las **exposiciones,** sobre todo del **establecimiento** de relaciones entre **subtemas.**	
	Formulación de **opiniones** fundadas en consulta de fuentes diversas, sobre todo el sostenimiento de la temática en atención al **contenido** y al **propósito** comunicativo	

	Empleo de **recursos para verbales** (**entonación, tonos de voz, volumen, ritmo**) **y no verbales** (**postura corporal, gestos**) como refuerzo de los intercambios orales.	
EJES DEL DISEÑO		**EJES DE LOS NAP**
Comprender y producir con la lectura y la escritura	Intervención 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.	***En relación con la lectura y la producción escrita***
	Internalización progresiva, a partir de la lectura continua, de saberes específicos en relación con tipos textuales **propios del ámbito personal (mensajes en soporte papel y electrónico, notas personales, anécdotas, solicitudes) y social (noticias, cartas de lectores, registros de viajes, mensajes publicitarios y propagandísticos).**	
	Generación progresiva de **estrategias de lectura** adecuadas al género textual y al **propósito de lectura**.	
	Apropiación gradual de **estrategias de inferencia** en relación con el significado de las palabras (**por familia léxica, derivación, campo semántico, cotexto, contexto).**	
	Identificación de **sucesos, agentes, marco espacio temporal** y **relaciones cronológicas** en los **textos narrativos** (**anécdotas, relatos, biografías, crónicas**).	
	Lectura e interpretación de **relatos biográficos y autobiográficos** de referentes culturales, en formatos tradicionales (cartas, confesiones, diarios íntimos) y virtuales (fotoblog, blogs).	
	Relevamiento y registro de **información relevante** y elaboración de **resúmenes** aplicando procedimientos de supresión y generalización en **textos expositivos**.	
	Manejo de datos por **búsqueda en la web** para ampliar información, construir pruebas, ilustrar con ejemplos, resolver situaciones problemáticas, etc.	

Comprender y producir con la lectura y la escritura	Desarrollo paulatino de **habilidades propias de la lectura en voz alta** para comunicar un texto a un auditorio.	***En relación con la lectura y la producción escrita***
	Experimentación con estrategias apropiadas para la **puesta en común de lo interpretado o comprendido.**	
	Incorporación progresiva estrategias de **monitoreo** y **regulación** de los propios procesos de comprensión (barrido, focalización, anticipaciones, corroboraciones, etc.)	
	Intervención frecuente en situaciones de escritura de textos, referidos a experiencias personales, temas específicos de áreas de estudio, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana, destinados a receptores diferentes y en situaciones de comunicación variadas.	
	Escritura de **textos narrativos: anécdotas, autobiografías, registro de viajes, relatos de experiencias**, atendiendo a la elección de la **voz narrativa,** la caracterización de **personas y personajes**, la organización de componentes de la narración (**episodios** y **sucesos**, **marco espacio temporal**; **secuencia lógica y cronológica**) y los procedimientos (inclusión de **descripciones** y **diálogos**).	
	Escritura de **textos epistolares**: **mails, comentarios en blogs**, del **ámbito social más próximo** con diferentes **intencionalidades: agradecer**, **opinar, reclamar** con ajuste a un **registro más formal** y mediante el uso de fórmulas de apertura y cierre adecuadas.	
	Escritura 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.	

	Escritura de **textos digitales breves,** sobre temáticas de interés personal y grupal (consumos juveniles, gustos musicales, hobbies, deportes, danzas), para ser difundidos a través de mails, comentarios en blogs, foros, redes sociales.	
	Incorporación paulatina de operaciones y estrategias inherentes a los **subprocesos de producción escrita: planificación, textualización, revisión/ corrección y edición**.	
	Monitoreo y regulación de los propios procesos de producción escrita, mediante habilidades de selección de fuentes, organización de la información, sustitución de palabras repetidas, autocorrección de lo escrito, etc.	

EJES DEL DISEÑO		EJES DE LOS NAP
Comprender y producir Literatura	→ Escucha atenta y lectura frecuente de **textos literarios de la tradición oral y de autores** regionales, nacionales y universales. → 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: bibliotecas, librerías, ferias revistas literarias, sitios web especializados, comunidades virtuales, encuentro de grupos focales y exposiciones. → Disfrute personal y disposición para discutir y compartir con otros, experiencias de **lectura literaria.** → Inicio en la construcción de un **itinerario personal de lectura**, con la orientación del docente y otros mediadores: escritores del medio, familia, bibliotecarios, los pares, entre otros. → Puesta en común 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.** → Conceptualización de nociones de la teoría literaria que le posibiliten abordar la especificidad 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 **discurso directo** de los personajes; **el**	***En relación con la Literatura***

	narrador como organizador del mundo narrado; voz narrativa en 1° y 3° persona. → Escucha, lectura e interpretación de **poesía de tradición oral (nanas, retahílas, coplas, aleluyas, adivinanzas, romances**) y de **autores santiagueños, regionales, nacionales y extranjeros**. → 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.** → Exploración de formas no tradicionales de la expresión literaria: **canciones, graffitis, historieta.** → Establecimiento e interpretación de relaciones entre **obras de diferentes géneros literarios** y con la música, la plástica, el cine, la televisión. → Escritura de **textos narrativos y poéticos** y atendiendo a consignas de invención y experimentación. → Creación y representación de diálogos **dramáticos** atendiendo a convenciones básicas del género. → Escritura de textos de recomendación fundamentada en las lecturas realizadas: **afiches propagandísticos, notas de recomendación** para ser difundidos en la institución, en la comunidad o en las redes sociales.	

EJES DEL DISEÑO		EJES DE LOS NAP
Comprender y producir con la Gramática y la Normativa	El reconocimiento y la valoración de las lenguas y **variedades lingüísticas** presentes en la comunidad santiagueña, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales.	***En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos.***
	Apropiación y valoración positiva de las nociones de **dialecto** (geográfico y social), **registro** y **usos locales**.	
	Establecimiento de regularidades, reflexión y sistematización sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales **en los textos narrativos**: Relación entre **persona gramatical y tipos de narrador**. Relación entre 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**.	
	Establecimiento de regularidades, reflexión y sistematización sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales **en los textos expositivos de divulgación científica:** El **tiempo presente** como marca de atemporalidad. Los **adjetivos descriptivos** para la caracterización de objetos. ■ La **sintaxis propia de los enunciados expositivos**. ■ **Organizadores textuales y tipo de conectores.**	
	Establecimiento de regularidades, reflexión y sistematización sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales **en los textos de opinión**: ■ Los **adjetivos** con **matiz valorativo**. ■ Los **verbos de opinión.**	

	Establecimiento de regularidades y apropiación reflexiva **en función de las necesidades de comprensión y producción de textos orales y escritos** de saberes sobre: ■ 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. ■ 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 **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. ■ La **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), conjunciones e interjecciones.	
	Sistematización de normas y control de uso en relación con: ■ **Tilde diacrítica** y en **hiato**	
	Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de los signos de puntuación, con énfasis en: ■ **Comas** (para la inclusión de complementos explicativos) paréntesis y guiones; dos puntos para introducir citas y enumeraciones. ■ **Comillas** para las citas en estilo directo.	

	■ **Puntos suspensivos** (para indicar suspenso, dejar algo incompleta o cambiar de tema).	
	Sistematización de normas y control de uso en relación con la **ortografía** de: ■ **Parónimos homófonos** de uso frecuente. ■ **Construcciones homófonas** (voy a ser- voy a hacer; va a ver – va a haber). ■ **Afijos** vinculados con el vocabulario especializado (bio-, eco-, xeno-, -logía, entre otros) . ■ **Verbos** de uso frecuente que ofrecen dificultades: ser- estar- hacer- ir-venir, entre otros. ■ **Sustantivos abstractos**: terminaciones *sión/ción –ancia/encia-bilidad*. ■ **Adjetivos:** terminaciones *sor/sorio/sivo –ava/eve/evo –oso/osa –able/ible*. ■ **Adverbios y locuciones** de uso frecuente que ofrecen dificultad (por ejemplo, *quizá, tal vez, a través* o bien adverbios terminados en *mente*).	
	Establecimientos de regularidades y apropiación reflexiva en relación con: ■ **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.**	
	Conocimiento y uso de la ortografía correspondiente al **vocabulario cotidiano y escolar.**	

Objetivos de Lengua y Literatura II para el 2° Año del Ciclo Básico

- Internalizar diversos usos de la lengua que le posibiliten un involucramiento cada vez más activo en el contexto, tanto escolar como extraescolar.
- Caracterizar los diferentes tipos de textos e intercambios formales atendiendo a intencionalidades, tramas y funciones sociales.
- Mejorar la capacidad de intercambios mediante la expresión de emociones, ideas, conocimientos y opiniones por medio de la lengua oral y escrita.
- Manifestar actitudes de interés y tolerancia por los posicionamientos, creencias y valores que se manifiestan en las producciones lingüísticas de los otros.
- Dimensionar la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural del país, la región y la provincia, especialmente el del quichua santiagueño.
- Poner en valor que desempeña la lengua en la construcción del conocimiento y de los valores culturales.
- Ejercitar la escucha atenta como interlocutor activo y participativo en situaciones comunicativas variadas.
- Ejercitar su capacidad para interactuar, narrar, exponer y debatir utilizando cada vez con mayor fluidez y adecuación las estrategias de la oralidad.
- Ejercitar y ampliar habilidades estratégicas para leer diversidad de textos, con diferentes propósitos y en variados escenarios y soportes de lectura.
- Fortalecer su proceso de formación como lector crítico y autónomo.
- Mejorar sus posibilidades de participación en la cultura escrita mediante la interacción con textos de complejidad creciente con propósitos diversos y en diversos escenarios y soportes de escritura.
- Emprender proyectos de escritura: de narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones, en los que se atienda al proceso de producción y con ajuste cada vez más satisfactorio a las condiciones discursivas, textuales, gramaticales y normativas.
- Incrementar la apropiación de estrategias de reformulación para la revisión y corrección del escrito: reducción, expansión, sustitución y recolocación.
- Incorporar progresivamente estrategias de reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la interpretación y producción de textos.

■ Enriquecer el repertorio léxico a partir de la incorporación y uso de nuevas palabras que surjan de las situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos.
■ Apropiarse reflexivamente de los aspectos normativos, gramaticales y textuales inherentes a las demandas de la acción e interacción lingüística.
■ Reflexionar metacognitivamente sobre los propios procesos de aprendizaje y los del grupo, identificando y analizando avances y dificultades en la comprensión y producción.
■ Incrementar el interés por explorar 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.
■ Emplear la lengua de manera cada vez más libre, personal y autónoma para reconstruir y comunicar tanto la experiencia propia como para crear mundos de ficción.
■ Diversificar sus prácticas de lectura de literatura según diversos medios, soportes, escenarios y circuitos: bibliotecas, librerías, ferias de libro, recitales poéticos, presentación de libros, medios audiovisuales, tecnologías de la información y la comunicación.
■ Participar activamente en situaciones de diálogo y discusión de interpretaciones en relación con la lectura, sobre todo en el marco de comunidades de lectura.
■ Desarrollar paulatinamente criterios personales para la selección de textos literarios de calidad.
■ Explorar las posibilidades de uso creativo y transgresor del lenguaje.
■ Apropiarse, paulatinamente, de recursos propios del discurso literario y las reglas de los géneros como herramientas de la escritura personal y creativa.
■ Experimentar y valorar la lectura literaria como experiencia receptiva, comunicativa y productiva.
■ Fortalecer su interés por el conocimiento lingüístico y literario como herramienta para su formación como estudiante, como público lector y como ciudadano.
■ Colaborar con la lecturas en la integración de una sociedad sin discriminación prejuicios ni violencias

Propuesta de CONTENIDOS de Lengua y Literatura II para 2° AÑO del Ciclo Básico

EJES DEL DISEÑO	CONTENIDOS (formulados en término de Aprendizajes)	EJES DE LOS NAP
Comprender y producir con la escucha y el habla	Intervención en situaciones de **intercambio dialógico**: **conversaciones** y **discusiones** sobre temas propios del área, del mundo de la cultura y de la ciudadanía. Escucha activa.	***En relación con la comprensión y la producción oral***
	Selección, confrontación y registro de información y opiniones provenientes de diversas fuentes como soporte de la conversación, la discusión y otros formatos orales.	
	Discriminación de hechos y opiniones**, tema y problema** en sus intervenciones y las de los demás.	
	Identificación de sucesos, participantes, marco espacio temporal, relaciones cronológicas **y lógicas (causales)** 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.**	
	Expansión de **narraciones** por inserción de **descripciones de lugares, objetos**, **personas y situaciones.**	
	Organización de **estructura y contenido** e incorporación de **recursos específicos** (**definiciones, aclaraciones, ejemplos, comparaciones**) en las exposiciones.	

	Selección estratégica y empleo de los **recursos para verbales** (entonación, tonos de voz, volumen, ritmo) **y no verbales** (postura corporal, gestos, **desplazamientos, mirada**) como refuerzo de la oralidad.	
	Emisión de opiniones **y argumentos** fundamentados en la consulta de fuentes autorizadas diversas y elaboraciones personales.	
	Desarrollo progresivo de **estrategias de control y regulación** de la interacción oral. Educacion socioemoscional: Autoconciencia, administración de emociones	
	Reconocimiento y valoración respetuosa de los **rasgos distintivos de la oralidad del santiagüeño**.	

EJES DEL DISEÑO		EJES DE LOS NAP
Comprender y producir con la lectura y la escritura	Intervención 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.	***En relación con la lectura y la producción escrita***
	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 de **estrategias de lectura** adecuadas al tipo textual y al **propósito de lectura**.	
	Apropiación gradual de **estrategias de inferencia** de significado de palabras, **por familia léxica, campo semántico, cotextualización.**	
	Reconocimiento de los **procedimientos específicos** de los diferentes tipos textuales (**definiciones, reformulaciones, citas, comparaciones, paráfrasis** y **ejemplos**) y utilización de los mismos como claves de la construcción de sentido.	
	Reconocimiento de diversos ámbitos y circuitos de circulación de la información y la opinión: **características, agencias, agentes, niveles de especialización, públicos destinatarios.**	
	Reconocimiento de las **marcas de subjetividad en los enunciados: expresiones que indican apreciaciones y valoraciones personales** en los textos **expresivos y persuasivos**.	
	Identificación de sucesos, participantes, marco espacio temporal, relaciones cronológicas **y lógicas (causales)** en la **narración y sus diferentes formas:** relatos, crónicas, biografías.	

	Análisis reflexivo y crítico de **discursos emitidos desde los nuevos medios** tecnológicos. Pensamiento crítico.	
	Toma de nota de **información relevante** y elaboración de **resúmenes** aplicando procedimientos de supresión, generalización y **construcción** en **textos expositivos**.	
	Determinación, en **textos de opinión,** (comentarios de libros y películas, colaboraciones, editoriales 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. Habilidades para el pensamiento crítico y creativo.	
	Localización de datos por **búsqueda en la web** para ampliar información, construir pruebas y ejemplos, resolver problemas.	
	Desarrollo paulatino de **habilidades propias de la lectura en voz alta** para comunicar un texto a un auditorio.	
	Empleo de estrategias comunicativas apropiadas para la **socialización de lo comprendido e interpretado**.	
	Desarrollo progresivo de habilidades de **monitoreo** y **regulación** de los propios procesos de comprensión: focalizaciones, corroboraciones, inferencias, asociaciones.	
	Involucramiento sostenido 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.	
	Escritura 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 o escenarios,** 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**).	
	Escritura de **cartas formales** (en soporte papel y digital) del **ámbito social extenso** con diferentes **propósitos: acuse de recibo, opinión, reclamo, agradecimiento, solicitud, refutación, descargo** atendiendo al uso de un registro formal y de **fórmulas de apertura, cierre y cortesía** adecuada.	
	Escritura de **textos de opinión** (comentarios sobre lecturas personales, películas; críticas de espectáculos, **notas periodísticas** sobre problemáticas de interés social, colaboraciones, carta de lectores), 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.**	
	Escritura de **textos digitales breves,** sobre temáticas de interés personal y grupal (preferencias musicales, hobbies, deportes, consumos juveniles), para ser difundidos a través de mails, comentarios en blogs, foros, redes sociales.	
	Mejoramiento progresivo de habilidades **de monitoreo y regulación** de los propios procesos de producción escrita.	

EJES DEL DISEÑO		EJES DE LOS NAP
Comprender y producir con la Literatura	Escucha atenta y lectura frecuente de **textos literarios de la tradición oral y de autores** regionales, nacionales y universales.	***En relación con la Literatura***
	Disfrute personal y disposición para discutir y compartir con otros, empatía, en comunidades de lectura dentro y fuera del aula, 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.	
	Aumento 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.	
	Determinación y puesta en juego de **preferencias** y construcción cada vez más autónoma de **itinerarios personales de lectura.** Carta a uno mismo.	
	Escucha, lectura e interpretación de **cuentos y novelas en sus diferentes tipos:** realistas, maravillosos, de misterio, policiales, psicológicas.	
	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** en escenarios y situaciones de intercambios variadas**.**	
	Especialización en el manejo de nociones de la teoría literaria que permiten el abordaje interpretativo de la narración literaria: **personajes típicos y arquetípicos**; **indicios e informantes temporales; tiempo de la historia y tiempo del relato; punto de vista o perspectiva narrativa.**	
	Escucha, lectura e interpretación de **poesía de tradición oral (refranero, coplas, romances**), de **autores regionales, nacionales y universales**.	

	Reflexión sobre los **recursos del lenguaje poético (figuras, juegos sonoros, versificación**) y sus efectos en la creación de sentidos y finalidad estética.	
	Lectura e interpretación de **obras de teatro en sus diferentes tipos: comedias, sketch, parodia, drama, etc.**	
	Incorporación 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.**	
	Interés progresivo por la exploración de formas no tradicionales de la expresión literaria: **canciones, graffitis, historieta, comic.**	
	Determinación e interpretación de relaciones entre **obras de diferentes géneros literarios** y con la música, la plástica, el cine, la televisión.	
	Escritura de **textos narrativos y poéticos** y atendiendo a consignas de invención y experimentación.	
	Producción creativa en forma colectiva e individual, y representación de textos breves que atiendan a las **convenciones propias del discurso dramático.**	
	Producción de textos de recomendación fundamentada de lecturas: notas de recomendación, **reseñas,** como forma de desempeño del rol de animador y/o promotor cultural**.**	

EJES DEL DISEÑO		EJES DE LOS NAP
Comprender y producir con la Gramática y la Normativa	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.	***En relación con la reflexión de la Lengua (sistema, norma y uso) y los textos***
	Apropiación de las nociones de **dialecto** (geográfico, social, etario), **registro** y **usos locales**.	
	Apropiación de los rasgos lingüísticos y lexicales del **quichua santiagueño**.	
	Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales **en los textos narrativos**: ■ 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 expositivos de divulgación:** ■ El **tiempo presente** (marca de atemporalidad). ■ Los **adjetivos descriptivos** (caracterización de objetos). ■ Las **nominalizaciones**. ■ La **sintaxis de la frase expositiva**. ■ **Organizadores textuales y conectores.**	

Comprender y producir con la Gramática y la Normativa	Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales **en los textos de opinión**: ■ 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.**	***En relación con la reflexión de la Lengua (sistema, norma y uso) y los textos***
	Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales **en los textos conversacionales:** ■ **Presencia de parlamentos.** ■ **Uso del guión de diálogo.** ■ **Uso de signos de puntuación y entonación.** ■ **Uso de interjecciones.**	
	Incremento reflexivo y **en función de las necesidades de comprensión y producción de textos orales y escritos** de saberes sobre: ■ 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.**	

Comprender y producir con la Gramática y la Normativa	■ 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), conjunciones e interjecciones.	***En relación con la reflexión de la Lengua (sistema, norma y uso) y los textos***
	Puesta en juego 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.	
	Sistematización de normas y control de uso en relación con la ortografía de: ■ **Parónimos homófonos** de uso frecuente ■ **Construcciones homófonas** (voy a ser- voy a hacer; va a ver – va a haber) ■ **Afijos** vinculados con el vocabulario especializado (bio-, eco-, xeno-, -logía, entre otros) ■ **Verbos** de uso frecuente que ofrecen dificultades: ser- estar- hacer- ir-venir, entre otros ■ **Sustantivos abstractos**: terminaciones *sión/ción –ancia/encia-bilidad* ■ **Adjetivos:** terminaciones *sor/sorio/sivo –ava/eve/evo –oso/osa –able/ible* ■ **Adverbios y locuciones** de uso frecuente que ofrecen dificultad (por ejemplo, *quizá, tal vez, a través* o bien adverbios terminados en *mente*)	
	Sistematización de normas y control de uso en relación con: ■ **Tilde diacrítica** y en **hiato** ■ **Tilde en palabras compuestas y pronombres interrogativos y exclamativos** en estilo directo e indirecto; casos especiales (*porque/por qué/porqué, sino/si no, demás/ de más,* entre otros).	

	Reflexión y uso pertinente de signos de puntuación, en atención al sentido: ■ **Coma** que separa ciertos complementos oracionales y conectores. ■ **Guión** obligatorio en algunas palabras compuestas.	
	Usos convencionales de algunas **marcas tipográficas: negrita, cursiva, subrayado y mayúsculas sostenidas.**	
	Comprensión y uso de la ortografía correspondiente al **vocabulario cotidiano, escolar y de relación social.**	

Objetivos de Lengua y Literatura III para 3° Año del Ciclo Básico

- Internalizar diversos usos de la lengua vehicular que le permitan una participación cada vez más sostenida y plena en el contexto, tanto escolar como extraescolar.
- Potenciar formas de expresión que caracterizan los diferentes tipos de textos e intercambios formales, significarlas en función del contexto y reflexionar sobre sus efectos en el auditorio.
- Fortalecer la capacidad de intercambios para expresar y compartir emociones, ideas, conocimientos y opiniones por medio de los usos orales y escritos de la lengua.
- Utilizar el lenguaje de manera cada vez más libre, personal y autónoma para reconstruir y comunicar la experiencia propia y crear mundos de ficción.
- Manifestar actitudes de interés y tolerancia por los posicionamientos, creencias y valores que se manifiestan en las producciones lingüísticas de los otros.
- Valorar positivamente la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural del país, la región y la provincia.
- Conocer las características del quichua santiagueño, en su condición de variedad dialectal.
- Valorar el papel de la lengua como herramienta posibilitadora de la construcción del conocimiento y los valores culturales.
- Intervenir sostenidamente en diversas situaciones de escucha como interlocutor activo y comprometido.
- Mejorar 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 y en diferentes situaciones y escenarios de lectura.
- Reflexionar metacognitivamente sobre los propios procesos de aprendizaje y los del grupo, identificando y analizando avances y dificultades en la comprensión y producción.
- Potenciar sus posibilidades de participación en la cultura escrita mediante la interacción con textos de complejidad creciente con propósitos diversos y en diferentes formatos y soportes.
- Generar proyectos personales de lectura cada vez más potentes.
- Involucrarse sostenidamente en 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 normativas.

- Apropiarse de estrategias para la revisión y corrección del escrito: expansión, sustitución, reducción y recolocación de la información.
- Monitorear estrategias de reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la interpretación y producción de textos y dar cuenta de ellas.
- Conocer el origen y proceso de constitución de la lengua española y su incidencia sobre el léxico, la etimología, la gramática y la ortografía.
- Incorporar estrategias de selección, ampliación, incorporación, organización de repertorios léxicos.
- Potenciar reflexivamente mecanismos de sistematización de saberes lingüísticos y normativos a fin de disponer de ellos para el uso intencional y reflexivo del lenguaje.
- Interesarse en la exploración de las diversas formas de expresión personal y manifestación cultural y artística que ofrecen las obras literarias en los diferentes circuitos de circulación.
- Ampliar progresivamente sus procesos interpretativos de textos literarios a partir de sus experiencias de lectura y de la apropiación de algunos conceptos de la teoría y la crítica literaria.
- Transponer conceptos de teoría literaria como claves de lectura y recursos para enriquecer la interpretación.
- Potenciar sus prácticas de lectura de literatura según diversos medios, soportes, escenario y circuitos: bibliotecas, librerías, ferias de libro, recitales poéticos, presentación de libros, medios audiovisuales, tecnologías de la información y la comunicación.
- Participar activamente en situaciones de diálogo y discusión de interpretaciones en relación con la lectura en diferentes escenarios de animación y difusión cultural
- Generar y regular un itinerario personal de lectura de textos literarios completos de tradición oral y de autores provinciales, regionales, nacionales y universales.
- Acrecentar el conocimiento y uso de recursos propios del discurso literario y las reglas de los géneros como herramientas de la escritura personal y creativa.
- Entender, valorar y fundamentar la lectura literaria como experiencia receptiva, comunicativa, productiva y estética.
- 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.
- Participar en prácticas que le permitan iniciarse en el conocimiento del campo cultural de la literatura ya sea como mediador cultural o promotor de lecturas.

- Fomentar lecturas criticas en términos culturales que permitan reconstruir la memoria colectiva e histórica de raíces Africana

PROPUESTA DE CONTENIDOS de Lengua y Literatura III para 3 ° AÑO del Ciclo Orientado.

EJES DEL DISEÑO	CONTENIDOS (formulados en término de Aprendizajes)	EJES DE LOS NAP
Comprender y producir con la escucha y el habla	Participación sostenida y pertinente en situaciones de escucha activa e intercambio dialógico: conversaciones, entrevistas, discusiones y **debates** sobre temas polémicos diversos.	***En relación con la comprensión y la producción oral***
	Localización, selección, categorización, registro, organización y reelaboración de información y opiniones provenientes de diversas fuentes como soporte de la conversación, la entrevista, la discusión y **el debate.**	
	Diferenciación de **problemas y fundamentaciones**, de hechos y opiniones**,** temas, en sus intervenciones y en las ajenas.	
	Recepción 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**	
	Reconocimiento de sucesos, participantes, marco espacio temporal, relaciones cronológicas **y lógicas (causales, finales, opositivas**) en la **narración**.	

Comprender y producir con la escucha y el habla	Ampliación de **narraciones** por inserción de descripciones de lugares, objetos, personas**, situaciones y procesos** y **discurso directo y diferido.**	***En relación con la comprensión y la producción oral***
	Incorporación **de recursos específicos** (definiciones, ejemplos, comparaciones, **analogías, reformulaciones**) en las exposiciones orales que garanticen la organización de **estructura y contenido.**	
	Manejo pertinente 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,** como forma de asegurar la sistematización de los valores de ajuste /desajuste. **Administracion de emociones**	
	Manejo adecuado de **estrategias básicas** para formular **opiniones**, construir y enunciar **argumentos** y proporcionar **pruebas** a partir de consulta de fuentes diversas y elaboraciones personales. Administración de emociones.	
	Monitoreo de la interacción oral mediante el desarrollo progresivo de **estrategias de control y regulación.**	

EJES DEL DISEÑO		EJES DE LOS NAP
Comprender y producir con la lectura y la escritura	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.	***En relación con la lectura y la producción escrita***
	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, **contextualización, etimología).**	
	Interpretación de la **funcionalidad retórica de los 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.**	

Comprender y producir con la lectura y la escritura	Uso e interpretación de las marcas de subjetividad en los enunciados: expresiones que indican apreciaciones y valoraciones personales, **modalizaciones,** en los textos **expresivos y persuasivos**.	***En relación con la lectura y la producción escrita***
	Reconocimiento de sucesos, participantes, marco espacio temporal, relaciones cronológicas **y lógicas (causales, finales, opositivas**) en la **narración** (relatos, crónicas, biografías).	
	Toma de nota de información **relevante** y elaboración de **paráfrasis** aplicando procedimientos de supresión, generalización, construcción y **reformulación** en **textos expositivos**.	
	Reconocimiento de puntos de vista, argumentos centrales, **contraargumentos y pruebas en textos de opinión** producidos por periodistas, agentes culturales y expertos. Pensamiento crítico y creativo.	
	Búsqueda y localización de datos **en la web** para ampliar información, construir pruebas y ejemplos, resolver problemas.	
	Desarrollo paulatino de **habilidades propias de la lectura en voz alta** para comunicar un texto a un auditorio.	
	Empleo autónomo de estrategias apropiadas para la **socialización de lo comprendido e interpretado.**	
	Involucramiento sostenido 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.	
	Escritura 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 **culturas,** la organización (episodios y sucesos, marco espacio temporal; secuencia lógica y cronológica lineal y no lineal) y los procedimientos	

Comprender y producir con la lectura y la escritura	(inclusión de descripciones, discursos directos e indirectos, ***flash back,*** **monólogo interio**r). Historia de vida de una persona significativa.	***En relación con la lectura y la producción escrita***
	Escritura de cartas **formales** (en soporte papel y digital) del **ámbito social extenso** con diferentes **propósitos: acuse de recibo, salutación, opinión, reclamo, agradecimiento, solicitud, refutación, descargo** atendiendo al uso de un registro formal y de **fórmulas de apertura, cierre y cortesías pertinentes**.	
	Escritura 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).**	
	Escritura de **textos digitales más elaborados atendiendo** a **condiciones básicas del soporte**- sobre temáticas de interés del grupo de pertenencia, la comunidad barrial, cultura del cuidado en los jóvenes, local, regional, para ser difundidas a través de mails, comentarios en blogs, foros, redes sociales.	
	Autonomía en el uso y selección de operaciones y estrategias inherentes a los **subprocesos de planificación de la escritura, textualización, revisión corrección y edición**.	
	Afianzamiento de estrategias de **monitoreo, verificación, regulación y autocorrección** de los propios procesos de producción.	

EJES DEL DISEÑO		EJES DE LOS NAP
Comprender y producir con la Literatura	Recepción atenta y lectura frecuente de **textos literarios de la tradición oral y de autores** regionales, nacionales y universales.	***En relación con la Literatura***
	Empatía y predisposición. Goce personal y predisposición para discutir y compartir con otros, experiencias de **lectura literaria sobre todo en situaciones de comunidad de lectores.**	
	Enriquecimiento de las posibilidades interpretativas mediante la incorporación paulatina de **procedimientos del discurso literario** y **convenciones de los distintos géneros.**	
	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 para la ampliación y enriquecimiento de las prácticas de lectura literaria.	
	Determinación y puesta en juego de **preferencias** y construcción cada vez más autónoma de **itinerarios personales de lectura.**	
	Participación en situaciones de escucha, lectura e interpretación de **cuentos y novelas** (realistas, maravillosos, de misterio, policiales, **fantásticos, históricos, de ciencia ficción, psicológicos, de terror**) de diferentes épocas y procedencias.	
	Apropiación progresiva de saberes sobre el **discurso literario y los géneros** dando cuenta de la socialización y discusión de interpretaciones y **juicios de apreciación y valoración.**	
	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 narrativo** como modo de aportar a la especialización en nociones de la teoría y crítica literaria.	
	Escucha, lectura e interpretación de **poesía de tradición oral (coplas, romances, refranes, sentencias**) y de **autores regionales, nacionales y universales**.	

Comprender y producir con la Literatura	Reflexión sobre los **recursos del lenguaje poético (figuras, juegos sonoros, versificación**) y sus efectos en la creación de sentidos y en la finalidad estética.	***En relación con la Literatura***
	Lectura e interpretación de **obras de teatro en sus diferentes formas: tragedia, comedia, drama, sainete, tragicomedia, etc.**	
	Profundización y empleo de nociones de la teoría y crítica 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.**	
	Interés por la exploración de formas no tradicionales de la expresión literaria: **canciones, graffitis, historieta, comic.**	
	Escritura de **textos narrativos y poéticos** y atendiendo a consignas de invención y experimentación.	
	Escritura de textos de recomendación fundamentada de lecturas: notas de recomendación, **informes de lectura, prólogos de antologías, presentaciones de obras en ferias y tertulias en desempeños como difusor y animador cultural.**	
	Apropiación 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.	

EJES DEL DISEÑO		EJES DE LOS NAP
Comprender y producir con la Gramática y la Normativa	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.	***En relación con la reflexión de la Lengua (sistema, norma y uso) y los textos***
	Conocimiento y valoración de los rasgos lingüísticos y lexicales del **quichua santiagueño.**	
	Contrastación y corroboración de **usos lingüísticos** (orales y escritos) propios de distintos **registros y dialectos** (geográficos y sociales).	
	Conocimiento del **origen y el proceso de constitución de la lengua española** como lengua romance.	
	Reflexión y establecimiento de relaciones entre el proceso de constitución de la lengua española y la **etimología y la ortografía de las palabras.**	
	Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales **en los textos narrativos**: ■ 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:** ■ **El tiempo presente** (marca de atemporalidad). ■ Los **adjetivos descriptivos** (caracterización de objetos). ■ Las **nominalizaciones**. ■ La **sintaxis de la frase expositiva**. ■ **Organizadores textuales y conectores**.	

Comprender y producir con la Gramática y la Normativa	Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales **en los textos de opinión**: ■ 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**	***En relación con la reflexión de la Lengua (sistema, norma y uso) y los textos***
	Reflexión sistemática sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales **en los textos conversacionales** ■ **Presencia de parlamentos** ■ **Uso del guión de diálogo** ■ **Uso de signos de puntuación y entonación** ■ **Uso de interjecciones:**	
	Incorporación reflexiva de conocimiento lexical sobre: ■ 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), conjunciones e interjecciones.	

Comprender y producir con la Gramática y la Normativa	Apropiación reflexiva y **en función de las necesidades de comprensión y producción de textos orales y escritos** de saberes sobre: ■ 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.**	***En relación con la reflexión de la Lengua (sistema, norma y uso) y los textos***
	Uso reflexivo 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.	
	Conocimiento de la ortografía correspondiente al **vocabulario cotidiano y escolar.**	
	Conocimiento y uso pertinente de: ■ **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.	

Comprender y producir con la Gramática y la Normativa	■ **Ortografía de sustantivos abstractos:** terminaciones *sión/ción – ancia/encia-bilidad*. ■ **Ortografía de adjetivos:** terminaciones *sor/sorio/sivo –ava/eve/evo – oso/osa –able/ible*. ■ **Ortografía de adverbios y locuciones** de uso frecuente que ofrecen dificultad (por ejemplo, *quizá, tal vez, a través* o bien adverbios terminados en *mente*).	***En relación con la reflexión de la Lengua (sistema, norma y uso) y los textos***
	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 (*porque/por qué/porqué, sino/si no, demás/ de más,* entre otros).	
	Reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de los signos de puntuación, con énfasis en: ■ Coma en la **elipsis verbal**. ■ **Punto y coma** para separar componentes mayores que incluyen comas y suboraciones en oraciones compuestas. ■ **Comillas** para señalar metalenguaje. ■ **Coma, rayas y paréntesis** para introducir incisos.	
	Empleo y ajuste a convenciones relacionadas con algunas **marcas tipográficas: negrita, cursiva, subrayado y mayúsculas sostenidas.**	
	Sistematización de normas y control de uso en relación con: ■ **Tilde diacrítica** y en **hiato.**	

Orientaciones Metodológicas

El espacio Lengua y Literatura presente en los tres años de la escuela secundaria, con una importante carga horaria, nos invita a reflexionar como docentes en relación con las nuevas alternativas en el ejercicio de apropiación de saberes lingüísticos y literarios. De hecho, se torna necesario que dejemos de concebir a la Lengua y a la Literatura, solo como una disciplina más, sino que fundamentalmente, las signifiquemos en nuestra tarea de enseñar como un espacio de formación interdisciplinaria en el que converjan temáticas y tipos textuales de todas las áreas. Desde esta nueva concepción la Lengua y la Literatura como "atravesadoras de todo el currículo" redefinirían su presencia y su sentido en la escuela secundaria y aportarían a la apropiación de aquellos saberes social y personalmente relevantes, que los estudiantes deben construir en el conjunto de los espacios curriculares constitutivos de este ciclo básico.

En atención al eje ***Comprender y producir con la escucha y el habla***, será fundamental propiciar espacios de participación frecuentes, planificados y reflexivos donde los estudiantes practiquen su rol de oyentes y productores de conversaciones, exposiciones y debates, en torno a temas vinculados con el área, el mundo de la cultura y la vida cotidiana a partir de elaboraciones y experiencias personales, a partir de información y puntos de vista provenientes de diversas fuentes, comunicando saberes y opiniones, discutiendo ideas y posicionamientos personales y grupales, defendiendo derechos y formulando propuestas, como modo de construcción de su doble "oficio" de estudiante y de ciudadano.

En consideración del eje ***Comprender y producir con la lectura y la escritura***, será importante dimensionar a la lectura como la puerta de acceso al conocimiento; sin ella se obstaculiza la construcción de aprendizajes genuinos. La tarea de enseñanza desde este eje es clave para lograr que los estudiantes adquieran el hábito de la lectura y se constituyan en lectores activos y autónomos. Este hábito permite el acceso a diferentes campos de información y su respectiva comprensión. Pues leer es comprender y, en consecuencia, esto posibilita ampliar la mirada sobre la complejidad de la vida, de la sociedad y de los infinitos mundos existentes que rodean a cada individuo en particular. Este espacio es clave para generar en la escuela instancias de debate y reflexión frente a nuevas formas de lectura, a partir del impacto de las tecnologías digitales en los medios de comunicación y de las nuevas alfabetizaciones necesarias para poder abordar los océanos de información a que tienen acceso los jóvenes en la actualidad. Desde esta perspectiva, la lectura se constituye en el eje central de la didáctica del espacio de Lengua y se convierte en el disparador que promueve la incorporación y apropiación de todos los saberes en el marco de una propuesta dinámica, dialogal, abierta y transversal.

De igual manera, en este marco, la escritura debe ser atendida y trabajada con estrategias didácticas específicas. Si la lectura ha sido priorizada en todas las prácticas, la escritura se verá favorecida en cuanto a su adquisición y esto supone un ejercicio cotidiano para propiciar un "escritor" activo capaz de desenvolverse en diferentes situaciones: en el ámbito académico, laboral y ciudadano.

Sin dejar de lado las dimensiones constitutivas del lenguaje en sus relaciones con el pensamiento, con la construcción de conocimiento y como vínculo y escenario para la construcción de subjetividades, una práctica que debe considerarse también son las escrituras on line ya que ponen en crisis la relación con los límites entre lo íntimo y lo público. La lectura y la escritura de textos literarios y no literarios como prácticas sociales compartidas dentro y fuera de la escuela atraviesan y desafían la enseñanza.

En atención al eje ***Comprender y producir Literatura***, es necesario destacar la importancia de incorporar a las clases de Lengua y Literatura autores y obras literarias pertenecientes al campo de la llamada Literatura Juvenil. Las bibliotecas escolares, el mundo editorial, los libros digitales, los numerosos sitios en la web, las colecciones distribuidas desde el área de Políticas Socioeducativas y la presencia del Plan Nacional de Lectura constituyen variadas y numerosas oportunidades para abordar en la escuela una literatura acorde con temáticas, gustos e intereses cercanos al perfil de los estudiantes que hoy habitan nuestras aulas. El desafío en la propuesta didáctica estará en convertir la "clase de literatura" en una verdadera comunidad de lectores.

En un contexto social complejo, la escuela secundaria del siglo XXI debe plantearse además, desde la lengua y literatura, algunos desafíos pedagógicos pendientes: la relación entre literatura y otras fenómenos estéticos y culturales (cine, música, artes visuales, danza, etc.); la relación entre literatura con otros objetos de las culturas juveniles (rock, pop, punk, heavy, hip hop, tecno, cumbia villera, o la guaracha santiagueña), de la experiencia visual (historieta, fanzines, videoclips, videojuegos), de las estéticas personales (indumentaria, tatuajes, etc.), de las cambiantes tribus urbanas (cumbieros, floggers, emos, punks, darks, etc.).

La cultura está construida por el mundo del sentido y de las significaciones. La literatura incluye en su universo a todo "lo otro", "lo distinto", lo no visibilizado; es ruptura, transgresión y construcción permanente. Por ello, en una escuela "para todos", los espacios de Lengua y Literatura deben poner en valor la cultura en sus múltiples y diversas manifestaciones, que nos interpela como docentes a nuevos posicionamientos ideológicos y existenciales.

En relación con el eje ***Comprender y producir con la Gramática y la Normativa***, será relevante promover en forma sostenida la reflexión sobre la lengua y los textos en atención a los aspectos gramaticales y normativos (uso de mayúsculas, acentuación, segmentación, puntuación, ortografía) siempre a partir de problemas que se susciten en el marco de las prácticas del uso de la lengua. A su vez, resulta necesario realizar sistematizaciones de los conceptos de la gramática textual, oracional y lexical en forma gradual y progresiva. Al respecto en relación con la reflexión sobre la lengua y lo textos Otañi (2010) reconoce dos modos de abordaje: *"propuestas en las que la reflexión sobre los recursos lingüísticos o textuales constituye una herramienta al servicio de la comprensión y producción de textos"* y *"propuestas en las que el foco está puesto en la reflexión sobre fenómenos lingüísticos y textuales"*. En el primero de los casos la impronta está puesta resolución de problemas de producción y comprensión de textos lo que demanda

poner en juego una actividad reflexiva o metalingüística que se realiza sobre fenómenos puntuales de la lengua (sistema, norma, uso) o del texto. Al mismo tiempo que esa actividad opera sobre un fenómeno lingüístico puntual, apela a los conocimientos específicos que se poseen sobre ese fenómeno para ponerlos, junto a la actividad reflexiva, al servicio de la resolución del problema. En el segundo de los casos, el trabajo con la gramática en el aula ya no se restringe a los problemas "ocasionales" que surjan de las prácticas de lectura y escritura, sino que se constituye en el objetivo mismo de una sucesión de consignas lógicamente construidas que acotan un tema lingüístico o textual puntual para profundizar su estudio, organizar los conocimientos que se van construyendo a propósito del mismo y sistematizar esos conocimientos en relación con los conocimientos ya disponibles. De este modo, con cualquiera de las dos propuestas de abordaje, al propiciar problematizaciones sobre las mismas prácticas de la lengua se evita caer en una gramática descriptiva descontextualizada del uso y por lo mismo alejada de los problemas de comprensión y/o producción que se presentan a la hora de hablar, escuchar, leer y escribir.

No pueden quedar al margen de las orientaciones metodológicas que tienen como destinatarios a adolescentes y jóvenes la consideración del ***uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación***. Los estudiantes leen en soportes digitales y escriben en forma cotidiana y naturalizada en sus publicaciones en redes sociales a través de dispositivos diversos: celular, tablet, notebook, etc. Esto influye en los modos de aprender y de enseñar Lengua y Literatura en la escuela. En tal sentido, se sugiere la incorporación de nuevas estrategias y metodologías con el fin de potenciar estas habilidades y aprovechar las neetbooks y los dispositivos cada vez con mayor presencia en la cotidianeidad de las escuelas y/o los estudiantes. De este modo se aportaría además al marco de políticas digitales presentes en la provincia que favorecen la adquisición y el desarrollo de nuevos aprendizajes complejos e integrales.

"El mundo tecnológico habilita novedosas formas de producción, circulación y consumo de cultura y, también, el establecimiento de variadas redes sociales colectivas de intercambio fuera del control de las tradicionales figuras de autoridad. Los jóvenes son portadores de saberes y lenguajes que la escuela secundaria no puede desconocer." (MCyE, 2009, Formación docente inicial para la Educación Secundaria. Algunos puntos de partida para su discusión)

En el caso particular de nuestra área, tal como se lo recomienda en los NAP, el procesador de texto se ha convertido en un aliado estratégico, no solo para resolver problemas de escritura, sino fundamentalmente para reflexionar sobre ese proceso.

En relación con las propuestas metodológicas se debe tender a la ***alternancia de propuestas de enseñanza***, tanto en cuanto a la utilización del tiempo didáctico (trabajo en proyectos, actividades permanentes y actividades independientes- sistemáticas y ocasionales), como en cuanto a la modalidad de organización (mayor o menor intervención del docente, trabajos individuales, en pequeños grupos y de grupo áulico total, tareas obligatorias y optativas, entre otras);

alternancias en las que no pueden faltar, además, las ***situaciones de taller orientadas a la resolución de tareas.***

Se recomienda especialmente que las actividades se estructuren como ***secuencias didácticas***. En palabras de María Cristina Davini (2008)

"*Para poder realizar la actividad de mediación y ser eficaz en el logro de los propósitos, la enseñanza se constituye como una secuencia metódica de acciones: la enseñanza implica un tiempo y un proceso, sigue una lógica y se conforma por una serie de etapas.*"

Esto implica que en función de un contenido – un tipo textual, por ejemplo- los estudiantes deberán realizar una serie de tareas, planteadas como una serie ordenada de acciones y en función de una lógica espiralada. Marta Zamero (2010), plantea la siguiente serie de tareas para el abordaje de un texto literario-narrativo, que puede resultar ilustrativa:

"Tarea 1 Texto y cultura – Foco: Oralidad: La conversación. El conocimiento intertextual de los alumnos en la recuperación de experiencias lectoras anteriores.

Tarea 2. Exploración del paratexto – Foco: elementos clave de la prelectura. Primeros registros técnicos.

Tarea 3. Primera lectura (en pequeño grupo o individual). Foco: Recuperación de la trama. La lectura en voz alta. El comentario colectivo sobre lo leído.

Tarea 4. Renarrar y dramatizar. Foco: La comprensión del texto. La actividad colectiva y el comentario en comunidad lectora e interpretativa.

Tarea 5. Sistematizar algunas características formales del texto leído. Foco: reflexión sobre el género.

Tarea 6. Escribir a partir de la lectura narrativa Foco: Transferencia de recursos de ideación, escritura y léxico a partir de la lectura realizada."

La evaluación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura

La evaluación es inherente a la enseñanza, por lo cual no es posible prescindir de ella. Dado que la enseñanza es una actividad intencional que incluye la valoración de los avances, logros y dificultades que de ella se derivan, la evaluación es un recurso indispensable para el replanteo de la enseñanza misma y de los procesos de aprendizaje que se produzcan.

El desequilibrio planteado entre el discurso y las prácticas amerita una profunda reflexión y mirada crítica de nuestras prácticas evaluativas, en la medida en que la función social de la evaluación impacta positiva o negativamente en las trayectorias formativas de los sujetos. Al respecto sostiene Gimeno Sacristán (2010):

"Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, con muy diversas metodologías o técnicas de

realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso de los alumnos en particular. Pero en las prácticas en las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización y control de conducta."

Para adherir como docentes a esta ***perspectiva comprensiva*** de la evaluación se hace necesario basarnos en una concepción de sujeto activo, participativo, en permanente interacción con el medio; en una concepción de la enseñanza como proceso espiralado en permanente construcción, a partir del cual el sujeto que aprende se interrelaciona activamente con el objeto a aprender apropiándose de él y produciendo mutuas modificaciones y también debería sustentarse en una concepción del conocimiento como producción socio-histórica, con las implicancias ético políticas que de ello se desprenden. Si se basa en los supuestos antes descriptos, la evaluación se constituye en el proceso de comprensión del camino educativo realizado y de los resultados obtenidos, incluye la medición y la acreditación, pero además cumple funciones de ajuste del proyecto pedagógico.

Desde esta perspectiva teórica se torna relevante que cada profesor desarrolle un dispositivo de evaluación. Este dispositivo debe ser concebido como una estructura:

- Compuesta por ***diferentes instrumentos*** de evaluación (observación directa, portfolios, pruebas escritas y orales, pruebas de desempeño, producciones, coloquios, análisis de casos, matrices de valoración, listas de cotejo, fichas de corrección de los escritos, análisis crítico de las consignas, simulacros de trabajos, ejemplos analizados de producciones de otros alumnos. etc.);
- Que permita valorar ***aprendizajes diversos*** (conocimientos: sobre los textos, sobre las normas, sobre el sistema de la lengua; comportamientos: como lectores, expositores, escritores, etc.; habilidades: para reconocer, para sintetizar, para parafrasear, etc.; actitudes: de involucramiento, de apatía, de mediación, etc.; uso de estrategias: focalizaciones en la lectura, expansión en un texto escrito, etc.);
- Con instancias ***programadas con regularidad y/o pausas evaluativas*** (al finalizar un proyecto, a la finalidad un producto escrito, durante el abordaje de una obra literaria, al comenzar la organización de una muestra, etc.) es decir no necesariamente como conclusión de una etapa escolar. Sería importante contar con al menos tres instancias evaluativas por cada alumno por bimestre o cuatrimestre; y
- Que atienda a diferentes ***criterios*** (adecuación, pertinencia, nivel de logros, alcances, grado de involucramiento, capacidad, etc.) en relación con sus desempeños.

El dispositivo de evaluación debe diseñarse a partir de los objetivos anuales de la asignatura y orientar la evaluación hacia la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza; en consecuencia, debe brindar información tanto a los

alumnos como a los docentes para tomar decisiones encaminadas a una mejora continua en ambos.

Para el diseño de un dispositivo de evaluación de Lengua y Literatura, adquiere especial relevancia:

- Pensar a los adolescentes y jóvenes como lectores y escritores plenos, como autores de sus propios textos e intérpretes de literatura.
- Considerar a los estudiantes con derecho a participar en el proceso de evaluación, es decir incluir sus puntos de vista sobre cómo resolvieron la tarea, su responsabilidad con respecto al trabajo hecho, lo que creen que aprendieron, lo que se debe ir mejorando; podrían participar, incluso, en la definición de los criterios de evaluación.
- Superar una concepción cerrada y centrada en el docente y abrirnos a la posibilidad de coordinar la tarea de evaluación con *otros*: el grupo de clases, los compañeros, el estudiante que está siendo evaluado; entramar los puntos de vista de todos los involucrados en la enseñanza y el aprendizaje significaría dar un paso decisivo hacia una mayor objetividad en la evaluación.
- Preservar condiciones propicias para la emergencia y desarrollo de lectores y escritores, incluso en el momento de evaluar. Este principio condiciona la manera de organizar los momentos de evaluación y de seleccionar las modalidades y contenidos de la evaluación. Un tema central en este punto es, pensar que son tanto objeto de evaluación las prácticas de los alumnos como lectores y escritores y lo que saben sobre el lenguaje escrito, como sus progresos en el proceso de análisis, reflexión y sistematización sobre la lengua.
- En el marco de los principios enunciados precedentemente, algunos recaudos en el momento de pensar la evaluación son:
- No confundir intercambios propios entre lectores con actividades evaluativas. Por ejemplo: cuando el docente comparte con sus alumnos la lectura de una novela y les propone retomar lo que se había leído puede seguir la lectura de los alumnos para ayudarlos a que se centren en los episodios más relevantes de la historia, pero no es lícito convertir esta práctica de lectura en la evaluación.
- Proponer formas de trabajo y de evaluación colaborativas. Esta práctica permitiría superar la sensible relación entre evaluación e individualidad. Por ejemplo, el desempeño de los propios estudiantes como observadores externos de lo que acontece durante la realización de una propuesta de trabajo grupal.
- No confundir evaluación con sistematización. Es usual evaluar conocimientos "sistematizables": clases de palabras, reconocimiento de formas lingüísticas, análisis de estructuras del lenguaje sin contexto. A simple vista parece que, aunque se leyó y escribió mucho, la evaluación tendría que ser la instancia en que los alumnos sistematicen conocimientos de la lengua. Se tendría también que separar estas instancias de sistematización de la evaluación, como antes se propuso separar el seguimiento de las prácticas de lectura de los alumnos de la evaluación de la lectura.

Desde estas perspectivas, el modo de concebir la evaluación adquiere un significado particular. No se miden logros predeterminados para todos los alumnos sin contemplar las condiciones de enseñanza, sino que se busca valorar los avances de los alumnos y el modo en que han podido responder en total correspondencia con las situaciones didácticas propuestas en la cotidianidad de las clases.

Entonces, se hace relevante la elaboración de ***indicadores de avance***. En primer lugar, tiene que partir, como se dijo, de un análisis y especificación de los objetivos propuestos para el año, poner estos en relación con los contenidos planteados y lo que efectivamente se enseñó. Por ejemplo: ¿qué obras se abordaron?, ¿de qué manera se leyeron?, ¿qué temas e ideas surgieron en el aula sobre esos textos?, ¿cómo dialogaron estas ideas con los marcos teóricos?, ¿qué se escribió?, ¿los alumnos pudieron planificar sus textos?, ¿los revisaron?, ¿los editaron?, ¿cómo?, ¿los alumnos pueden dar cuenta del trabajo realizado?, ¿de sus avances?, ¿de lo que hay que mejorar todavía?

En segundo lugar, los indicadores que se piensan se refieren a prácticas de lectura y escritura observables de las que se puede recoger evidencia oral o escrita. Luego, se especifican señalando distintos niveles de concreción. Es importante que los indicadores sean especificados a los alumnos y trabajados con ellos previamente a la evaluación.

La forma de relevar información sobre los avances de los alumnos tiene que estar en relación con la situación en la que esas señales se pueden haber generado.

Si lo que se considera índice de avance tiene que ver con una situación de acción, y esto se da especialmente en las situaciones de lectura y escritura como el seguimiento de la biblioteca del aula, la escritura colectiva por dictado al docente, la escritura colaborativa en parejas, las rondas de lectores…, es preciso ajustar los instrumentos de evaluación para que sean sensibles a esa situación y no a la inversa: que sean los alumnos los que se tengan que adaptar a una situación en las que supuestamente tienen que dar cuenta de un aprendizaje que no reconocen como alcanzado.

Las ***observaciones y registros, la* toma *de notas*** sobre cómo los alumnos responden en las distintas situaciones propuestas serían una manera posible de hacerlo. Al respecto se sugiere:

- Registrar de qué modo colaboran con los compañeros cuando leen o escriben, puede ser indicador de qué estrategias tendrían disponibles para sí mismos.
- Registrar lo que sucede en una clase o en una sucesión de clases en relación con una situación lectura y de escritura que se va sosteniendo, puede ser un indicador de grado de involucramiento en la tarea, de apropiaciones sobre las características de un texto.
- Registrar las respuestas de los alumnos a determinadas intervenciones de enseñanza, a los libros de la biblioteca del aula o de la escuela, puede ser un indicador de comportamientos como lector, de responsabilidad en el cuidado del patrimonio de la biblioteca.

Para poder completar la valoración sobre cómo los alumnos progresan como escritores es posible organizar con ellos desde el comienzo del año instancias en las que se coleccionen en *portfolio*s, en soporte papel o digital, por ejemplo, los trabajos realizados, en las que se incluyan muestras de escritura que sean analizadas en plenarios en el aula mediante la puesta en común. Entre los criterios de análisis pueden aparecer: la relación con las situaciones en las que fueron formuladas, en estrecho vínculo con las anteriores y sobre todo con el punto de partida del alumno, a fin de que ellos mismos puedan realizar sus propias valoraciones

Además, es posible ayudar a los alumnos a recapitular el conocimiento alcanzado, es decir promover procesos metacognitivos, y a encontrar maneras de socializar y validar los aprendizajes logrados a través de ***cortes o pausas evaluativas*** en las que se vehiculicen discusiones por grupo de pares o colectivas, entrevistas de docentes y alumnos, tareas para resolver por escrito en pareja o de manera individual, estas últimas actuarían como una manera de explorar posibilidades y deberían cruzarse con los otros datos relevados en las observaciones, informes y análisis de las colecciones de trabajos en los portfolios.

En estos cortes o pausas en los que se detiene el trabajo para focalizar sobre el hecho sería importante poder incorporar la mirada que tienen los alumnos sobre cómo se perciben ellos como lectores y escritores y confrontarlas con las de los compañeros y con lo que ve el docente. Estas tareas fomentarían procesos de reflexión y de toma de decisiones sobre cómo continuar un proceso de lectura o de escritura, por ejemplo. Algunos indicadores de formulación conjunta podrían ser:

¿Cómo expongo/leo/escribo ahora?, ¿Cómo exponía/leía/escribía antes?, Me animo a… leer o escribir textos más extensos/ a continuar leyendo obras de este género/ a elaborar y publicar en un blog/ a agregar dos capítulos más a la novela, etc.

En estas pausas evaluativas se potencia la importancia del trabajo con los indicadores de avance y las instancias de autoevaluación y de comentario posterior del docente sobre cómo está viendo los avances del grupo y de cada estudiante.

Los docentes pueden planificar estas pausas evaluativas a lo largo de las secuencias o proyectos para acompañar su implementación, poder evaluar el proceso y en proceso cómo los estudiantes están interactuando desde la oralidad, leyendo, escribiendo, reflexionando sobre el sistema de la lengua o disfrutando de la lectura literaria.

Referencias bibliográficas

- ✓ Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- ✓ *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata
- ✓ Link, D. (2015) *Aportes de los estudios Literarios a la Alfabetización Inicial*. Buenos Aires: INFD
- ✓ Litwin, E. (2000) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- ✓ Melgar, S & Zamero, M. (2010) Alfabetización en el segundo ciclo, en *Todos pueden aprender*. Buenos Aires UNICEF

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.
- ✓ Arnoux, E. y Bein, R. (comps.) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA.
- ✓ 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.
- ✓ Bleichmar, S. (2004- 2007). *Modos de concebir al otro*. En Revista El Monitor de la Educación, Los Dossier 2004- 2007.
- ✓ Bombini & otros (2012) "La gramática y sus conexiones con la lectura y escritura" en *Lengua y Literatura. Teorías y Formación Docente y Enseñanza* Editoral Biblos. Buenos Aires.
- ✓ 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. (2005). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libro del Zorzal.
- ✓ 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. disponible en www.rieoei.org/rie46a01.htm

- ✓ Bombini, G. (2013). *Una mirada transversal para pensar las relaciones entre lenguaje y escuela*. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8790&PHPSESSID=1680204ae4253a67e3f8b274cd6f2755
- ✓ Bronckart, J. P. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ✓ 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.
- ✓ Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: 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. (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.
- ✓ Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ✓ Dieguez, A. (2007). Literatura y diferencias. *Etruria Revista independiente de Literatura Juvenil N° 4*.
- ✓ Dussel, I. y Southwell, M. (2004- 2007). *La escuela y las exigencias*. En Revista El Monitor de la Educación, Los Dossier 2004- 2007.
- ✓ 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: Graò.
- ✓ Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ✓ Gonzalez Nieto, L. (2005) *Ciencias del Lenguaje y didáctica de la Lengua*. Disponible en http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.2.nieto.pdf
- ✓ Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Marín, M. (2004) *Lingüística y enseñanza de la Lengua*. 1º Edición. Grupo Editor Aique. Buenos Aires.

- ✓ Melgar, S (2005) Aprender *a pensar. Las bases para la Alfabetización Avanzada*. Buenos Aires: Educación Papers Editores.
- ✓ 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.
- ✓ Puren, C. (2008). "Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural", *in* SANZ CABRERIZO Amelia (coord.): *Interculturas/ Transliteraturas*, Madrid: Arco Libros, pp. 153-278. URL: http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e-es/
- ✓ Raiter, A. y Zullo, J. (2005). *Sujetos de la lengua*. Buenos Aires: Gedisa.
- ✓ 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.
- ✓ 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. Disponible en www.quadernsdigitals.net/datos…/8632.html-
- ✓ Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Galeano*
- ✓ Schuliaquer, I. (2004- 2007). *Entrevista al escritor y crítico Literario Daniel Link*. En Revista El Monitor de la Educación, Los Dossier 2004- 2007.
- ✓ Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. En *Revista Iberoamericana de Educación,* (46). 37-54. OEI. Disponible en www.rieoei.org/rie46a02.pdf
- ✓ Varela, L. (ed.) (2011). *Para una política del lenguaje en Argentina*. Caseros: EDUNTREF.
- ✓ 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.
- ✓ Abordajes a los textos Dussel enrique (1994), 1492El encubrimiento del otro hacia el origen del mito de al modernidad, La Paz , Bolivia, Plural editores
- ✓ Galeano, Eduardo (2012), El descubrimientoen en los hijos de los días editorial siglo CCI
- ✓ Sayago Norma (2006)Antonia Parda Editorial AB Literatura Santiagueña
- ✓ Alderete Ramirez, Ada Nilda 1996. La poesía Negra En el Rio Americano editorial El Liberal
- ✓ Andrada Tinco (2011) El Negro Manuel Editorial Parabola

- ✓ Galeano , Eduardo (2025) Nosotros decimos No Cronica 1963-1988 Editiral Siglo XXI

Documentos

- ✓ Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Tercer Ciclo EGB /Nivel Medio. Lengua*. Buenos Aires: Autor.
- ✓ 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 Nº 84/09. Buenos Aires: Autor.
- ✓ Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa –SPIyCE-. Plan Provincial de Lectura (2009). *En torno a la lectura*. Córdoba, Argentina. Disponible http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/publicaciones.html
- ✓ Argentina, Ministerio de Educación y Deportes (2016) *Documentos de trabajo*. Programa Nacional de Formación Situada. Capacitación Docente Continua. Buenos Aires
- ✓ Argentina, Ministerio de Educación y Deportes (2016) *Aportes a procesos de elaboración de nueva normativa curricular para el nivel secundario*. Buenos Aires

- ✓ Santiago del Estero, Gobierno de la provincia de Santiago del Estero (2007) Ley Provincial de Educación Nº 6876. Sgo del Estero: Cámara de Diputados.
- ✓ Santiago del Estero, Gobierno de la provincia de Santiago del Estero (2013*)* *Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura*. Sgo del Estero: Dirección de Nivel Superior.

Sitios Web

- ✓ *Bibliotecas Virtuales - Comunidad Literaria y Textos en Línea* en http://www.bibliotecasvirtuales.com/
- ✓ *Cultura Santiagueña en* http://bibliotecajwa.com.ar/santiago/doku.php/categoria-literatura
- ✓ *eBooket - Libros electrónicos virtuales* en http://www.ebooket.net/
- ✓ *El autor de la semana* en http://autordelasemana.uchile.cl/
- ✓ *El Viajero Virtual* en http://www.ucm.es/info/especulo/viajero/turista4.htm
- ✓ *Imaginaria* en http://www.imaginaria.com.ar
- ✓ *Literatura. El poder de la palabra* en http://www.epdlp.com/literatura.php
- ✓ *Portal de Poesía* en http://www.portaldepoesia.com/
- ✓ *Revista de literatura infantil y juvenil*, Sección Biblioteca en http://www.imaginaria.com.ar

Unidad Curricular – CICLO ORIENTADO LITERATURA
Ubicación en el plan de estudios: 4º Año y 5° Año – Ciclo Orientado

Régimen de cursado: Anual

Fundamentación general de Literatura

La materia de los tres primeros años de la Escuela Secundaria, llamada Lengua y Literatura, distribuyó sus contenidos, - planteados en atención a los lineamientos de los NAP, en términos de aprendizajes-, en cuatro ejes diferenciados: *Comprender y producir con la escucha y el habla*, *Comprender y producir con la lectura y la escritura*, *Comprender y producir Literatura* y *Comprender y producir con la Gramática y la Normativa*.

En el Ciclo Superior esta materia, se concibe como una continuidad con los años anteriores en el enfoque pedagógico y didáctico y por lo tanto en la progresión de los usos, la reflexión y la sistematización de saberes, pero focaliza el abordaje en la especificidad del *ámbito de la Literatura*.

Esto no significa que los ejes de aprendizajes mencionados en el primer párrafo serán abandonados, sino que se abordarán en el marco de la Literatura. Insistimos en que en el Ciclo Básico esta materia ya intervino en la enseñanza de aspectos lingüísticos y textuales generales, y que le corresponderá al Ciclo Superior una profundización que pondrá su énfasis en la especificidad del campo literario. Es esta dirección invitamos a recuperar las consideraciones que sobre la Literatura se realizan en la Fundamentación General de la Lengua y Literatura para el Ciclo Básico, en las que se enfatiza en el carácter autónomo de esta disciplina; si bien su materialidad es la lengua, no puede ser concebida simplemente como una más de sus manifestaciones, sino que importará el reconocimiento de su condición de arte y la relevancia de su vinculación con otras manifestaciones estéticas: la plástica, la música, el cine, la danza, el teatro. En función de estas consideraciones, en 4° y 5° año de la educación secundaria abordar la Literatura, implicará avanzar hacia la crítica literaria mediante la apropiación progresiva de las categorías conceptuales propias de la teoría literaria en el análisis de los textos, para identificar las características sobresalientes de escuelas, movimientos y tendencias literarias y avanzar en el establecimiento de relaciones con los contextos en los que se producen estas manifestaciones.

La escuela, como institución que forma parte del campo cultural, vehiculizará el desafío de habilitar prácticas de lectura de Literatura en las cuales como docentes deberemos asumir el rol de mediadores culturales e involucrarnos en el compromiso de poner en circulación en las aulas de la producción literaria más rica y más plural y la responsabilidad de construir, ampliar y diversificar los trayectos de los estudiantes en tanto lectores y también, posibles productores de literatura. La impronta puesta en la centralidad de las prácticas no desalienta los saberes específicos acerca de la literatura como construcción histórica y cultural, sobre la lengua literaria, sobre los textos y los contextos; justamente el propósito de la

enseñanza está puesto se apropien de ellos para avanzar en los modos de explorar y abordar la obra literaria, complejizándola y diversificándola, en indagar sus condiciones y contextos de producción y recepción y en enriquecer sus estrategias de interpretación y de construcción de sentidos. El disponer de conocimientos propios de la crítica y de la teoría literaria iluminará la puesta en diálogo con las experiencias de lectura días perspectivas de análisis y reflexión: la aproximación a las obras disponiendo de algunos conceptos que funcionarán como anticipaciones o claves de lectura la determinación de recurrencias en un conjunto de obras trabajadas y la construcción conceptual a partir de ellas; la búsqueda de categorías teóricas que posibiliten dar respuesta a algunas preguntas , conjeturas o problematizaciones que la lectura ha generado; la puesta en juego de conceptos a la hora de transferirlos a la tarea de una producción escrita o la difusión de lo abordado en otros escenarios que excedan el aula.

Desde este posicionamiento, el objeto de enseñanza de la Literatura no lo constituyen únicamente los saberes *sobre* la literatura, sino fundamentalmente las prácticas de escucha, habla, lectura y escritura propias de este campo, consideradas tanto desde la dimensión personal, por su importancia en la constitución de subjetividad e identidad en los estudiantes, como desde la dimensión sociocultural, por su relevancia como formadora de público y de ciudadanía.

Esta impronta puesta en las prácticas y usos sociales de la Lengua y la Literatura orienta a considerar, además, el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, ya que las mismas abren un espectro que complejiza, diversifica y a la vez enriquece las nociones mismas de alfabetización y de abordajes literarios. Los avances de las TIC han creado un contexto multilingüístico, un mundo virtual de rápido y fácil acceso que modifica al productor y receptor, a los textos que circulan en los nuevos soportes como a los lenguajes que posibilitan la comunicación. La reflexión sobre estas nuevas formas y herramientas de comunicación, el estudio de la producción multimedia -para comprender la articulación entre lo verbal y lo no verbal, lo visual y lo escrito mediante el análisis de la coherencia y la complejidad de los nuevos textos y los mensajes que se quieren comunicar- se orienta a la inserción del sujeto del aprendizaje en la red social de sentido, no sólo como receptor crítico sino como productor comprometido y desde la literatura como público genuino.

En atención a lo establecido en la LEN N° 26206, en los Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, a la que adhiere igualmente nuestra Ley de Educación Provincial N° 6876, la formación en Lengua y Literatura abordada desde una perspectiva plural, y como espacios en los que permean las “voces de todos”, tiene mucho para aportar a estos fines y objetivos educativos.

En el marco esbozado precedentemente, el enfoque de enseñanza que sostenemos desde el presente Diseño Curricular pone en crisis:

- A los abordajes tradicionales y reduccionistas que instalan el trabajo con la Literatura en la escuela solo en situaciones 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 las percepciones y representaciones individuales de los estudiantes. Estas situaciones de análisis tienen como intencionalidad didáctica la realización de esquemas y síntesis conceptuales, elaboración de resúmenes argumentales, enumeración y caracterización de personajes, descripción de tiempos y espacios, y determinación de los elementos retóricos implicados, en desmedro de un encuentro personal y placentero con el texto literario.

- A los abordajes inscriptos en paradigmas positivistas, que reducen la enseñanza de la literatura a una historia de la literatura remitida solo al aprendizaje de una serie de períodos, autores, movimientos literarios y obras. La literatura, como ya dijimos debe enfatizar formas de relación social, situada espacial e históricamente entre los adolescentes y jóvenes y lo literario. De este modo como docentes debemos priorizar los acercamientos intersubjetivos que tienen lugar entre los lectores, los autores, los mediadores, los críticos, los editores, etc., antes que el estudio histórico, inmanente y estructural de la obra o su periodización.
- A los abordajes de raigambre lingüístico y/o estilístico, que conciben a la literatura sólo como un uso de la lengua, y la ponen a su servicio para el tratamiento de contenidos gramaticales, normativos, de versificación y de reconocimiento "irreflexivo" de figuras poéticas.

Como contracara de estos abordajes proponemos para este Diseño como eje de la enseñanza de la Literatura en la escuela secundaria, y de manera particular en el Ciclo Orientado, la lectura de Literatura y las prácticas de oralidad y escritura que le son propias, entendidas como procesos complejos, en los que cabe a los estudiantes en sus intervenciones como lectores y/o escritores la tarea de problematizar e interpelar el contenido de los texto y construir y producir sentidos a partir de estas indagaciones. En atención a los logros de los aprendizajes que deberían alcanzar los estudiantes en el Ciclo Orientado, proponemos el trabajo de reflexión sobre esas prácticas, sobre los procesos y modos interpretativos, y sobre todo en relación con las condiciones que han actuado en los procesos de recepción e y construcción de interpretaciones. Por otra parte, en relación con el vínculo de la literatura en la escuela, como modo de reforzar el posicionamiento de Daniel Link (2015) expresado en la Fundamentación General de la Lengua y la Literatura para el Ciclo Básico, en relación con la lectura literaria seguimos a la idea de "leer por placer", sostenida por Bombini (2006):

[…] si por "placer de leer" se entiende el "acercamiento estético a los textos en el que el sujeto participa del sentido posible de una experiencia ", y no como simple divertimento o comodidad. Leer literatura no es una tarea sencilla y siempre placentera (en el sentido más llano del término): leer literatura – y agregamos escribir literatura- *"da trabajo", interpela, cuestiona, incomoda.*

Justamente “este trabajo” e “incomodidad” debe llevarnos a la búsqueda y al encuentro de nuevas estrategias e intervenciones de enseñanza.

Propósitos de la enseñanza de la Literatura

- La integración auténtica de todos los adolescentes y jóvenes en genuinos escenarios de participación y diálogo democráticos, como modo de garantizarles la habilitación de la palabra y posibilitarles la valoración y el disfrute del patrimonio cultural.
- Ampliar las experiencias y escenarios educativos mediante propuestas didácticas que excedan el ámbito del aula y los aproxime a ámbitos sociales y culturales extraescolares en atención a un contexto cada vez más diverso, plural y cambiante.
- Promover experiencias individuales y sociales que involucren diferentes modos de leer e interpretar los textos, disponer de la escritura, comprender los intercambios orales y participar en ellos como manera de acrecentar el desarrollo de una actitud analítica, reflexiva y responsable.
- La promoción de la escucha, el habla, la lectura y la escritura en el espacio de la literatura que instale la experiencia literaria en una zona de entramado entre lo personal y lo social, entre la propia historia y la de la comunidad, entre la convención y la transgresión, entre lo local, lo regional, lo nacional y lo universal.
- El avance en la formación como *público* a través de la selección de repertorios de lectura cada vez más ricos de modo de lograr que los estudiantes entablen vínculos de sentido entre la literatura y otras manifestaciones artísticas en tanto voces de las culturas, tanto en soportes convencionales como virtuales.
- La propuesta de situaciones didácticas y proyectos de escritura que permitan a los estudiantes apropiarse de saberes teóricos y prácticos ligados a la teoría, a la historia y la crítica literaria que les posibilite la reformulación de la información obtenida, la comunicación a otros de lo que sienten, creen, saben, piensan y opinan, la difusión de las obras abordadas, la interacción social, la recepción crítica de los discursos sociales y la invención de nuevos mundos posibles.
- La implementación de comunidades de lecturas y de interpretación, dentro y fuera del aula, que les posibilite a los estudiantes difundir sus producciones y lecturas y relacionarse con los diversos circuitos de socialización de textos, incluidos aquellos ofrecidos por las TIC.
- La construcción de estrategias reflexivas y dialógicas que favorezcan el desarrollo pleno de la autonomía de los estudiantes, tanto en la acción como en la expresión, como forma de aportar a la construcción de ciudadanía.

Criterios para la selección y organización de los contenidos

En el presente diseño se pretende avanzar sobre la lógica tradicional de organización de los contenidos de Literatura de acuerdo con la perspectiva cronológica, por ámbitos geográficos o corpus de textos rigurosamente establecidos. Desde esta idea, los docentes podrán seleccionar las obras literarias a abordar de acuerdo con las siguientes categorizaciones teóricas: *cosmovisiones, temáticas o itinerarios*.

Cosmovisiones: Una cosmovisión consiste en las nociones (creencias, pensamientos, experiencias, etc.) con las que un individuo, una cultura determinada o un momento histórico particular analiza y describe los diversos aspectos de la vida: políticos, científicos, filosóficos, teológicos, etc. La propuesta de un ordenamiento según distintas "cosmovisiones", como dijimos, rompe con el modelo historiográfico, que es reemplazado por una concepción de la literatura que ya no acude a legitimar contenido local en términos de evolución cronológica, sino que instala otro ordenamiento, sostenido en una noción filosófica asociada al modo en que el hombre configura su imagen de mundo de acuerdo con sus representaciones mentales comprendidas y verbalizadas mediante los textos literarios. Las posibilidades de organizar los textos en cosmovisiones son diversas: mítica, épica, trágica, realista, fantástica, cómica. Como podrá verse, las diferentes variables tienen en cuenta numerosos aspectos: a veces, una determinada forma de representar el mundo; en otros casos, ciertas constantes ligadas al género, pero siempre brindan una forma de entender e interpretar la experiencia.

- → En 4° Año se sugiere que se planteen las cosmovisiones míticas y fabulosas, épicas y trágicas y las formas realistas y/o miméticas.
- → En 5° Año el predominio puede estar en las cosmovisiones fantásticas y maravillosas, y en las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación.

Temática: el tema literario es un concepto de la preceptiva y crítica literaria que hace referencia al contenido de la obra literaria, independientemente de su género, de forma similar al tema artístico en cualquier otra obra de arte. Es la materia, asunto o argumento del texto literario, la idea global que sustenta su planteamiento y la acción o red de acciones que se desarrollan en él, concretándolo . Los temas literarios se derivan de toda la gama de sentimientos, situaciones, emociones, fenómenos, etc., pasibles de ser experimentados desde la dimensión humana o sobrenatural.

Itinerario: alude a un "recorrido" de lecturas o "camino" de textos. Un itinerario, como su nombre indica, supone que en el aula se escogen diversos textos que tienen algo en común. Pensar en términos de itinerarios hace eco en lo que suele suceder en la "propia biografía de los lectores". Armar un itinerario

de lecturas implica seleccionar textos que tienen algo en común, como puede ser un personaje, tema, autor, colección o editorial. Es un trabajo planificado y sistemático que favorece la formación de los lectores.

Esta propuesta no implica que puedan repetirse en los distintos años algunas cosmovisiones, temáticas o itinerarios, ya que el rasgo diferenciador estará puesto en las obras seleccionadas.

- ***Localización geográfica de las manifestaciones literarias***: la decisión de determinar la localización geográfica de las obras: *extranjeras* para el 4° Año y *nacionales y locales* para el 5°, obedece sólo a la necesidad didáctica de distribuir entre los dos cursos el importantísimo acervo cultural que disponemos para leer; por lo tanto, no debe tomarse como una prescripción terminante.

LITERATURA I	**LITERATURA II**
Énfasis en la literatura extranjera.	Énfasis en la literatura nacional y local.
Criterios para la selección del corpus	
Por Temáticas Amor/Poder/Violencia/Adolescencia/Género/ Poder/ Muerte/Discriminación/Desarraigo/Tecnologías/Viajes	
Por Cosmovisiones Mítica/Fabulosa/ Épica/Trágica/Religiosa/Realista/Maravillosa/Gauchesca/Ciencia Ficción	
Por Itinerarios Género o Subgéneros/Autor/Personajes/Época/ Regiones, Ambientes o Paisajes/Presencia de objetos/ Ilustraciones, Soportes o Formatos	

- ***Continuidad pedagógica***: el foco puesto en el abordaje del ámbito de la Literatura no debe interpretarse como el desplazamiento de los ejes de la Lengua y Literatura del Ciclo Básico, por el contrario se debe interpretar que *Comprender y Producir Literatura* solo es posible *hablando, escuchando, leyendo y escribiendo Literatura*. Esto implicará atender, además, a que la Literatura también promueve la reflexión sobre el uso y sistematización de los fenómenos lingüísticos, textuales y normativos.

- ***Propicio de la intertextualidad***: es decir que se propone la búsqueda de obras que permitan ponerlas en diálogo con otras obras de diferentes autores, épocas y nacionalidades, tanto como con otros lenguajes artísticos: cine, música, plástica y a los que los nuevos recursos que proporcionan las nuevas tecnologías nos hace posible acceder.

Objetivos de Literatura I para 4° Año:

- Avanzar, respecto del Ciclo Básico, en la apropiación de diversos usos de la lengua que le permitan involucramientos cada vez más plenos en situaciones comunicativas tanto del contexto escolar como extraescolar.
- Desarrollar mayor autonomía en el empleo de la lengua, tanto la estándar como la literaria, desde usos cada vez más libres y personales para reconstruir y comunicar la experiencia propia, la de su comunidad y anticipar otros mundos y escenarios posibles.
- Ampliar sus posibilidades de participación en la cultura letrada mediante la interacción con diversidad de textos de circulación social, de complejidad creciente, con propósitos diversos.
- Diversificar sus prácticas de lectura de literatura según diversos medios, soportes, escenarios y circuitos: bibliotecas, librerías, ferias de libro, recitales poéticos, medios audiovisuales, tecnologías de la información y la comunicación.
- Participar activamente de la comunidad de lectores de literatura, tanto en el aula como en escenarios externos: exposiciones, muestras, recitales, etc., incrementando sus repertorios de lectura y enriqueciendo sus posibilidades de construcción de sentido sobre lo leído.
- Establecer relaciones entre las obras de la literatura extranjera leídas en función de los contextos de producción e indagar sus vínculos con el campo del arte: música, danza, teatro, plástica, etc.
- Dimensionar y reflexionar acerca del modo en que se caracterizan épocas, grupos, ambientes sociales, cosmovisiones, tendencias en los textos literarios.
- Enriquecer su propia experiencia de lectura literaria incorporando nuevas perspectivas de análisis e interpretación.
- Construir proyectos e itinerarios personales de lectura.
- Enriquecer progresivamente sus procesos interpretativos de textos literarios a partir de sus experiencias de lectura y de la apropiación de categorías conceptuales de la teoría y de la crítica literaria y ser capaces de contextualizarlos, resignificarlos y transponerlos en sus propias producciones.
- Mejorar el desarrollo de habilidades para recomendar obras literarias, confrontar puntos de vista sobre lo leído, formular juicios de apreciación y valoración.
- Abordar proyectos de escritura personal, académica y creativa cada vez más complejos, atendiendo al proceso de producción y con ajuste a las condiciones discursivas, textuales y normativas.
- Explorar y experimentar con los propósitos y características particulares de las nuevas prácticas de la lengua propias de los entornos virtuales.
- Identificar las características y las funciones de algunos recursos lingüísticos y visuales que se utilizan en los textos multimedia y digitales.
- Poner en valor la incidencia de los medios de comunicación en la construcción de la identidad personal social y cultural.

Propuesta de Contenidos de Literatura I para 4° Año

Literaturas extranjeras (incluidas la española y latinoamericanas), con predominio de las cosmovisiones míticas y fabulosas, épicas y trágicas y las formas realistas y/o miméticas.
Participación en situaciones de intercambio dialógico:Escucha Activa conversaciones, discusiones y debates sobre temas propios del ámbito de la literatura.
Frecuentación de obras de la literatura extranjera (principalmente española y latinoamericana) de género narrativo, lírico, dramático y ensayístico de diversas cosmovisiones, temáticas, épocas y autores.
Profundización de las distintas estructuras narrativas en el cuento y la novela con mayor complejidad en cuanto a la organización temporal, puntos de vista del narrador, recurrencias temáticas, variaciones en la construcción y en la evolución de los personajes, las relaciones con el espacio, la intertextualidad, la polifonía, la focalización, entre otros aspectos.
Reconocimiento de las formas propias de la estructura poética de acuerdo con los subgéneros existentes: canción, soneto, romance, copla, égloga, etc.
Reconocimiento de las formas propias de la estructura dramática de acuerdo con los subgéneros existentes: tragedia, comedia, drama, tragicomedia, sainete, absurdo, grotesco, paso, entremés, etc.
Reconocimiento de las formas propias de la estructura ensayística de acuerdo con los subgéneros existentes: panfleto, discurso: manifiesto, artículo, estudio o tratado, etc.
Resignificación de sentidos de los textos leídos poniendo en juego saberes básicos sobre los contextos sociales, históricos y culturales de producción.
Exploración, reflexión y apreciación de las funciones personales y sociales y los sentidos atribuidos a la literatura en distintas épocas y culturas.
Construcción de itinerarios personales de lectura, a partir del seguimiento de un autor, un género, un tema, un personaje, teniendo en cuenta obras de la literatura extranjera.
Incorporación progresiva de convenciones de los distintos géneros como claves para el enriquecimiento de las posibilidades interpretativas.

Participación en situaciones de lectura de textos literarios de diversos géneros y subgéneros que permitan el análisis y la reflexión de la literatura como creación artística con sus leyes propias; producción particular en la que el autor comunica sentidos.
Reconocimiento y significación de diferentes formas de intertextualidad: Intertextualidad general (vinculación de la literatura con otros discursos sociales, científicos y estéticos); Intertextualidad limitada (vinculación entre obras de un mismo autor).
Lectura, interpretación y valoración de relatos de procedencia oriental y occidental.
Comparación y análisis de relatos mitológicos que permitan identificar diferentes modos de explicar los orígenes de una civilización: cosmogonía y teogonía de los pueblos.
Búsqueda y rastreo de la presencia de grandes mitos universales y sus personajes en otros géneros, otras historias y otras épocas.
Seguimiento de líneas de continuidad y transformación en la literatura extranjera de matriz épica en diferentes géneros: épica heroica y épica didáctica; tragedia épica; épica de aventura; épica de ciencia ficción; fantasía épica.
Análisis de personajes de obras de la literatura extranjera, poniendo en juego conceptos de la teoría literaria que enriquezcan las interpretaciones: héroe mitológico, héroe moderno, superhéroe y antihéroe; tipos, estereotipos y arquetipos.
Lectura y análisis de textos narrativos representativos de la literatura extranjera.
Lectura y análisis de textos dramáticos representativos de la literatura extranjera.
Lectura y análisis de textos líricos/poéticos representativos de la literatura extranjera.
Lectura y análisis de textos ensayísticos representativos de la literatura extranjera.
Análisis de relaciones intertextuales entre literatura, artes plásticas, cine, música: observación, reconocimiento y comparación de pervivencias, adaptaciones, reformulaciones, etc.

Lectura y producción de textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de Literatura, acordes a las cosmovisiones, temáticas o motivos abordados.

Producción de textos narrativos de diverso género: breves crónicas, biografías de autores de obras literarias leídas.

Participación en situaciones de escritura creativa y de Invención (biografías apócrifas entrevistas ficticias, semblanzas de personajes, poemas gráficos, entre otros), atendiendo a las convenciones de la variedad textual.

Participación en proyectos de escritura de ficción colaborativa en redes virtuales de escritores adolescentes y jóvenes.

Conocimiento y discusión de algunas teorías que abordan la literatura como objeto de conocimiento.

Conocimiento y discusión sobre algunas escuelas, movimientos o tendencias literarias para enriquecer procesos lectores y escriturarios.

Lecturas sugeridas

Nota: El algunos casos, a modo ilustrativo, se consigna la cosmovisión a la que el texto puede remitir.

- ✓ Allende, Isabel, *La casa de los espíritus. (C: Realismo mágico)*
- ✓ Anónimo, *El cantar del Mio Cid. (C: Épica)*
- ✓ Anónimo, *El Lazarillo de Tormes*
- ✓ Anónimo, Popol Vuh, (selección de textos traducidos). *(C: Mítica)*
- ✓ Arenas, Reinaldo, *El mundo alucinante. (C: Realismo mágico)*
- ✓ Arguedas, José María, *Los ríos profundos. (C: Mítica)*
- ✓ Asturias, Miguel Angel, *Hombres de maíz. (C: Realismo mágico)*
- ✓ Asturias, Miguel Angel, *Leyenda del tesoro del lugar florido. (C: Mítica)*
- ✓ Balbuena, Bernardo de, *El Bernardo o La derrota de Roncesvalles. (C: Épica)*
- ✓ Benedetti, Mario, *La tregua. (C: Realista)*
- ✓ Benedetti, Mario, *Poesía. (C: Realista)*
- ✓ Cané Miguel, *Juvenilia. (C: Realista)*
- ✓ Carpentier, Alejo, *El reino de este mundo*
- ✓ Carpentier, Alejo, *El reino de este mundo. (C: Realismo mágico)*
- ✓ Carpentier, Alejo, *Los pasos perdidos*
- ✓ Cela Camilo José, *La colmena. (C: Realista)*
- ✓ Cervantes, Miguel *, El Quijote de la Mancha*
- ✓ Cheever,J, *Cuentos Completos*
- ✓ Darío, Rubén, "*Huitzilopoxtli". (C: Mítica)*
- ✓ Darío, Rubén, "Lo Fatal". *(C:Trágica)*
- ✓ Darío, Rubén, *Cuentos fantásticos. (C: Fantástica)*

- ✓ Darío, Rubén, *Poesía. (C: Realista)*
- ✓ de Cervantes Saavedra, Miguel, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*
- ✓ de la Cruz*, Sor Juana Inés, Poemas*
- ✓ de Mena, Juan, *Laberintio*
- ✓ de Quevedo y Villegas, Francisco, *Obra satírica*
- ✓ de Quevedo, Francisco , *La vida del Buscón*
- ✓ de Rueda, Lope, *Entremeses*
- ✓ De Unamuno, Miguel, *Niebla. (C:Trágica)*
- ✓ de Vega, Lope, Selección de comedias (Ejs. *La dama boba, La discreta enamorada*,)
- ✓ Ercilla y Zúñiga de, Alonso, *La Araucana. (C: Épica)*
- ✓ Esquivel, Laura, *Como agua para chocolate. (C: Realismo mágico)*
- ✓ Ferreiro, Mario Alfredo, *El hombre que se comió un autobús* (subtitulado *Poemas con olor a nafta)*
- ✓ Ford, R, *Rock Springs*
- ✓ Fuentes, Carlos, *Aura. (C: Fantástica)*
- ✓ Fuentes, Carlos, *Los días enmascarados. (C: Mítica)*
- ✓ Gallegos, Rómulo, *Doña Bárbara. (C: Realista)*
- ✓ García Lorca, Federico, *La casa de Bernarda Alba. (C:Trágica)*
- ✓ García Lorca, Federico, *La zapatera prodigiosa*
- ✓ García Lorca, Federico, *Yerma. (C:Trágica)*
- ✓ García Márquez, Gabriel, *Cien años de soledad*
- ✓ García Márquez, Gabriel, *Cien años de soledad. (C: Realismo mágico)*
- ✓ García Márquez, Gabriel, *La hojarasca*
- ✓ García Márquez, Gabriel, *La hojarasca. (C:Trágica)*
- ✓ García Márquez, Gabriel, *Los funerales de Mamá Grande. (C: Realismo mágico)*
- ✓ Gómez de la Serna, Ramón , *Greguerías*
- ✓ Guillén, Nicolás, *Poesía. (C: Realista)*
- ✓ Gustavo Adolfo Bécquer, *Leyendas. (C: Fantástica)*
- ✓ Hernández, Felisberto, "El balcón" (cuento, en *Nadie encendía las lámparas*)
- ✓ Herrera y Reissig, Julio, "*Los parques abandonados*"
- ✓ Homero, Ilíada
- ✓ Homero, Odisea
- ✓ Isaac, Jorge, *María. (C: Realista)*
- ✓ J.D. Salinger, J. D*, Nueve Cuentos*
- ✓ Jiménez, Juan Ramón*, Platero y yo (C. Realista)*
- ✓ Jiménez, Juan Ramón*, Poemas*
- ✓ La poesía de la generación del 27. *(C:Trágica)*
- ✓ La poesía de la generación del 98. *(C:Trágica)*
- ✓ La poesía de la posguerra. *(C:Trágica)*
- ✓ La visión trágica en la poesía de Pablo Neruda. *(C:Trágica)*

- ✓ León, Felipe*, Poemas*
- ✓ Levrero, Mario, *El lugar*. (*C: Ciencia ficción)*
- ✓ Lope de Vega, Félix, *La Jerusalén conquistada*. *(C: Épica)*
- ✓ Machado, Antonio, *Poemas*
- ✓ Martínez, Ferrand, *El Libro del caballero Zifar*. *(C:Épica)*
- ✓ Mistral, Gabriela, *Poesía*. *(C: Realista)*
- ✓ Monterroso, Augusto, *El eclipse*. *(C: Mítica)*
- ✓ Neruda, Pablo, *Canto General*. *(C: Realista)*
- ✓ Neruda, Pablo, *Odas elementales*. *(C: Realista)*
- ✓ Neruda, Pablo, *Poemas de Canto General*. *(C: Mítica)*
- ✓ Nervo, Amado, "Los niños mártires de Chapultepec" (poema). *(C: Épica)*
- ✓ Obligado, Rafael, *Santos Vega*. *(C: Mítica)*
- ✓ Onetti, Juan Carlos, *El astillero*. *(C: Realista)*
- ✓ Pardo Bazán, Emilia, *Insolación*. *(C: Realista)*
- ✓ Pérez Galdós, Benito, *Trafalgar* y *La batalla de los Arapiles*. *(C: Realista)*
- ✓ Pérez Reverte, Arturo, *La fiel infantería*. *(C:Trágica)*
- ✓ Pérez Reverte, Arturo, *La sombra del águila*. *(C:Trágica)*
- ✓ Roa Bastos, Augusto, *El trueno entre las hojas*. *(C: Realista)*
- ✓ Roa Bastos, Augusto, *Hijo de Hombre*. *(C: Realista)*
- ✓ Roa Bastos, Augusto, *Selección de cuentos para la humanidad joven*. *(C: Mítica)*
- ✓ Rulfo, Juan, *Pedro Páramo*. *(C: Realismo mágico)*
- ✓ Sánchez, Florencio, *M'hijo el dotor*. *(C: Realista)*
- ✓ Shagún Fray Bernardino de, Códice Florentino, *compilación y traducción de textos*. *(C: Mítica)*
- ✓ Shakespeare: *Hamlet y el Mercader de Venecia*.
- ✓ Sófocles, *Fábulas*
- ✓ Vallejo, César, *Los heraldos negros*. *(C:Trágica)*
- ✓ Vargas Llosa, Mario, *Conversación en la Catedral*. *(C: Realismo mágico)*
- ✓ Wilde, O, El fantasma de Canterville
- ✓ Yates, R, *Cuentos Completos*
- ✓ Zafón,Carlos, *El palacio de la medianoche*. *(C: Fantástica)*

Objetivos de Literatura II para 5° Año.

- Apropiarse de diversos usos de la lengua que le permitan involucramientos cada vez más plenos en situaciones comunicativas tanto del contexto escolar como extraescolar.
- Desarrollar mayor autonomía en el empleo de la lengua, tanto la estándar como la literaria, desde usos cada vez más libres y personales para reconstruir y comunicar la experiencia propia, la de su comunidad y anticipar otros mundos y escenarios posibles.
- Ampliar sus posibilidades de participación en la cultura letrada mediante la interacción con diversidad de textos de circulación social, de complejidad creciente, con propósitos diversos.
- Diversificar sus prácticas de lectura de literatura según diversos medios, soportes, escenarios y circuitos: bibliotecas, librerías, ferias de libro, recitales poéticos, jornadas institucionales, medios audiovisuales, tecnologías de la información y la comunicación.
- Participar activamente de la comunidad de lectores de literatura, tanto en el aula como en escenarios externos: exposiciones, muestras, recitales, etc., incrementando sus repertorios de lectura y enriqueciendo sus posibilidades de construcción de sentido sobre lo leído.
- Establecer relaciones entre las obras de la literatura nacional, regional y local leídas en función de los contextos de producción e indagar sus vínculos con el campo del arte: música, danza, teatro, plástica, etc.
- Dimensionar y reflexionar acerca del modo en que se caracterizan épocas, grupos, ambientes sociales, cosmovisiones, temáticas, tendencias en los textos literarios.
- Analizar y reflexionar sobre la relación entre la literatura y la representación del mundo.
- Enriquecer sus procesos interpretativos del texto literario con la inclusión del análisis de las marcas propias de su inscripción en un determinado contexto cultural, movimiento, escuela, corriente o generación literaria.
- Construir proyectos e itinerarios personales de lectura.
- Abordar proyectos de escritura personal, académica y creativa cada vez más complejos, atendiendo al proceso de producción y con ajuste a las condiciones discursivas, textuales y normativas.
- Sistematizar conceptos de teoría, historia y crítica literaria como claves de lectura y recursos para enriquecer la interpretación.
- Desarrollar habilidades para recomendar/difundir obras literarias, confrontar puntos de vista sobre lo leído, formular juicios de apreciación y valoración.
- Experimentar, comprender, valorar y fundamentar la lectura literaria como experiencia receptiva, comunicativa y productiva.
- Inscribir a la literatura en su campo cultural, mediante la reflexión acerca del circuito de producción, circulación, legitimación y consumo.

- Comparar las distintas interpretaciones que se obtengan de un mismo texto y releerlo para buscar datos que las confirmen o las contradigan.
- Potenciar formas de escritura literaria abordando proyectos de escritura personal, académica y creativa cada vez más complejos, atendiendo.
- Apropiarse de criterios cada vez más fundamentados desde la teoría y la crítica literaria para valorar las potencialidades y limitaciones de las nuevas prácticas del lenguaje propias de los entornos virtuales.

Propuesta de contenidos de Literatura II para 5° Año

Literatura argentina, regional y santiagueña con predominio de las cosmovisiones fantásticas y maravillosas, y de las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación.
Participación en situaciones de intercambio dialógico:Escuchaa Activa tipos de comunicaciones conversaciones, discusiones y debates sobre temas propios del ámbito de la literatura.
Intervención informada y asumiendo roles de participante y moderador en debates sobre temas polémicos propios del área y de la Orientación.
Frecuentación de obras de la literatura argentina y santiagueña (en diálogo con la universal) de género narrativo, lírico, dramático y ensayístico de diversas épocas y autores.
Lectura y análisis de textos narrativos representativos de la literatura argentina, regional y santiagueña.y comunitaria locales
Lectura y análisis de textos dramáticos representativos de la literatura argentina, regional y santiagueña.
Lectura y análisis de textos líricos/poéticos representativos de la literatura argentina, regional y santiagueña.
Lectura y análisis de textos ensayísticos representativos de la literatura argentina, regional y santiagueña.
Construcción de itinerarios personales de lectura, a partir del seguimiento de un autor, un género, un tema, un personaje, teniendo en cuenta obras de la literatura argentina, regional y santiagueña.
Construcción de relaciones temáticas entre la producción literaria, otras artes y multimedios.

Resignificación de sentidos de textos leídos poniendo en juego saberes sobre sus contextos sociales, históricos y culturales de producción. reflexión personal. Proyecto de vida (Yo Soy, Yo puedo, Yo Tengo, Yo Estoy) **Pensamiento critico**
Construcción de líneas de continuidad y ruptura en la serie histórica de movimientos, corrientes y generaciones de la literatura argentina, regional y santiagueña considerando géneros, subgéneros, tópicos, formas de representación de la realidad y la experiencia, estilos de autor.
Lectura, escucha y escritura de textos de opinión que dan cuenta de la interpretación y análisis crítico de una obra o de un corpus variado de ellas.
Exploración de las características atribuidas a lo literario por diversos autores, épocas y culturas.
Participación en situaciones de lectura de textos literarios de diversos géneros y subgéneros que permitan el análisis y la reflexión de la literatura como producción particular en la que el autor comunica sentidos; modo de exploración, conocimiento, explicación y resignificación de la realidad.
Reconocimiento de prácticas intertextuales en textos de la literatura argentina, regional y santiagueña y análisis de los procesos de resignificación que suponen: resumen, cita, alusión.
Indagación sobre la metamorfosis o pasaje de la épica a un nuevo formato literario: la novela.
Participación en variadas experiencias de lectura de novelas de la literatura argentina, regional y santiagueña (en diálogo con la universal), de diversos autores, procedencias y épocas.
Análisis y reflexión, en un corpus de obras leídas, de particularidades de la novela. Pensamiento critico
Seguimiento de líneas de continuidad, y transformación en el género novela: novela realista, novela sentimental, novelas psicológicas, novelas autobiográficas, novelas de formación, novelas del realismo mágico.
Análisis de la configuración del héroe moderno en diferentes novelas.
Participación en variadas experiencias de lectura de novelas de la literatura argentina que evidencien formas de ruptura con la convención y/o la tradición.
Análisis y reflexión, en un corpus de obras leídas, de particularidades del ensayo.

Apropiación de las características propias del ensayo y de la literatura “non fiction” (entramado entre literatura y periodismo, entre literatura y relato documental, testimonial y biográfico).
Análisis comparativo e interpretativo del espacio representado en obras de la literatura argentina, regional y santiagueña (en diálogo con la universal), poniendo en juego conceptos de la teoría literaria que enriquezcan las interpretaciones.
Participación en situaciones de lectura de textos dramáticos que permitan el reconocimiento de diferentes subgéneros (tragedia, comedia, tragicomedia, farsa, sainete, melodrama, entremés) y formas de expresión (diálogo, monólogo y aparte).
Lectura e interpretación de obras de teatro argentino: gauchesca, circo, sainete y grotesco.
Análisis de relaciones intertextuales entre literatura, artes plásticas, cine, música.
Producción de informes de lectura y de ensayos breves sobre obras literarias leídas.
Escritura de textos narrativos, poéticos, dramáticos, y ensayísticos atendiendo a consignas de invención y experimentación (prólogos y capítulos apócrifos, diarios de personajes, poemas, episodios narrativos, diálogos y monólogos teatrales, entre otras posibilidades).
Participación en situaciones de lectura de textos ensayísticos que permitan el reconocimiento de diferentes subgéneros: comentarios, manifiestos, colaboraciones, críticas, editoriales, etc.
Análisis de relaciones intertextuales entre literatura, artes plásticas, cine, música: observación, reconocimiento y comparación de recurrencias, adaptaciones, reformulaciones, etc.
Escritura de textos de recomendación fundamentada de lecturas literarias: prólogos de antologías, presentaciones de obras en ferias, tertulias, presentaciones de libros, etc.
Escritura colectiva de textos narrativos más complejos.
Preparación y representación de obras teatrales para ser presentadas ante compañeros y/o público diverso.

Conocimiento y discusión de algunas teorías que abordan la literatura como objeto de conocimiento.
Conocimiento y discusión sobre algunas escuelas, movimientos o tendencias literarias para enriquecer procesos lectores y escriturarios.
Participación en proyectos de escritura de ficción colaborativa en escenarios reales redes virtuales de escritores adolescentes y jóvenes.
Participación e intercambios en los que se dé cuenta de saberes ligados a la literatura y al acervo cultural con autores de la región y de la provincia.
Lecturas sugeridas *Nota: El algún caso, a modo ilustrativo, se consigna la cosmovisión a la que el texto puede remitir.* ✓ Abelardo Arias, Polvo *y Espanto*. ✓ Adolfo Bioy Casares, El *Perjurio de la nieve* ✓ Arlt, Roberto, *Aguafuertes porteñas* ✓ Arlt, Roberto, *Aguafuertes porteñas. (C: Realista)* ✓ Arlt, Roberto, *El juguete rabioso. (C: Realista)* ✓ Bajo Cristina, *Como vivido cien veces. (C: Realista)* ✓ Bioy Casares, Adolfo, *La invención de Morel*. (C: Ciencia ficción) ✓ Borges, Jorge Luis y Bioy Casares, Adolfo "Esse est percipi" (cuento). (C: Ciencia ficción) ✓ Borges, Jorge Luis, "Utopía de un hombre que está cansado" (cuento). (C: Ciencia ficción) ✓ Borges, Jorge Luis, *Cuadernos de San Martín* ✓ Borges, Jorge Luis, *El aleph* ✓ Borges, Jorge Luis, *Fervor de Buenos Aires* ✓ Borges, Jorge Luis, *Ficciones* ✓ Borges, Jorge Luis, *Ficciones. (C: Fantástica)* ✓ Borges, Jorge Luis, *La cifra* ✓ Borges, Jorge Luis, *Luna de enfrente* ✓ Borges, Jorge Luis, Poemas: *Fundación mítica de Buenos Aires, Odisea, Libro vigésimo tercero, El Golem, Fragmento, Edipo y el enigma, Proteo y Otra versión de Proteo*. Cuentos: "El hacedor", "La casa de Asterión". *(C: Mítica)* ✓ Briante, Miguel, *Crónicas. (C: Realista)* ✓ Bustos Domecq (Borges y Bioy Casares), *Cuentos. (C: Realista)* ✓ Bustos Domecq, *Seis problemas para don Isidro Parodi* ✓ Cancela, Arturo, *Historia funambulesca del profesor Landormy* ✓ Cancela, Arturo, *Tres relatos porteños* ✓ Cohen Marcelo, *El fin de lo mismo*. (C: Ciencia ficción) ✓ Cohen, Marcelo, *El oído absoluto. (C: Fantástica)*

- ✓ Cohen, Marcelo, *Realmente fantástico. (C: Fantástica)*
- ✓ Colombres, Adolfo, *Seres mitológicos argentinos. (C: Mítica)*
- ✓ Conti, Haroldo, *Mascaró. (C: Realismo mágico)*
- ✓ Cortázar, Julio, *"Circe", "La noche boca arriba". (C: Mítica)*
- ✓ Cortázar, Julio, *Bestiario. (C: Fantástica)*
- ✓ Cortázar, Julio, *El libro de Manuel*
- ✓ Cortázar, Julio, *Historias de cronopios y de famas*
- ✓ Cortázar, Julio, *Rayuela*
- ✓ Cortázar, Julio, Selección de cuentos con propuesta de ruptura (ejs. "Las babas del diablo", "Continuidad de los parques", "La noche boca arriba", etc.).
- ✓ Cossa, Roberto, *Gris de ausencia. (C: Realista)*
- ✓ Cossa, Roberto, *La nona. (C: Realista)*
- ✓ Cossa, Roberto, *Nuestro fin de semana. (C: Realista)*
- ✓ Cuzzani, Agustín, *El centroforward murió al amanecer. (C: Realista)*
- ✓ De Cecco, Sergio, *El reñidero. (C: Mítica)*
- ✓ De Miguel, María Esther, *Las batallas secretas de Belgrano. (C: Realista)*
- ✓ De Miguel, María Esther, *Los que comimos a Solís. (C: Realista)*
- ✓ del Campo, Estanislao, *Fausto*
- ✓ Dragún, Osvaldo, *Milagro en el mercado viejo. (C: Realista)*
- ✓ Echeverría, Esteban, *La cautiva.*
- ✓ Eloy Martínez, Tomás, *Santa Evita. (C: Realista)*
- ✓ Feinman, Pablo, *Últimos días de la víctima. (C: Realista)*
- ✓ Fernandez Moreno*, Baldomero, Poemas*
- ✓ Fogwill, Rodolfo, *Muchacha punk*
- ✓ Gambaro, Griselda, *La malasangre. (C: Realista)*
- ✓ Gandolfo, Elvio, "La mosca loca", "El manuscrito de Juan Abal" (cuentos). (C: Ciencia ficción)
- ✓ Gandolfo, Elvio, *La reina de las nieves*. (C: Ciencia ficción)
- ✓ Gelman, Juan, *Fabulario*
- ✓ Gelman, Juan, *Poesía. (C: Realista)*
- ✓ Gimenez, Eduardo, *El fondo del pozo*. (C: Ciencia ficción)
- ✓ Goligorsky, Eduardo y Vanasco Alberto, *Adiós al mañana*. (C: Ciencia ficción)
- ✓ Gorodischer, Angélica, *Trafalgar*. (C: Ciencia ficción)
- ✓ Gorostiza, Carlos, *El acompañamiento. (C: Realista)*
- ✓ Hernández, José, *Ida y vuelta de Martín Fierro.*
- ✓ Holmberg Eduardo, *Cuentos fantásticos. (C: Fantástica)*
- ✓ Laferrère, Gregorio de, *Las de Barranco. (C: Realista)*
- ✓ Larreta, Enrique, *La gloria de Don Ramiro. (C: Realista)*
- ✓ Lugones, Leopoldo*, La guerra gaucha, Poemas*
- ✓ Mansilla, Lucio, *Una excursión a los indios ranqueles. (C: Realista)*
- ✓ Marechal, Leopoldo, *Adán Buenosayres*
- ✓ Marechal, Leopoldo, *El banquete de Severo Arcángelo*

- ✓ Mármol, José, *Amalia*. *(C: Realista)*
- ✓ Monterroso, Augusto, *Fábulas*
- ✓ Nalé Roxlo, Conrado, *Cuentos de Chamico*,
- ✓ Neruda, Pablo, *Odas elementales*
- ✓ Ocampo, Silvina, *La furia y otros cuentos*. *(C: Fantástica)*
- ✓ Ocampo, Silvina, *La raza inextinguible*. *(C: Fantástica)*
- ✓ Oesterheld, Héctor, *El eternauta*. (C: *Ciencia ficción)*
- ✓ Oesterheld, Héctor, *El Eternauta*. *(C: Épica)*
- ✓ Oesterheld, Héctor, *Mort Cinder*. (C: *Ciencia ficción)*
- ✓ Payró, Roberto J., *Las divertidas aventuras del nieto de Juan Moreira*
- ✓ Piglia, Ricardo, *La ciudad ausente*. *(C: Realista)*
- ✓ Piglia, Ricardo, *Respiración artificial*. *(C: Realista)*
- ✓ Posse, Abel, *Los perros del paraíso*. *(C: Realista)*
- ✓ Quiroga, Horacio, "Más allá", *El crimen del otro* (cuentos). *(C:Trágica)*
- ✓ Rivera, Andrés, *La Revolución es un sueño eterno*. *(C: Realista)*
- ✓ Rojas, Ricardo*, El país de la selva*
- ✓ Rulfo, Juan, *Pedro Páramo*
- ✓ Saccheri, Eduardo, *La pregunta de sus ojos*. *(C: Realista)*
- ✓ Saer, Juan José, *El entenado*. *(C: Realista)*
- ✓ Saer, Juan José, *La pesquisa*. *(C: Realista)*
- ✓ Sarmiento, Domingo*, Facundo o Civilización y Barbarie*
- ✓ Shúa, Ana María, "Viajando se conoce gente" (cuento). (C: Ciencia ficción)
- ✓ Shúa, Ana María, *La muerte como efecto secundario*. (C: Ciencia ficción)
- ✓ Silvain, Julio, *La gran Asamblea*
- ✓ Sixto Alvarez, José (seudónimo Fray Mocho), *Cuentos mundanos*
- ✓ Sixto Alvarez, José (seudónimo Fray Mocho), *La vida de los ladrones de Buenos Aires y sus maneras de robar*.
- ✓ Soriano, Osvaldo, *Crónicas*. *(C: Realista)*
- ✓ Storni, Alfonsina*, Poemas*
- ✓ Talesnik, Ricardo, *La fiaca*. *(C: Realista)*
- ✓ Vaccarezza, Alberto, *El conventillo de la paloma*. *(C: Realista)*
- ✓ Viale, Oscar, *Convivencia*. *(C: Realista)*
- ✓ Walsh, Rodolfo, *¿Quién mató a Rosendo? (C: Realista)*
- ✓ Walsh, Rodolfo, *Operación Masacre*. *(C: Realista)*

Revistas

- ✓ Revista *Martín Fierro* (1919, 1924-27)
- ✓ Revista *Caras y Caretas* (1898-1941, 1982, 2005 en adelante)
- ✓ Revista *Destiempo* (1936)
- ✓ Revista *Los anales de Buenos Aires* (1946)
- ✓ Revista *Prisma* (1921-1922)
- ✓ Revista *Proa* (1922-23, 1924-25)

- ✓ *Revista de Avance y grupo Minorista* (1927-1930)

Lecturas sugeridas – Literatura santiagueña

- ✓ Ábalos, Jorge Washington
- ✓ Ábalos, Jorge Washington, *Shunko - Shalakos*
- ✓ Agudo, María Adela*, Bienvenida, Ronda de la avenida, Maestra*
- ✓ Alén Lascano, Luis: *Mis bosques; Ricardo Rojas y el país de la sel*
- ✓ Bravo, Domingo Antonio, *Ensayos*
- ✓ Canal Feijoo, Bernando, *Penúltimo poema de fútbol, La leyenda del Kakuy, De la estructura mediterránea (fragmento)*
- ✓ Carreras, Julio, *Arrepentimiento , Hembra, Tribulaciones de un escarabajo, Hombre de un solo tiempo -*
- ✓ Cartier de Hamann, Marta: *"La Brasa", una expresión generacional santiagueña*.
- ✓ Coronel Lugones, Dalmiro, *Poemas*
- ✓ Corvalán, Octavio: *La obra poética de Bernardo Canal Feijóo; Canal Feijóo o la pasión mediterránea*
- ✓ Fiorentino, Dante Cayetano, *Shishilo*
- ✓ Irurzun, Blanca, *Los ojos de los niños*
- ✓ Manifiesto de "La Brasa"
- ✓ Publicaciones periódicas: *Centro, Vertical, Picada, Cuadernos de Cultura de Santiago del Estero, - Meridiano, - Suplementos culturales del diario "El Liberal" y "Nuevo Diario"*
- ✓ Quenel, Rosa Clementina*, La luna negra*
- ✓ Ramos, Selva Yolanda*, Poemas*
- ✓ Rava, Horacio Germinal: *Los sobrenombres santiagueños; Panorama de las letras santiagueñas*.
- ✓ Rivas, José Andrés: *La obra de Clementina Rosa Quenel; Estudios de literatura santiagueña*; *Santiago en sus letras; El ojo detrás del espejo: la poesía de Bernardo Canal Feijóo*
- ✓ Taralli, Ricardo Dino: *Narradores de Santiago del Estero; Selección de la poesía santiagueña actual*.

(Las sugerencias de lectura no se agotan en el alcance de este listado)

Orientaciones Metodológicas

Tal como se enfatizó en la Fundamentación, en este Ciclo Orientado, la enseñanza de la Lengua y la Literatura que se promueve en esta propuesta formativa, plantea un ***abordaje cíclico y de complejidad creciente***. La Lectura y la Escritura, la Escucha y el Habla, son un "saber hacer" continuo que se profundiza en cada año de la escuela secundaria a través de la selección temática, textual y de actividades, - que generan mayores desafíos a los estudiantes hasta la sistematización de los saberes propuestos -, y en esta complejización juega un papel de relevancia la focalización en el texto literario. En atención a estas intencionalidades formativas, como docentes, nos corresponde:

- *Propiciar el contacto y la lectura de textos literarios*. Para ello será necesario poner a disposición de los alumnos situaciones y escenarios (mesas de libros, bibliotecas, recursos virtuales, etc.) en los que se encuentren con una variada gama de textos, autores, géneros, estéticas, estilos, poéticas, etc. Posteriormente de la lectura se generará el análisis, discusión y sistematización de lo leído para complejizar los modos de explorar y abordar el texto literario, expandir el campo de las interpretaciones, ampliar criterios que permitan sostener puntos de vista, preferencias y elecciones personales, enriquecer repertorios de lectura, abrir interrogantes en torno a la conformación de identidades a partir de las variables que la constituyen, promover vías de acceso a diversos campos de cultura, generar diálogos con diversas culturas.
- *Promover la participación en producciones orales* en jornadas institucionales, centros de estudiantes, en visitas a escuelas del barrio o de la localidad y en organizaciones de la sociedad civil. Será importante construir ámbitos de intercambio de ideas para que los estudiantes como lectores puedan expresar sus puntos de vista acerca de los textos y profundizar sus lecturas en diálogo con otros lectores o con el público inexperto.
- *Fomentar los usos de la oralidad* en los debates la rotación hacia diferentes roles, incluso el de moderador para practicar: dar la palabra, organizar los intercambios, asignar y controlar tiempos, resolver situaciones conflictivas, realizar recapitulaciones y síntesis parciales, ayudar a retomar el curso argumentativo, evitar/reencauzar desvíos del tema sobre el que se está debatiendo, llamar la atención a los participantes del debate, presentar conclusiones, proyecciones y recomendaciones. Esto implicará también, favorecer, tanto en las discusiones orales como en las prácticas de escritura donde se pongan en escena estos puntos de vista, la pluralidad de lecturas y opiniones de los estudiantes reflexionando sobre las diferentes formas de comprender los textos, sobre la diversidad de estrategias de lectura y de concepciones estéticas, etc. que cada uno pone en juego a la hora de leer.
- *"Puesta en diálogo" de textos*. Instaurar situaciones que posibiliten la lectura asidua de textos no literarios -en diálogo con las lecturas literarias- que les

permitan conocer y confrontar opiniones sobre temas polémicos del campo de la cultura y construir su propia opinión fundamentada.

- *Promover foros, ciclos de debates, jornadas, seminarios, entre otras propuestas institucionales* organizadas para discutir en torno a temas y problemas que vinculen a la lengua y a la literatura con otros discursos sociales como así también con otras prácticas y lenguajes artísticos. Es decir, "abrir" los espacios hacia una interacción con otros campos de las ciencias y de la cultura en general para lograr una integración y vinculación con el resto de los espacios del Ciclo Orientado.
- *Orientar en la configuración de itinerarios de lectura*. Esto implica acompañar a cada alumno a encontrarse con "su propio libro", "su propio autor", "su propio estilo", guiándolo en la elección de los textos, haciendo sugerencias específicas, despertando el interés de los lectores como lo hace quien recomienda una obra. Es una buena manera, pues, de conseguir uno de los objetivos de la educación literaria: la progresiva ampliación de la capacidad de deleite con textos literarios cada vez más complejos por parte de las nuevas generaciones. En segundo lugar, esta organización sitúa la obra literaria en un contexto de relaciones muy amplias en el tiempo y en el espacio, de manera que ayuda a ver la literatura como una forma cultural en diálogo permanente con la tradición y entre las distintas literaturas nacionales.
- *Privilegiar a la hora de planificar las propuestas de lectura*:
  - ✓ Los autores *que no deben dejar de leerse*; es decir, aquellos que el docente considere imprescindibles para la formación de los alumnos. Conviene abordar estos autores con el grupo completo de alumnos, dado que esto facilitará la modelización de la lectura (cómo leer, cómo analizar, cómo discutir acerca de lo leído, etcétera);
  - ✓ Los autores *que los alumnos eligen grupalmente*;
  - ✓ Los autores *que cada alumno elige de manera individual*.
- *Motivar y acompañar la lectura crítica y reflexiva de textos literarios* propios de Literaturas Americanas y de la Literatura Argentina, en soportes diversos, que den cuenta de la conformación de la identidad tanto en su alcance cultural como en su dimensión particular y en estrecha ligazón con la constitución de subjetividades. Esto implicará explorar la relación de la Literatura con otros discursos en el marco de su abordaje y reflexionar sobre los géneros y las formas discursivas que privilegian el tratamiento del tema de la identidad.
- *Motivar y acompañar la lectura crítica y reflexiva de textos literarios no ficcionales* (literatura de ideas o literatura non fiction) pertenecientes a los diferentes ámbitos geográficos de las Literaturas (española, latinoamericana, norteamericana y del Caribe) , y de la Literatura Argentina, en especial, en los que se sostienen posicionamientos personales, en torno a una amplia variedad de temas controversiales, para explorar las ideas que sostienen los autores y confrontarlas con las de otros y las propias.
- *Motivar y acompañar la lectura reflexiva y crítica de relatos* que son el resultado del entramado entre Literatura y periodismo pertenecientes a

Literaturas Americanas y de la Literatura Argentina en especial –relato documental o testimonial-. Confrontar versiones con otras provenientes de otros discursos sociales, reconocer posicionamientos ideológicos, políticos, filosóficos, religiosos, etc.

- *Generar y acompañar la escritura sostenida de textos ficcionales y no ficcionales* (como es el caso del ensayo en todas sus formas: panfletos, manifiestos, colaboraciones, críticas, comentarios, etc.) y de textos de invención que permitan explorar las potencialidades del lenguaje en sus relaciones entre forma y significación, y que demanden la puesta en juego de las reglas y convenciones de los géneros literarios.
- *Crear ambientes de trabajo cooperativo*. Es necesario que todos los alumnos se sientan convocados a intervenir, autorizados a expresar sus ideas, interesados en escuchar las ideas de los demás y poder confrontarlas, con confianza, para ejercer la palabra asumiendo los riesgos de equivocarse, sabiendo que el error forma parte del aprendizaje, contando con la orientación del docente y la colaboración de sus compañeros, y asumiendo la responsabilidad de aportar al trabajo grupal.
- *Participar de acuerdos institucionales*. El docente en consenso con sus pares y demás colegas deberá considerar las cosmovisiones propuestas para el año como criterio de selección del corpus de textos y deberá también diseñar secuencias de enseñanza, proyectos, momentos de reflexión, de estudio, etc., que den lugar al trabajo con el corpus del año (y su respectiva cosmovisión) en la medida en que se ponen en juego los diversos usos de la lengua.
- *Vincular las obras literarias abordadas con sus contextos de producción*. Para ello será necesario: buscar información que permita contextualizar las obras en su época, lugar, cosmovisión, poética del autor, situación social y política, etc.; identificar las "marcas" o indicios del contexto en las obras leídas; relacionar las poéticas de los autores en torno a sus obras con otras concepciones (históricas, filosóficas, políticas, estéticas, etc.) de esa época; plantear e intervenir en cuestionamientos en torno a la problemática de la lectura , en la que se materializan las relaciones de las obras con sus contextos de producción; reflexionar sobre las cosmovisiones de época desde las cuales fueron escritas las obras: las marcas del tiempo y el espacio, las categorías filosóficas presentes , las vinculaciones con otras manifestaciones artísticas, los debates generados en el espacio académico.
- *Usar recursos vinculados a las nuevas tecnologías***.** Los estudiantes tienen mayoritariamente un acceso cotidiano a las nuevas tecnologías. Considerando el uso de internet, se puede decir que se trata de la biblioteca más amplia de la que se puede disponer en la actualidad. En la escuela se debería propiciar el uso de este importante recurso como fuente de consulta en función de los temas estudiados. Además de las consultas que se pueden realizar buscando directamente el dato requerido, hay páginas especializadas en literatura (ver direcciones web citadas más abajo), revistas literarias virtuales reconocidas

(con catálogos, reseñas, entrevistas a escritores, etc.), foros literarios, páginas para publicar los textos literarios producidos por los jóvenes, etc.

- *Propiciar actividades de taller de escritura estética (o literaria)*. Para ello será imprescindible instalar la concepción de escritura no sólo como práctica individual y solitaria sino también como social y cooperativa. Será importante, por ejemplo, permitir el intercambio entre estudiantes y adultos escritores o no, como modo de generar la reflexión acerca de lo que se escribe y lo que se aprende a escribir, la reflexión sobre el propio proceso de escritura y la circulación social de los textos. Lo importante de esta propuesta está en que los estudiantes se "animen" a experimentar con las posibilidades del lenguaje estético, a crear, a transgredir.
- *Proponer el trabajo por proyectos*. La integración, por ejemplo, de los itinerarios de lectura en proyectos concretos de trabajo aporta el beneficio pedagógico de darle verdadera significatividad al trabajo en clase. Beneficio que no sólo se está vinculado a la motivación, sino también a las posibilidades de evaluación formativa o en proceso a lo largo de la tarea encomendada. Esta modalidad de trabajo hace que los estudiantes anticipen una representación mental de lo que se espera de ellos y pueden usar esa representación como pauta de valoración de su propio trabajo. Otra de las ventajas del trabajo por proyectos es que posibilita la integración jerarquizada de los aprendizajes. Los estudiantes pueden experimentar la literatura como una práctica social y comunicativa, a la vez que realizan un trabajo concreto de adquisición de conocimientos y perciben el sentido de la ejercitación y sistematización de aspectos concretos, ya que unas actividades quedan englobadas y son exigidas por las otras. La realización de proyectos en grupo promueve y aporta, también, positivamente para el trabajo cooperativo, especialmente desde nuestra materia, desde el punto de vista del aprendizaje integrador de la comprensión lectora y de la escritura.

Para finalizar, y como modo de sintetizar la propuesta de enseñanza que desde el presente diseño se pretende dar a la Literatura citamos a Teresa Colomer (2009), que hace suyas las ideas de Martín Kohan:

"La literatura nos prepara para leer mejor todos los discursos sociales'. (...) 'Alargar la mirada' creo que no existe mayor desafío en este sentido que enseñar literatura hoy"

La evaluación en la enseñanza de la Literatura

La evaluación es inherente a la enseñanza, por lo cual no es posible prescindir de ella. Dado que la enseñanza es una actividad intencional que incluye la valoración de los avances, logros y dificultades que de ella se derivan, la evaluación es un recurso indispensable para el replanteo de la enseñanza misma y de los procesos de aprendizaje que se produzcan.

El desequilibrio planteado entre el discurso y las prácticas amerita una profunda reflexión y mirada crítica de nuestras prácticas evaluativas, en la medida en que la función social de la evaluación impacta positiva o negativamente en las trayectorias formativas de los sujetos. Al respecto sostiene Gimeno Sacristán (2010):

"Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, con muy diversas metodologías o técnicas de realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso de los alumnos en particular. Pero en las prácticas en las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización y control de conducta."

Para adherir como docentes a esta ***perspectiva comprensiva*** de la evaluación se hace necesario basarnos en una concepción de sujeto activo, participativo, en permanente interacción con el medio; en una concepción de la enseñanza como proceso espiralado en permanente construcción, a partir del cual el sujeto que aprende se interrelaciona activamente con el objeto a aprender apropiándose de él y produciendo mutuas modificaciones y también debería sustentarse en una concepción del conocimiento como producción socio-histórica, con las implicancias ético políticas que de ello se desprenden. Si se basa en los supuestos antes descriptos, la evaluación se constituye en el proceso de comprensión del camino educativo realizado y de los resultados obtenidos, incluye la medición y la acreditación, pero además cumple funciones de ajuste del proyecto pedagógico.

Desde esta perspectiva teórica se torna relevante que cada profesor desarrolle un dispositivo de evaluación. Este dispositivo debe ser concebido como una estructura:

- Compuesta por ***diferentes instrumentos*** de evaluación (observación directa, portfolios, pruebas escritas y orales, pruebas de desempeño, producciones, coloquios, análisis de casos, matrices de valoración, listas de cotejo, fichas de corrección de los escritos, análisis crítico de las consignas, simulacros de trabajos, ejemplos analizados de producciones de otros alumnos. etc.);
- Que permita valorar ***aprendizajes diversos*** (conocimientos: sobre los textos, sobre las normas, sobre el sistema de la lengua; comportamientos: como lectores, expositores, escritores, etc.; habilidades: para reconocer, para sintetizar, para parafrasear, etc.; actitudes: de involucramiento, de apatía, de mediación, etc.; uso de estrategias: focalizaciones en la lectura, expansión en un texto escrito, etc.);
- Con instancias ***programadas con regularidad y/o pausas evaluativas*** (al finalizar un proyecto, a la finalidad un producto escrito, durante el abordaje de una obra literaria, al comenzar la organización de una muestra, etc.) es decir no necesariamente como conclusión de una etapa escolar. Sería importante contar con al menos tres instancias evaluativas por cada alumno por bimestre o cuatrimestre; y

- Que atienda a diferentes ***criterios*** (adecuación, pertinencia, nivel de logros, alcances, grado de involucramiento, capacidad, etc.) en relación con sus desempeños.
- El dispositivo de evaluación debe diseñarse a partir de los objetivos anuales de la asignatura y orientar la evaluación hacia la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza; en consecuencia, debe brindar información tanto a los alumnos como a los docentes para tomar decisiones encaminadas a una mejora continua en ambos.

Desde la puntualidad de la materia Literatura IV y V se recomienda:

- Evaluar ***procesos*** de apropiación de los textos, en lo posible mediante productos donde los estudiantes puedan poner en escena qué leyeron y cómo (sobre todo esto): reseñas, prólogos de antologías, contratapas, un diario de poesía, etc. Esto implicará estar atentos como decentes a cómo los estudiantes puedan dar cuenta de sus propios procesos metacognitivos, metalingüísticos y metaliterarios.
- ***Evitar*** evaluar interpretaciones de las obras literarias como práctica de lectura cerrada, lineal, unívoca, dado que no hay una interpretación que pueda considerarse como *única o correcta*.
- Considerar que todas las prácticas evaluativas han de estar enmarcadas en un ***proceso gradual*** condicionado por la a relación entre la evaluación y las ***condiciones didácticas genuinas*** en las que se produce el aprendizaje.
- Atender al ***carácter recursivo*** de la evaluación, esto implica que como docentes debemos propiciar la *vuelta* o la nueva frecuentación de aquellas prácticas donde los alumnos presenten mayores dificultades, de modo tal que al finalizar el año se puedan apropiar de los aspectos fundamentales. Las recopilaciones en el portfolio pueden ser una estrategia de utilidad.
- Considerar las particularidades y los aspectos involucrados que efectivamente se han abordado y el ***modo como han sido frecuentados***, así como el ***nivel de especificidad*** correspondiente al año cursado.

Entre los aprendizajes que se esperan que los estudiantes puedan construir pueden considerarse los siguientes:

- Apropiación de un corpus de lecturas donde prevalezcan las miradas míticas, trágicas, paródicas, etc., (en función de las cosmovisiones abordadas) de modo que puedan dar cuenta de las regularidades encontradas entre las obras.
- Caracterización de las temáticas, itinerarios o las cosmovisiones puestas en juego en las obras.

- Identificación y caracterización de las especificidades del lenguaje literario.
- Intervenciones fundamentadas en situaciones orales de socialización de los temas abordados, exposiciones ante diversos auditorios y con diversos fines: debates, foros, paneles, encuentros literarios, etc. en entornos presenciales y virtuales.
- Presentación de listados, resúmenes de los textos leídos, informes de lectura y de otros materiales utilizados, la planificación y las distintas versiones de sus producciones para dar cuenta del proceso de elaboración de sus escritos acerca de la lectura literaria.
- Producción de reseñas, comentarios y críticas.
- Edición artesanal de libros, preparación de talleres, organización de concursos y presentaciones, entre otras situaciones de socialización de las propias producciones en torno a la literatura.
- Muestra de mejoras en:
  - ✓ Su capacidad de escucha
  - ✓ Sus estrategias de lectura;
  - ✓ La búsqueda de información;
  - ✓ La planificación y revisión de los textos escritos;
  - ✓ Las exposiciones, los debates, los comentarios u otras prácticas del lenguaje oral.
- Empleo en las producciones realizadas durante este año tanto las orales como las escritas, como las multimediales de la terminología propia de la materia para referirse a diversos aspectos gramaticales del lenguaje en uso y avanzar en la sistematización de los conocimientos lingüísticos para optimizar su desempeño como lector y escritor.

Referencias bibliográficas

- ✓ Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ✓ Link, D (2015) *Aportes de los Estudios Literarios a la Alfabetización Inicial*. l. Buenos Aires: Especialización Superior en Alfabetización Inicial. INFD.
- ✓ Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ✓ Colomer, T. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- ✓ Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum**.** Madrid: Morata
- ✓ Link, D (2015) Aportes de los estudios literarios a la alfabetización inicial. Buenos Aires: INFD

Bibliografía

- ✓ Actis, B (2004). *Taller de lengua: de la oralidad a la lectura y a la escritura (*2da. Ed) Buenos Aires: 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.
- ✓ Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- ✓ Barei, S. (1971). *De la escritura y sus fronteras*. Córdoba, Argentina: Alción.
- ✓ Barthes, R. (1995). *El placer del texto*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- ✓ 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. (1994). *Otras Tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario: 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. (2009) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- ✓ Bombini, G. (2011) Los arrabales de la literatura en *La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina* (1860-1960). Buenos Aires. Miño y Dávila.
- ✓ Camps, A. (coord) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- ✓ Camps, A. y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- ✓ Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Conferencia presentada en *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*, Universidad de Concepción, 24, 25 y 26 de agosto, en http://www2.udec.cl/catedraunesco/pdf
- ✓ Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- ✓ Cassany, D. (2010). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Conferencia, en http://www.leer.es/wp-ent/uploads/webcast/documentos/practicasletradas/conferencia
- ✓ Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- ✓ Colomer, T. (1997). La didáctica de la literatura. En AAVV. *La educación lingüística y literaria en la etapa secundaria*. Barcelona: Horsori.
- ✓ Contín, S. A. (2001). Retos futuros de la educación: Abrir el arcón de los textos. En *Ágora digital*. Nº 1, en http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/monografico/contin.PDF
- ✓ Coto, B. (2002). *La escritura creativa en el aula*. Barcelona, España: Graó.
- ✓ 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.
- ✓ Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesina. Universidad Nacional de La Plata. Servicio de Difusión de la Creación Intelectual, en http://sedici.unlp.edu.ar/ARG-UNLP-TDG-0000000002/2622.pdf
- ✓ Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ✓ De Santis, P. (2009). La literatura no está separada de la vida real. Entrevista. En *El Monitor* Nº 20, 42-5. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- ✓ Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona, España: Paidós.
- ✓ Figueroa Sánchez, C. R. (2001). Crítica, Literatura y Pedagogía. En *Escritores, profesores y Literatura*. I Foro Internacional de Reflexión UNEDA para creadores y profesores de literatura, ponencias. Bogotá: Plaza y Janés.
- ✓ 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, Nº 15. 81- 88. Barcelona: Graó. –
- ✓ Bajtin, M. (1975). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- ✓ Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ✓ Frugoni, S. (2009). Qué hay que saber hoy de Literatura. En *El Monitor* Nº 22-23. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- ✓ García Canclini, N. (1992). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- ✓ Genette, G. (1992) "Retórica y enseñanza" en: AAVV: *Literatura y Educación*. Buenos Aires, CEAL.

- ✓ Gutiérrez, J. M. (1998) *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- ✓ Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- ✓ Larrosa, J. (2002). La defensa de la soledad. O que nos dejen en paz cuando se trata de leer. En *Lenguas vivas*, 2 (2). 4-8. Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior "Juan Ramón Fernández".
- ✓ Larrosa, J. (2003*). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales*. México: Siglo XXI.
- ✓ Núñez, P. (2009). Qué hay que saber hoy sobre Ciudadanía. En *El Monitor, Nº 22,* 56-57. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- ✓ 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.
- ✓ Pérez Abril, M. (2004). *Leer, Escribir, Participar: Un Reto para la Escuela, una Condición de la Política*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Lectura – FUNDALECTURA. Publicada en la revista LENGUAJE No. 32. Universidad del Valle. Cali. 2005.
- ✓ Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✓ Piglia, R. (2005) El *último lector*. Buenos Aires: Anagrama.
- ✓ Raiter, A. y Zullo, J. (2005). *Sujetos de la lengua*. Buenos Aires: Gedisa.
- ✓ 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: Graó.
- ✓ Rodríguez, F. (edit.) *La didáctica de la literatura: estado de la discusión en Colombia. Bogotá: Universidad del Valle.*
- ✓ Rojas, R (1948) Historia *de la literatura argentina. Ensayo filosófico sobre la evolución de la cultura en el Plata*. Buenos Aires, Losada
- ✓ 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, en 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.
- ✓ Sarlo, B. (1997). Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa. En *Revista de Crítica cultural*, 32-38. Santiago de Chile.
- ✓ Tabachnik, S. (2009/2010). *La escritura en la conversación virtual*. En *AdVersuS,* VI-VII (16-17), 167-180 ISSN: 1669-7588. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, en http://www.adversus.org/indice/nro16-17/articulos/09VIVII-1617.pdf
- ✓ Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. En *Revista Iberoamericana de Educación,* (46). 37-54. OEI en www.rieoei.org/rie46a02.pdf
- ✓ Urrestei, M. (edit.) (2008). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.

Documentos

- ✓ Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2005). Literatura. 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.
- ✓ Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2005). Literatura. 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 de la Nación (2005). Prácticas de lectura y escritura. Sociedad, Ciencia y Cultura. En *Cuaderno de trabajo para docentes. Programa Apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la articulación con el nivel superior. Buenos* Aires.
- ✓ Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2005). Prácticas de lectura y escritura. Sociedad, Ciencia y Cultura. En *Cuaderno de trabajo para alumnos. Programa Apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la articulación con el nivel superior*. Buenos Aires
- ✓ Argentina, Presidencia de la Nación, *Ley Nacional de Educación*. Nº 26206 Buenos Aires: CFE.
- ✓ Argentina. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. (2009 a). *Lengua*. Buenos Aires.
- ✓ Argentina, Ministerio de Educación (2010*). Guía para la elaboración de Marcos de Referencia en Educación Secundaria Orientada*. Documento de trabajo. Buenos Aires.

- ✓ Argentina, Ministerio de Educación. DNGE. Comisión Federal Permanente para Marcos de Referencia (2010). *Nivel Secundario: Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado*. Buenos Aires.
- ✓ Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa –SPIyCE-. Plan Provincial de Lectura (2009 a). *En torno a la lectura*. Córdoba, Argentina, en http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/publicaciones.html
- ✓ Argentina, Ministerio de Educación y Deportes (2016) *Documentos de trabajo*. Programa Nacional de Formación Situada. Capacitación Docente Continua. Buenos Aires
- ✓ Argentina, Ministerio de Educación y Deportes (2016) *Aportes a procesos de elaboración de nueva normativa curricular para el nivel secundario*. Buenos Aires
- ✓ Santiago del Estero, Gobierno de la provincia de Santiago del Estero (2007) Ley Provincial de Educación N° 6876. Sgo del Estero: Cámara de Diputados.
- ✓ Santiago del Estero, Gobierno de la provincia de Santiago del Estero (2013*) Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura*. Sgo del Estero: Dirección de Nivel Superior.

Sitios Web

- ✓ *Bibliotecas Virtuales - Comunidad Literaria y Textos en Línea* en http://www.bibliotecasvirtuales.com/
- ✓ *Bibliotheca Augustana* en http://www.fh-augsburg.de/~harsch/augusta.html
- ✓ *Citas y poesía universal en español* en http://www.avantel.net/~eoropesa/
- ✓ *Cultura Santiagueña en* http://bibliotecajwa.com.ar/santiago/doku.php/categoria-literatura
- ✓ *eBooket - Libros electrónicos virtuales* en http://www.ebooket.net/
- ✓ *El autor de la semana* en http://autordelasemana.uchile.cl/
- ✓ *El Romancero Viejo* en http://www.gksdesign.com/atotos/romancero/romancero.htm
- ✓ *El Viajero Virtual* en http://www.ucm.es/info/especulo/viajero/turista4.htm
- ✓ *Fábulas de Esopo* en http://edyd.com/
- ✓ *Imaginaria* en http://www.imaginaria.com.ar
- ✓ *Literatura. El poder de la palabra* en http://www.epdlp.com/literatura.php
- ✓ *Logos library* en http://www.logoslibrary.eu/

- ✓ *Paris Rue* 8859 en http://www.geocities.com/Paris/Rue/8859/
- ✓ *Portal de Poesía* en http://www.portaldepoesia.com/
- ✓ *Revista de literatura infantil y juvenil*, Sección Biblioteca en http://www.imaginaria.com.ar
- ✓ *Ricochet - Litterature Jeunesse* en http://www.ricochet-jeunes.org/

Formación General

Matemática Ciclo Básico

Matemática I	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Primer Año	5 horas cátedras
Ciclo Básico	120 horas Reloj Anuales

Matemática II	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Segundo Año	5 horas cátedras
Ciclo Básico	120 horas Reloj Anuales

Fundamentación

A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, con la obligatoriedad de la educación secundaria y con la definición de nuevos lineamientos curriculares, la Argentina, como Nación y el Estado Provincial se han comprometido en un modelo que asegure la producción y distribución equitativa de las riquezas; la inclusión ciudadana; el cuidado del medio ambiente natural y cultural y la participación crítica en la elaboración de la historia y de la memoria colectiva.

Para formar un sujeto en esas coordenadas se ha diseñado una nueva escuela secundaria delineada en esas normas.

En este contexto, la enseñanza de la Matemática nos desafía a ocuparnos como docentes en asegurar las condiciones para que todo joven pueda apropiarse de un capital cultural común que sea, a su vez, condición para el trabajo y el estudio, conforme a sus decisiones y proyectos de vida, aunque se advierte, existe una gran distancia entre estas expectativas y las experiencias educativas que realmente viven los jóvenes dentro de las aulas.

En este sentido, nuestra situación en Santiago del Estero no es diferente, no es necesario extendernos sobre la realidad cambiante y vertiginosa en la que todos, alumnos y profesores estamos insertos, ya que esta es una experiencia sensible, cotidiana, que nos atraviesa dentro de las aulas y fuera de ellas. También reconocemos que actuar es imprescindible para adaptar los procesos de enseñanza de la matemática, para disminuir este desfasaje entre lo que se piensa y se actúa hacia dentro de las aulas y lo que se irá instituyendo para los alumnos como culturalmente válido y disponible hacia fuera de estas.

Todo esto se constituye en una invitación a reflexionar sobre las prácticas para lograr que los desafíos a los que enfrentamos a nuestros estudiantes dentro del aula se aproximen a los que se enfrentan diariamente o les tocará vivir.

La Matemática es una ciencia que se encuentra presente en casi todos los ámbitos de nuestra sociedad. Es una construcción histórica, social y dinámica cuya enseñanza contribuye a la formación de cualidades intelectuales que aporta sustancialmente a los procesos de alfabetización científica de los ciudadanos de hoy, que debe estar dirigida, para aquellos estudiantes que decidan utilizarla para continuar estudios superiores, para quienes la necesiten en el desarrollo en su vida profesional y de trabajo, como así también, para aquellos jóvenes que en su vida cotidiana necesiten utilizarla para formarse y desempeñarse como ciudadanos activos, críticos y participativos.

Al interactuar en su vida social, los niños aprenden las prácticas habituales de cada comunidad y construyen saberes, algunos de los cuales están ligados a la Matemática. Son estos saberes los que debemos recuperar en la escuela para vincularlos con los conocimientos que deben aprender, ya sea para reconocerlos como parte de ellos y sistematizarlos, como para utilizarlos en nuevos contextos.

La escuela secundaria debe aportar desde la enseñanza de la matemática a este proceso de alfabetización científica, atendiendo a la particularidad de que tiene un prólogo, la educación inicial y primaria y que a su vez, es un prólogo para la

educación superior, lo que nos enfrenta como docentes al desafío de presentar una serie de transformaciones sobre el abordaje de los conocimientos matemáticos que traen los alumnos de nivel primario y que deben continuar construyéndose a lo largo de su escolaridad.

Esto permite pensar, entre otros aspectos, en la articulación entre niveles y no se trata, entonces, de primarizar la enseñanza de la matemática ni tampoco diagramar propuestas que los alumnos no puedan abordar con los conocimientos construidos hasta aquí.

Este ciclo de escolaridad debe proponer momentos de rupturas y desfasajes parciales y, ajustes y adaptaciones constantes de manera que los alumnos puedan resignificar sus conocimientos matemáticos abandonando algunas elaboraciones construidas en la escuela primaria y apoyándose en algunas prácticas ya desarrolladas para producir las resignificaciones conceptuales necesarias. Por lo que no todo en la secundaria será nuevo y diferente ni tampoco pensaremos en descartar e invalidar lo construido en la escuela primaria, lo que representa de gran valor tanto para el alumno como para el docente.

De esta manera en el desarrollo de la propuesta no solo se buscará que los alumnos profundicen sus conocimientos matemáticos y se acerquen a nuevos conocimientos, sino que además, se aspirará, logren evolucionar sus procedimientos y trascender hacia nuevas formas de relacionarse con los objetos matemáticos, cambios evidenciados, por ejemplo, en el pasaje de la aritmética al álgebra, y el inicio en el razonamiento deductivo como forma de validación, asunto importante que se presenta como uno de los objetivos de este nivel.

En esta línea aprender matemática, les permitirá a los alumnos dar respuestas a cuestionamientos de otras ciencias, de la realidad en la que vive y desarrollar ***capacidades de observación, análisis, razonamiento y desarrollo de juicio crítico.***

Así mismo ¿Cómo se logra en la escuela secundaria un enfoque actualizado para la enseñanza de la matemática?

Recuperando lo expresado en el marco general, de que este documento es una construcción abierta que tiene partes prescriptivas, surgida de los acuerdos federales y sugerencias y orientaciones que cada docente interpretará y adaptará según sus proyectos institucionales, según contextos y necesidades in situ, entendemos que la enseñanza de la matemática escolar necesita de la actuación de un mediador intencionado (el profesor) que debe conocer y adaptar los contenidos producidos científicamente, que debe además comprender las múltiples y complejas dimensiones de la práctica, los contextos sociales que enmarcan las decisiones cotidianas en el aula y en la escuela, como así también los escenarios en que se inscriben las relaciones docente-alumno, docente-familia, docente-docente.

Un docente que debe fortalecer continuamente la comprensión académica de la matemática y los conocimientos didácticos que apoyen las decisiones sobre la enseñanza de la misma, el sentido que orienta su producción académica en cada momento histórico y los intereses vigentes de la cultura. Esto supone una tarea colaborativa y sistemática que opere sobre las discontinuidades y quiebres de las

experiencias escolares de los estudiantes y las representaciones que de estos tienen los docentes.

Pensar la tarea de enseñar en esta perspectiva resultaría imposible de realizar desde un trabajo solitario y aislado, razón por la cual se torna imprescindible, el despliegue de una tarea colaborativa en el colectivo docente, donde se promuevan momentos de reflexión conjunta acerca de la enseñanza de la matemática; en los que decisiones, estrategias, abordajes metodológicos, recursos, concepciones, etc., puedan ser sometidas a una revisión constante y donde cuestiones, tanto disciplinares como de didáctica de la matemática puedan ser discutidas, reflexionadas y elaboradas como una construcción social que promuevan mejoras que se reflejen en las aulas y en la calidad delos aprendizajes.

Si centramos la tarea de enseñar matemática en el aula asumiendo la complejidad que ello implica, debemos correrno s de la idea de presentarla a través de contenidos aislados, como un saber acabado, donde rige la enseñanza mecánica de técnicas y algoritmos, donde los jóvenes aprenden escuchando, reproduciendo y ejercitando de manera repetitiva y formal y dondelos problemas aparecen como aplicación de lo aprendido ya que esta concepción supone una sola manera de aprenderla y enseñarla.

Por esto, reafirmamos la posición en la que el docente, debería poner en cuestión el modelo de enseñanza que define su relación con el estudiante y con el conocimiento.

Guy Brousseau (1986, 1988 a, 1988 b, 1995, 1998, 1999), propone un modelo desde el cual pensar la enseñanza como un proceso centrado en la producción de los conocimientos matemáticos en el ámbito escolar. *Producir conocimientos supone tanto establece nuevas relaciones, como transformar y reorganizar otras. En todos los casos, producir conocimientos implica validarlos, según las normas y los procedimientos aceptados por la comunidad matemática en la que dicha producción tiene lugar*.

Concebir la clase como un ámbito de producción, supone ya tomas de posición: respecto del aprendizaje, de la enseñanza, del conocimiento matemático, de la relación entre el conocimiento matemático que habita en la escuela y el que se produce fuera de ella.

Podemos entonces comparar la tarea del alumno en el aula, con aquella que desarrollan los matemáticos en su actividad. Por lo que la actividad de aprender matemática en el aula esté relacionada con el que hacer matemático, centrada en la producción matemática de los alumnos.

Esto será posible solo si se opta por un enfoque cuyo trabajo estécentrado en la resolución de problemas.

Se proponen desde esta perspectiva a los problemas como objeto de enseñanza que al concebir al problema en su doble función, como fuente de conocimiento y consolidación de estos por una parte y como fuente de desarrollo del pensamiento por la otra, se constituyen en un medio efectivo para producir aprendizajes significativos, ya que aportan una manera particular de pensar y producir

conocimiento; los problemas pueden ser intra o extramatemáticos; es decir de la matemática misma o del ámbito de la vida cotidiana y de otras ciencias.

La opción de colocar a la resolución de problemas como objeto de enseñanza permite la actividad de modelización matemática, la cual es un proceso que atraviesa muchos momentos (Sadovsky, 2005), la misma reúne las condiciones para desarrollar en el aula un trabajo análogo a la actividad científica, centrada en la producción matemática de los alumnos y donde se re- crean los conocimientos matemáticos a partir de las propuestas del docente.

De esta manera a través de la resolución de problemas y de la potencia modelizadora de la matemática, se propone instaurar las mejores condiciones para favorecer a los estudiantes en la construcción de un conocimiento matemático cargado de significado.

Uno de los objetivos esenciales (y a la vez una de las dificultades principales) de la enseñanza de la matemática es precisamente, que lo que se haya enseñado, esté cargado de significado, es decir tenga sentido para los alumnos.

Construir y proponer a los alumnos situaciones matemáticas que carguen de significado a los conceptos matemáticos, los ayudará a saber cuál es el campo de utilización de ese conocimiento, pero también cuáles son los límites de ese campo; cuáles son las situaciones en que este conocimiento se encuentra involucrado y en cierto modo "dominar" la utilización de tal conocimiento.

Optar por un enfoque que ponga en el centro de la escena el trabajo desde la resolución de problemas y donde se privilegie la problematización del conocimiento, es admitir en la tarea, la aparición de errores. En el ámbito de la educación matemática los ***errores*** aparecen permanentemente en las producciones de los alumnos y al respecto consideramos necesario que el error forma parte del aprendizaje, ya que indica el grado de aproximación al conocimiento.

Es muy importante instalar en la escuela las condiciones necesarias para que los alumnos sientan que los errores y los aciertos surgen en función de los conocimientos que circulan en la clase, es decir que puedan ser discutidos y validados con argumentos y explicaciones.

Si la idea es revisar nuestras prácticas para instalar las condiciones óptimas en relación a un aprendizaje más adecuado de los alumnos no podemos dejar de lado la importancia del uso de los materiales y recursos; desde este lugar poder diferenciar que el uso de materiales en la clase pude funcionar como el soporte de una situación de enseñanza planificada por eldocente, o como un instrumento de enseñanza en sí mismo.

Por todo lo expuesto, adherimos al pensamiento de que el conocimiento no vale por sí solo sino como soporte de experiencias de aprendizaje y consolidación de capacidades.

En el marco de la Ley Nº 26.206 de Educación Nacional, el Título I, Capítulo II desarrolla los fines y objetivos de la política educativa nacional y expresa la necesidad de "*desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida"y* en el Capítulo

II, se postulan los objetivos de aprendizaje de los distintos niveles educativos obligatorios atendiendo al desarrollo integral de las capacidades de los sujetos.

En 2016, la presentación del **Enfoque de Desarrollo de Capacidades** (Labate, Hugo; Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, abril 2016) invita a pensar la enseñanza como un proyecto humanista de formación de sujetos capaces de protagonizar trayectorias vitales en contextos cambiantes. Asimismo, considera que la enseñanza promueve, explícita o implícitamente, aprendizajes relativos a conceptos y procedimientos disciplinares y favorece el desarrollo de capacidades generales y específicas en cada área, pero, fundamentalmente, genera un modo perdurable de vincularse con el conocimiento y un modo de vivir la ciudadanía. Además de promover el aprendizaje de conceptos y procedimientos, la enseñanza debe incluir explícitamente entre sus propósitos el desarrollo de habilidades en los dominiosemocionales y sociales de los estudiantes.

Las capacidades no son entidades aislables, son constructos que permiten referirse a la manera en que se combinan los potenciales, disposiciones y saberes en maneras diversas y en grados crecientes de complejidad. Los alumnos pueden desarrollar capacidades y demostrarlas cuando se enfrentan con problemas y situaciones de un grado de dificultad adecuado, en contextos variables.

Como ejemplos de capacidades se pueden mencionar: creatividad, comunicación, autorregulación del propio proceso de participación y aprendizaje, trabajar con otros para un fin compartido, comprensión, pensamiento crítico, uso de conceptos y teorías para entender algún aspectode la realidad, resolución de situaciones complejas, entre otras.

En cuanto a la ubicación de la unidad curricular, dentro del plan de estudios y atendiendo a que "La Educación Secundaria se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, delmundo social y del trabajo".

En este sentido se propone que la asignatura matemática se desarrolle a lo largo de los 5 años de la escolaridad secundaria en donde; Matemática I y II corresponden al Ciclo básico y Matemática III, IV y V corresponden al Ciclo Orientado, en ambos casos ubicada dentro de la Formación General.

Asimismo, la asignatura estará organizada en cuatro ejes que respondan a campos de conocimientos específicos dentro de la matemática y que además se articule con otras áreasde conocimiento; no solo en relación a la propuesta de trabajo con el extramatemático como por ejemplo, la comprensión del mundo físico a través de modelos matemáticos; sino que además, contribuya en el sentido de que procura al desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes, como el razonamiento, producción de ideas y estrategias, la reflexión, como así también en el plano de lo interpersonal como: capacidad de escucha, aceptación de ideas ajenas y trabajo colaborativo, lo que permite vislumbrar el alcance no solo en relación con los otros espacios curriculares sino también en la formación como alumno y como individuo de una sociedad.

Los cuatro ejes propuestos son:

- Los relacionados con el número y las operaciones,

- Los relacionados con el álgebra y sus funciones,
- Los relacionados con la geometría y la medida, y
- Los relacionados con la probabilidad y la estadística.

Propósitos educativos del Ciclo Básico

A través de la enseñanza de la matemática en la escuela secundaria se procurará:

- Brindar la oportunidad de revisar, profundizar y usar los saberes que poseen los alumnos como punto de partida, para acceder a conocimientos nuevos y contribuir a la construcción de procesos de pensamiento superiores.
- Proporcionar a los alumnos situaciones en las que puedan reflexionar sobre el valor de la matemática como un producto histórico-social y un bien cultural que al permitir leer la realidad y actuar sobre ella, provee a los mismos un eficiente desempeño en una sociedad en constantes cambios.
- Aportar a los alumnos instancias de reflexión individual y/o grupal que impliquen el desarrollo del razonamiento intuitivo y analógico, para formular hipótesis, validarlas y juzgar con espíritu crítico los argumentos propios y ajenos.
- Favorecer en los alumnos la confianza en sus propias capacidades que le permitan vencer obstáculos y construir estrategias originales en el desarrollo del trabajo matemático y generar actitudes positivas que contribuyan al sentido de que todos pueden acceder a ella.
- Promover en los alumnos la interpretación y la producción de textos con información propios de la matemática, avanzando en el uso del lenguaje apropiado.
- Brindar múltiples oportunidades para la producción e interpretación de conjeturas y afirmaciones de carácter general y el análisis de su campo de validez, avanzando desde argumentaciones empíricas hacia otras más generales.
- Facilitar a los alumnos el uso de recursos variados propiciando aquellos que brindan las nuevas tecnologías de información y comunicación para favorecer los procesos de exploración, reflexión y validación que apunten a laconstrucción de aprendizajes con sentido. Promover en los alumnos instancias de discusión en los que puedan defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones, aceptando que los errores son propios de todo proceso de aprendizaje.
- Ofrecer a los alumnos experiencias que promuevan la búsqueda y el planteo de modelos que representen las relaciones presentes en diferentes situaciones (extra e intramatemáticos), para seleccionar el

modelo más pertinente con el cual puedan explicar la situación y resolverla.

- Promover en los alumnos el reconocimiento de escrituras numéricas equivalentes como modo de representar cantidades, relaciones numéricas, etc.; para que seleccionen el uso más conveniente acorde a las estrategias de cálculo (mental, escrito o con calculadora) y al contexto presentado.
- Brindar a los alumnos situaciones propiciando el uso y explicitación de las operaciones en distintos campos numéricos, sus jerarquías y propiedades en la resolución de problemas de cálculo.
- Plantear a los alumnos situaciones que les permitan analizar, explicitar y producir formulas sobre regularidades geométricas y aritméticas, para abordar procesos propios del trabajo algebraico, avanzando desde las argumentaciones empíricas hacia otras más generales.
- Brindar a los alumnos situaciones de producción y el análisis de construcciones geométricas considerando las propiedades involucradas y las condiciones necesarias y suficientes para su construcción.
- Plantear a los alumnos situaciones que promuevan el análisis y uso reflexivo de distintos procedimientos para estimar y calcular medidas, considerando la pertinencia y la precisión de la unidad elegida para expresarlas y sus posibles equivalencias.
- Proveer a los alumnos de situaciones cotidianas que les permitan interpretar y construir el proceso estadístico (recolectar, organizar y graficar) y experimentar sucesos con diferentes grados de probabilidad, para elaborar hipótesis y conclusiones apropiadas referidas al contexto analizado.
- Plantear a los alumnos situaciones que promuevan el análisis y uso reflexivo de distintos procedimientos para estimar y calcular medidas, considerando la pertinencia y la precisión de la unidad elegida para expresarlas y sus posibles equivalencias.

Criterios para la selección de contenidos

Nos apoyamos en marcos referenciales importantes para poder definir y organizar los contenidos. En esta línea de trabajo consideramos como referente organizador a los NAP núcleos de Aprendizajes Prioritarios con el deseo compartido nacionalmente de que contribuyan a asegurar una base común a todo el Sistema Educativo, Provincial y Nacional priorizando la unidad dentro del mismo.

Además consideramos los Documentos provistos por el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación orientadores para la producción de la presente

propuesta y los documentos curriculares Provinciales de Nivel Primario, Nivel Secundario y de Nivel Superior, ya que como se expuso en la fundamentación, la escuela secundaria debe contribuir desde la enseñanza de la matemática a este proceso de alfabetización científica, atendiendo a laparticularidad de que tiene un prólogo, la educación primaria y que a su vez, es un prólogo para la educación superior. Complementamos la tarea con documentos y bibliografía especificas del área.

El propósito de la enseñanza de la matemática en el ciclo básico consiste en que los alumnos a partir de los saberes construidos en la escuela primaria y de la Resolución de Problemas como objeto de enseñanza, resignifiquen esos saberes y se apropien de nuevos conocimientos y habilidades, que evolucionen desde formas intuitivas a otras propias del pensamiento formal e incorporen un vocabulario especifico y simbólico, cada vez más riguroso y preciso.

Los contenidos se presentan organizados en cuatro ejes: ***Los relacionados con el número y las operaciones, los relacionados con el álgebra y sus funciones, los relacionados con la geometría y la medida y los relacionados con la probabilidad y la estadística.***

Resulta conveniente aclarar en este apartado que la organización de los contenidos presentada de este modo es solo a fin de facilitar la lectura.

Como ya lo expresamos enseñar matemática no implica abordar contenidos de una manera aislada, por lo que al momento de diseñar una secuencia de enseñanza se abordan contenidos que involucran a más de un eje. Tampoco implica un tratamiento secuencial de los mismos; ni implica pensar en la centralidad del contenido conceptual, ya que la centralidad de la enseñanza está en la construcción de saberes y atendiendo al hecho, de que ladiversidad, es parte de la realidad de las aulas.

Los criterios y selección de contenidos enunciados buscan, más queprescribir, constituirse en una herramienta que oriente el trabajo matemático enel aula, que sea enriquecido por la experiencia y el diálogo entre docentes y se convierta en una realidad con unidad y sentido.

Síntesis explicativa de los ejes y su abordaje

En el bloque **Números y Álgebra** se pretende que los alumnos profundicen sus conocimientos sobre los distintos conjuntos numéricos. En este bloque se priorizarán el trabajo sobre el cálculo mental, la estimación, la producción de estrategias particulares de cálculo y el uso de la calculadora como medios de hacer que los alumnos pongan en funcionamiento las propiedades de las operaciones y produzcan argumentos que validen sus producciones.

El trabajo sobre los conjuntos numéricos también contemplará la reflexión sobre las relaciones entre los elementos que componen cada una de las operaciones. Parte de este trabajo estará imbricado con el trabajo algebraico, en la medida en que se espera que los alumnos lleguen a concebir las herramientas algebraicas como instrumentos que contribuyen a la producción de conocimientos sobre los números.

Las temáticas centrales de estas propuestas se piensan con un tratamiento que privilegie el pasaje de la aritmética al álgebra, y la aceptación de la deducción como modo de validación. Este trabajo busca que los alumnos recorran el camino que les permita abordar el tratamiento de lo general, aspecto que caracteriza a las propiedades de las operaciones.

Una opción fundamental de esta propuesta es que los aspectos más algorítmicos del funcionamiento algebraico se aborden junto al funcionamiento de las herramientas algebraicas como instrumentos de modelización intra o extra matemática. Por ende, no se propone trabajar sobre cálculos combinados, fuera de aquellas situaciones que requieran pensar en la organización de un cálculo, así como tampoco se empieza el trabajo algebraicocon las ecuaciones (estas serán tratadas en el momento de estudiar las funciones).

En el bloque **Funciones y Álgebra** se propone una aproximación al estudio de funciones a partir de los gráficos, como soporte para estudiar el comportamiento de las variables en juego, en lugar de un tratamiento conjuntista. La resolución de problemas vinculados a procesos a partir de las representaciones gráficas, precederá cualquier definición formal del concepto de función.

Las primeras interacciones con los gráficos estarán destinadas a aprenderlas convenciones de la representación cartesiana, y –lógicamente– los primeros problemas se centrarán en la interpretación de la información más evidente. Se propone desde el comienzo el planteo de problemas que exijan unanálisis global más allá de la lectura punto a punto.

El inicio del trabajo con ecuaciones e inecuaciones se plantea a partir del trabajo con las funciones. Más precisamente, como condiciones sobre una o más funciones. Pero sería aprisionar el trabajo sobre ecuaciones pretender quetodo se conciba de esa manera. Por eso, si bien la entrada a las ecuaciones se realiza por medio de las funciones, luego se deberán tratar problemas que seresuelvan a través de ecuaciones y en los que el contexto funcional no esté tan en primer plano. Este tipo de trabajo se plantea para todas las funciones que se aborden en los tres niveles.

El bloque **Geometría y Medida** tiene como objetivo prioritario la producción, por parte de los alumnos, de argumentaciones deductivas. Es decir, se pretende que la profundización del estudio de las figuras y de los cuerpos se desarrolle a través de actividades que impliquen la puesta enfuncionamiento de propiedades, ya sea como medio para anticipar y establecer la necesariedad de ciertos resultados, como también para la elaboración de nuevas propiedades, relaciones y conceptos.

De esta manera, los objetos con los que se trabaja han sido seleccionados en función de favorecer la entrada delos alumnos en este tipo de trabajo.

La presentación de los contenidos en el bloque **Estadística y Probabilidades** intenta transmitir la idea de que el abordaje de la estadística involucra conceptos y modos de trabajo propios, que no son exactamente iguales a

los de otros ejes de trabajo matemático: no es determinista, intervieneel azar, la inferencia estadística es una forma de razonar.

Se espera que los alumnos puedan reconocer la importancia del tratamiento de la información y reconozcan algunas de las características que presentan las representaciones mediante las cuales se organiza y presenta dicha información.

La enseñanza de la estadística es un espacio privilegiado para el uso de programas de informática. El trabajo con probabilidades pone el centro en actividades que lleven a distinguir fenómenos aleatorios de aquellos que no lo son, y utilizar los conceptos de azar, posibilidad, imposibilidad, grados de probabilidad, para luego avanzar sobre el concepto de probabilidad y las ventajas de poder asignarle una medida.

Algunos de los contenidos que forman parte de la Matemática Financiera se propone abordarlos a la luz del trabajo funcional tal como se detalla en los comentarios de las grillas de contenidos. Cada institución podrá agregar aquellos que considere pertinentes y que preserven el espíritu del trabajo que se propicia.

Por otra parte, los contenidos vinculados con el Análisis Matemático no se han incluido en estas propuestas, pues se considera que el trabajo con el cálculo corresponde a los estudios universitarios. No obstante, algunas ideas como la noción de límite, la idea de recta tangente a una curva… se incluyen en el trabajo con las funciones, como parte de la formación matemática general. Aquellos colegios que tengan orientaciones como la Física-Matemática podrán profundizar en estos aspectos.

Finalmente, no se espera que los bloques de contenidos sean abordados necesariamente en el orden presentado. Es posible plantear distintos recorridos.

Por ejemplo: iniciar el trabajo con el bloque de números naturales, continuar con geometría, retornar a los números, pasar por funciones u otros caminos posibles.

Propuesta de contenidos para el Ciclo Básico

1° Año
Eje: "Relación con el Número y las Operaciones"
Divisibilidad con **números naturales.** Analizar, argumentar y justificar propiedades y relaciones referidas a la divisibilidad en N. Analizar la estructura de un cálculo referido a las nociones de Divisibilidad con números naturales. **Números enteros.** Resolver situaciones de interpretación y producción de números enteros en diferentes contextos: como número relativo (temperaturas, nivel del mar) a partir de la resta de dos naturales (juego de cartas, pérdidas y ganancias). Comparar números enteros. Hallar distancia entre ellos y ordenarlos en situaciones con diferentes significados, utilizando la recta numérica. Elaborar estrategias personales de cálculo de suma y resta de números enteros en contexto con diferentes significados. Resolver situaciones de multiplicación y división con números enteros. Usar las operaciones con entero en contextos de cálculo y/o diferentes significados, analizando los signos correspondientes al resultado obtenido. Explicitar y justificar las propiedades de las operaciones básicas en Z como extensión de las elaboradas en N. Resolver problemas de cálculos con Números Enteros, teniendo en cuenta la jerarquía y las propiedades de las operaciones y las reglas del uso del paréntesis.

Resolver problemas de cálculo con potencias y raíz de números enteros con exponente positivo.

Resolver problemas de cálculos con Números Enteros, teniendo en cuenta la jerarquía y las propiedades de las operaciones y las reglas del uso del paréntesis.

Resolver problemas de cálculo con potencias y raíz de números enteros con exponente positivo.

Números Racionales.
Elaborar estrategias de interpretación y producción de números racionales en sus diferentes significados (como parte de un todo, como reparto, como medida, como razón, como cociente indicado).

Usar las diferentes representaciones de un número racional.

Números irracionales en contextos en diferentes significados.

Argumentar acerca del valor aproximado de un número irracional por truncamiento o por redondeo.

Representar números irracionales en la recta numérica (con escuadra y compás o en forma aproximada).

Explorar y enunciar las propiedades de los distintos conjuntos numéricos (discretud, densidad y aproximación a la idea de la situación a resolver).

Argumentar acerca del uso de la notación científica al expresar, comparar y/o calcular números.

Usar la potenciación (con exponente entero) y la radicación en Q y analizar las propiedades de las mismas.

Analizar diferencias y similitudes entre las propiedades de los números enteros (Z) y los racionales (Q): orden, discretud y densidad.

Resolver problemas de representación, orden o cálculo con números racionales, utilizando la recta numérica.

Utilizar y explicitar las jerarquías y propiedades de las operaciones y las reglas de uso de los paréntesis en la resolución de problemas de cálculo.

Producir cálculos que combinen varias operaciones con números racionales en relación con un problema, y producir un problema en relación con varios cálculos combinados con racionales.

Explicitar y argumentar la selección del tipo de cálculo (mental y escrito, exacto y aproximado, con o sin calculadora), razonabilidad del resultado en la resolución de situaciones problemáticas con números racionales.

Argumentar y validar los procedimientos utilizados al resolver situaciones numéricas diversas.

1° Año

Eje: "Medidas"

Congruencia.

Resolver situaciones de análisis de triángulos rectángulos, en los cuales las medidas de sus lados, sean ternas pitagóricas.

Explorar algunas situaciones de resolución de triángulos rectángulos.

Interpretar algunas demostraciones del Teorema de Pitágoras, a partir de equivalencias de áreas.

Resolver problemas de cálculo y estimación de áreas laterales y totales de diferentes cuerpos.

Elaborar estrategias personales de cálculo del volumen de diferentes cuerpos, a partir del área de sus bases y sus alturas.

Utilizar la equivalencia de las unidades de longitud, superficie y volumen, argumentando sobre la conveniencia de la unidad elegida acorde a la situación propuesta.

Trigonometría y resolución de triángulos rectángulos diagonales, entre otros. Producir argumentos que los validen.

1° Año

Eje: "Estadística y Probabilidad"

Estadística.
Resolver problemas que involucren identificación de diferentes variables (cualitativas y cuantitativas), la organización de de datos y la construcción de gráficos adecuados a la información que se va a describir.

Interpretar y explicitar el significado de parámetros centrales (media, mediana y moda) y elección de los más adecuados, para describir los datos en estudio.

Probabilidad
Resolver situaciones de combinatoria usando estrategias de conteo (diagramas de árbol o tablas de doble entrada, etc.); sin uso de fórmulas.

Resolver situaciones de frceuencia relativa de un suceso mediante experimentación real o simulada. Analizar su relación con la probabilidad teórica.

2° Año

Eje: "Relación con el Número y las Operaciones"

Divisibilidad con **números enteros.**

Analizar la estructura del cálculo y las nociones referidos a la divisibilidad con números enteros.

Analizar las nociones de divisibilidad extendidas de N a Z.

Números reales.

Resolver situaciones de cálculo de raíces con números racionales, interpretando sus diversas escrituras (exponente $\frac{a}{b}$).

Justificar el uso de las propiedades de la potenciación con racionales en la resolución de problemas de cálculo.

Analizar y argumentar las estrategias utilizadas al operar con números racionales.

Seleccionar y justificar la representación y el cálculo más acorde a la situación planteada, evaluando la razonabilidad del resultado e incluyendo su redondeo y encuadramiento.

Interpretar y prducir la exploración y el análisis de las propiedades – orden, densidad y completitud- de los diferentes conjuntos numéricos, estableciendo las relaciones de inclusión entre ellos.

Usar las seis operaciones con números racionales, argumentando el uso de las propiedades correspondientes al resolver problemas de cálculo.

Explorar situaciones de cálculo con radicales.

2° Año
Eje: "Medidas"
Medidas. Resolver problemas de cálculo y estimación de volúmenes de distintos cuerpos. Explorar las relaciones entre cuerpos con igual área lateral y distinto volumen y distintas áreas laterales. Utilizar la equivalencia entre las unidades de capacidad, peso y volumen, argumentando sobre la conveniencia de la unidad elegida de acuerdo a la situación propuesta. Resolver problemas que involucren distintas magnitudes. Argumentar y justificar el uso, la elección de la unidad y la forma de expresión más conveniente del sistema sexagesimal de medición de ángulos.

2° Año
Eje: "Estadística y Probabilidad"

Estadística.
Resolver situaciones de organización de datos, tomando decisiones al estudiar un fenómeno.

Analizar el proceso de relevamiento de datos y los modos de comunicar los resultados obtenidos.

Resolver problemas de identificación de variables (discretas y continuas).

Organizar los datos para su agrupamiento en intervalos y para la construcción de gráficos adecuados a la información a describir.

Probabilidad.
Explorar fórmulas sencillas de combinatoria en el cálculo de probabilidades.

Orientaciones didácticas para la enseñanza

Un diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículum que prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la escritura del correspondiente apartado al área de la Matemática, asumimos la posición de que, aunque establezca un camino a seguir, pueda a su vez, ser productor de interrogantes, intereses y problematizaciones que den lugar a la búsqueda, exploración e investigación de manera que los docentes vayan complementando y fortaleciendo la formación profesional y sus aportes a las prácticas de enseñanza que la escuela necesita. De esta manera, situamos al equipo docente como continuadores de la tarea de enriquecer este documento y confiados en que, a través de estos, se convierta en una realidad con unidad y sentido.

Es por esto que este apartado pretende acompañar el proceso con aclaraciones y orientaciones didácticas para la enseñanza de la matemática en el nivel secundario, de manera que en forma moderada y sin tonos sentenciosos se conviertan en recursos válidos y oportunos advirtiendo además que existen otras innumerables formas que proponen acciones al alumno y que incrementan las posibilidades de experiencias de aprendizajes significativas. No se descartan entonces, distintos métodos de enseñanza (expositivo, interrogativo, discusióncolectiva, fichas de auto aprendizaje, etc.), aunque consideramos situar como eje metodológico y didáctico, como objetivo principal y como contenido, la resolución de problemas.

La escuela secundaria es parte de un proceso formador en el cual se insertan trayectorias escolares que debieran ser continuas y completas, satisfactorias y relevantes, en donde la escuela, asumiendo la parte que le corresponde, pueda asegurar a los alumnos el cumplimiento de sus derechos educativos. Resulta pues importante, entre tantas otras cuestiones, recuperar e integrar los conocimientos escolares anteriores como punto de partida y como una forma de valorar la tarea realizada tanto por los docentes como por los alumnos y los saberes ya construidos o que se encuentran en vías de construcción.

De esta manera no solo se busca que los alumnos resignifiquen y profundicen sus conocimientos matemáticos y se acerquen a nuevos conocimientos, sino que, además, se aspira, logren evolucionar sus procedimientosy trascender hacia nuevas formas de relacionarse con los objetos matemáticos desarrollando ***capacidades de observación, análisis, razonamiento y desarrollo de juicio crítico.*** En esta línea, aprender matemática, les permitirá dar respuestas a cuestionamientos de otras ciencias, de la realidad en la que viven y se desenvuelven, logrando el desarrollo paulatino de la autonomía necesaria para reconocer la presencia de la matemática en contexto y en relación con los saberesque circulan en el ámbito cultural propio, cotidiano de lo subjetivamente vivido.

El desafío se traduce en concebir, elaborar y proponer dentro de las aulas nuevas formas de enseñar y de evaluar, altamente inclusivas para alumnos con sobreedad, para jóvenes que trabajan, para adolescentes que son madres y padres, para integrantes de grupos migrantes, para chicos con necesidades especiales, como para aquellos que en el tránsito de su escolaridad fueron perdiendo la satisfacción de hacer matemática en la escuela, favoreciendo la confianza en sus propias capacidades que les permita vencer obstáculos y construir estrategias originales en el desarrollo del trabajo matemático generando actitudes positivas que contribuyan al sentido de que todos pueden acceder a ella.

Si centramos la tarea de enseñar matemática en el aula asumiendo esta perspectiva es necesario apartarnos de la idea de presentarla a través de contenidos aislados, como un saber acabado, donde rige la enseñanza mecánica de técnicas y algoritmos, donde los jóvenes aprenden escuchando, reproduciendo y ejercitando de manera repetitiva y formal y donde los problemas aparecen como aplicación de lo aprendido ya que esta concepción supone una sola manera de aprenderla y enseñarla.

Por el contrario, estamos proponiendo nuevas formas de abordar la enseñanza en la que los alumnos ***haciendo matemática*** se ocupen de producir conocimientos nuevos frente a los problemas que se les planteen, que debatan para validarlos y con la guía del docente, los puedan reconocer como conocimientos que forman parte de la Matemática presentes en su cultura[17].

Por esto, reafirmamos la posición en la que el docente, debería poner en cuestión el modelo de enseñanza que define su relación con el estudiante y con el conocimiento.

Adherimos a la posición según la cual el proceso de producción de conocimiento, en tanto creación o recreación, es social porque se elabora con y contra lo ya producido, requiere de la interacción con otros, necesita de la reflexióncrítica de las ideas concebidas por uno mismo y por los demás, precisa de la validación de esas ideas. Es también histórico-cultural ya que sus búsquedas, sus problemas, sus preguntas están permeadas por las creencias, los valores, los saberes, las concepciones, los consensos en la sociedad de un cierto momento. Pensamos que este modo de entender la producción no es privativo de la comunidad científica como tampoco lo es el derecho y la posibilidad de producir conocimiento.[18]

[17] Guy Brousseau (1986, 1988 a, 1988 b, 1995, 1998, 1999), propone un modelo desde el cual pensar la enseñanza como un proceso centrado en la producción de los conocimientos matemáticos en el ámbito escolar. Cita marco común, DCJ nivel secundario, Santiago del Estero

[18] CTRA. Suteba. CTA de los trabajadores. Conocimiento y trabajo colaborativo docente por *Patricia Sadovsky* y *Ana Espinoza*

Producir conocimientos supone tanto establecer nuevas relaciones, como transformar y reorganizar otras. En todos los casos, producir conocimientos implica validarlos, según las normas y los procedimientos aceptados por la comunidad matemática en la que dicha producción tiene lugar.

Concebir la clase como un ámbito de producción, supone ya tomas de posición: respecto del aprendizaje, de la enseñanza, del conocimiento matemático, de la relación entre el conocimiento matemático que habita en la escuela y el que se produce fuera de ella. Sostiene al mismo tiempo que el conocimiento matemático se va constituyendo esencialmente a partir de reconocer, abordar y resolver problemas que son generados a su vez por otros problemas. (La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática Patricia Sadovsky).

Se proponen desde esta perspectiva a los problemas como objeto de enseñanza donde al concebir al problema en su doble función, como fuente de conocimiento y consolidación de estos por una parte y como fuente de desarrollo del pensamiento por la otra se constituyen en un medio efectivo para producir aprendizajes significativos, ya que aportan una manera particular de pensar y producir conocimiento, los problemas pueden ser intra o extramatemáticos; esdecir de la matemática misma o del ámbito de la vida cotidiana y de otras ciencias.Sin embargo, advertimos, que no se puede reducir la actividad de los alumnos al simple hecho de encontrar una solución al problema planteado, seevidencia aquí la necesidad de lograr a partir de la resolución de problemas la producción y sistematización del conocimiento, a través de un ejercicio reflexivo de la práctica, propuesto y guiado por el docente.

Advertimos, que centrar la enseñanza en la resolución de problemas, no significa dejar de lado las prácticas de plantear y resolver ejercicios puesto que consideramos son (de acuerdo al criterio y necesidad del docente) importantes herramientas en procesos de consolidación y sistematización de técnicas o conceptos.

La opción de colocar a la resolución de problemas como objeto de enseñanza permite la actividad de modelización matemática, la cual es un proceso que atraviesa muchos momentos y reúne las condiciones para desarrollar en el aula un trabajo análogo a la actividad científica, centrada en la producción matemática de los alumnos y donde se re-crean los conocimientos matemáticos a partir de las propuestas del docente.

Siguiendo la idea de Varsavsky (1971); *frente a una situación a resolver ponemos en juego los conceptos que poseemos, acabados o no y con ellos intentamos modelizarla; es decir, construimos, implícita o explícitamente un modelo*. La palabra modelo puede usarse como representación o imagen generalmente incompleta o simplificada de un sistema material o abstracto.

Cuando se construye un modelo mental en el sentido descripto por Varsavsky se pueden describir los componentes del mismo, las relaciones que se establecen

entre estos y explicitar su funcionamiento haciendo uso de diversos tipos de lenguajes.de lenguajes.

De esta manera en el abordaje de la enseñanza de la matemática a través dela resolución de problemas, se genera en el proceso de formulación, planteo y validación, un modelo en términos matemáticos. Pero el uso de situaciones problema y la propuesta de modelización no constituyen por sí mismos, en la construcción del sentido de un conocimiento.

Uno de los objetivos esenciales (y a la vez una de las dificultades principales) de la enseñanza de la matemática es precisamente, que lo que se haya enseñado,esté cargado de significado, es decir tenga sentido para los alumnos.

En esta idea Brouseau (1983) nos ayuda a reflexionar sobre el sentido de un conocimiento matemático, cuando expresa que se define:

"No solo por la colección de situaciones donde este conocimiento es realizado como teoría matemática, no solo por la colección de situaciones donde el sujeto lo ha encontrado como medio de solución sino también por el conjunto de concepciones que rechaza, de errores que evita, de economías que procura, de formulaciones que retoma etc."

Construir y proponer a los alumnos situaciones matemáticas que carguen de significado a los conceptos matemáticos, los ayudará a saber cuál es el campo de utilización de ese conocimiento, pero también cuáles son los límites de esecampo; cuáles son las situaciones en que este conocimiento se encuentra involucrado y en cierto modo "dominar" la utilización de tal conocimiento.

Desde esta perspectiva, el cómo pensar, organizar y gestionar la clase, son algunas de las cuestiones que supone pensar y actuar en esta compleja tarea pero que a su vez es posible de llevar adelante.

Para lograr que los alumnos desplieguen este tipo de trabajo matemático, es imprescindible el rol del docente quien deberá atender en la planificación a ciertas decisiones pedagógicas y didácticas que se toman antes, durante y después de una clase y que consideramos deberían ser consideradas como fuente de indagación.

Están aquellas que tienen que ver con la selección de situaciones problema en relación con el conocimiento (que deberá responder a un campo de conocimiento específico de la matemática) y con los saberes que se desean desplegar; en este sentido resulta importante elegir con cuidado los problemas de manera que sean significativos y que, a su vez, lo que se quiera enseñar surja como una herramienta necesaria para resolver el problema.

Habrá que tener en cuenta que la situación esté acorde a los saberes que poseen los alumnos, es decir, que a partir de desplegar los saberes que poseen,la situación los debe impulsar a modificar los conocimientos que tenían hacia nuevas formas de pensar y hacia los nuevos conocimientos desplegando nuevas estrategias y nuevos saberes.

Para esta tarea se puede organizar la clase de distintas maneras: individual, por pares o grupos de más alumnos, y aun con distintos tipos de tareas para cada

grupo o dentro del mismo grupo, alentando la movilidad de los roles y estando atentos a la posible configuración de estereotipos que algunas veces hacen que la discriminación se exprese en la clase de Matemática.

Tanto los momentos de trabajo individual como los compartidos en grupo aportan al alumno un tipo de interacción diferente con el conocimiento, por lo que ambos deberán estar presentes en la clase.

La realidad territorial de nuestra provincia y la presencia del Estado Provincial para asegurar la educación secundaria se materializaron en la implementación de las escuelas secundarias rurales, algunas de las cuales tienen la característica de circuitos de itinerancia.

Esto se constituye en una invitación a pensar en nuevas formas de proponer el trabajo matemático en el aula, recuperando las experiencias del trabajo en pluriaño.

Con esto, no estamos queriendo referir a que la enseñanza de la matemática es o deba ser diferente en el contexto rural, sino que intentamos recuperar las experiencias de enseñanza que tanto pueden aportar a la tarea en cualquier contexto. Es por esto que, atendiendo a estas experiencias, podemos pensar en organizar la clase agrupando jóvenes de diferentes años y plantear actividades con un contexto común, proponiendo una tarea distinta a cada grupo, de modo que los desafíos sean adecuados a los distintos conocimientos de los alumnos lo que permite que se generen espacios en los que participen alumnos que compartan repertorios de conocimientos y niveles de análisis similares.

Están también aquellas decisiones que tienen que ver con los momentos del planteo y resolución del problema (modelización) para las cuales será importante que se promuevan oportunidades de expresión y la posibilidad de desplegar **diversidad de producciones** dándoles la posibilidad para poner en evidencia la multiplicidad de formas de pensar frente a una misma cuestión, defender suposición frente a los demás respetando sus puntos de vista, ideas y opiniones, debatirlas y elaborar conclusiones, acordes al problema planteado.

En el conjunto de problemas también es necesario tener en cuenta las ***distintas representaciones*** posibles de la noción que se vaya a enseñar, ya que la posibilidad de avanzaren la comprensión de una noción implica reconocerla en sus distintas representaciones, pudiendo pasar de una a otra y elegir la más conveniente en función del problema a resolver.

Es importante tener en cuenta que no se puede reducir la actividad de los alumnos al simple hecho de encontrar una solución al problema planteado, Por lo que también resultan importantes aquellas decisiones en relación con el trabajo que implica volver sobre lo realizado, por uno mismo o por los compañeros, el cualexige siempre una explicitación, un reconocimiento y una sistematización del conocimiento que se pone en juego en la resolución de los problemas, en las formas de obtenerlo y de validarlo.

Sin este proceso, los conocimientos matemáticos aprendidos en la escuela (las nociones y las formas de trabajar en Matemática) no tendrán, a futuro, las mismas

posibilidades de reutilización, ya que quedarían asociados a su uso en algunos casos particulares.

La mediación del docente permitirá a los alumnos reconocer y sistematizar los saberes que van apareciendo, e irá estableciendo las relaciones necesarias entre las variadas conclusiones a las que se arribaron y el conocimiento matemático al que se pretende llegar, introduciendo las reglas y el lenguaje específico promoviendo la relación entre los conocimientos existentes y los nuevos conocimientos.

Estas son algunas decisiones importantes que proponemos poner en el centro de la escena, resultará significativo propiciar un trabajo colaborativo entre pares a manera de compartir experiencias y reflexionar sobre estos y otras decisiones importantes que se juegan al momento de diagramar una secuencia de enseñanza.

Si la idea es revisar nuestras prácticas para instalar las condiciones óptimas en relación a un proceso de aprendizaje adecuado para los alumnos no podemos dejar de lado la importancia del uso de los materiales y recursos, y desde este lugar poder diferenciar que el uso de materiales en la clase pude funcionar como el soporte de una situación de enseñanza planificada por el docente, o como un instrumento de enseñanza en sí mismo. Cuando hablamos de recursos y materiales nos referimos tanto, a los de usos más comunes (representaciones gráficas, útiles de geometría, cuerpos sólidos, cuerpos transparentes, mecanos, varillas, otros) como así también a los menos utilizados en las aulas, como la calculadora los softwares de distribución libre y gratuita y, que colaboran en la actualidad a la enseñanza de la matemática. Estamos seguros de que debemos buscar las condiciones más adecuadas para que con la ayuda de ciertas tecnologías los alumnos construyan aprendizajes con sentidos. Surgen de esta manera nuevas competencias de los docentes, que permitan potenciar el aprendizaje de los contenidos matemáticos, a través de un uso reflexivo de las nuevas tecnologías, recordando que son estas últimas las que tienen que estar al servicio de la enseñanza y el aprendizaje.

Por todo lo expuesto, adherimos al pensamiento de que el conocimiento no vale por sí solo sino como soporte de experiencias de aprendizaje y consolidación de capacidades.

Reflexionar sobre las formas de trabajo con los saberes y con el desarrollo de capacidades en la escuela genera un saber pedagógico que permite enriquecer los enfoques y diseñar las estrategias de enseñanza con el fin de mejorar los aprendizajes de todos los alumnos en el aula a su vez que re-posiciona al docente en su autoridad pedagógica.

Se trata de tramas complejas de saberes y esquemas de acción que permiten responder en diversas situaciones y distintos ámbitos mediante el uso pertinente de estrategias, técnicas y habilidades características de un buen desempeño.

Expresan potencialidad para desarrollar ciertas prácticas, asentadas en el dominio de los instrumentos y disposiciones adecuadas.

No pueden desarrollarse sin el trabajo sobre los contenidos de enseñanza (pero sí se pueden impartir contenidos sin llegar a desarrollar capacidades).

Se construyen paulatinamente a medida que los estudiantes se apropian de un conjunto de saberes

Se desarrollan en la acción y en circunstancias específicas.

Para que esto se logre son particularmente valiosas las estrategias de enseñanza que favorecen la apropiación de *mecanismos mentales básicos* y *operaciones cognitivas* como la atención, el reconocimiento de patrones, la autorregulación, y *habilidades cognitivas* de alto nivel como la argumentación, la organización estratégica y la metacognición.

Optar por un enfoque que ponga en el centro de la escena el trabajo desde la resolución de problemas y donde se privilegie la problematización del conocimiento, es admitir en la tarea la aparición de errores. En el ámbito de la educación matemática los *errores* aparecen permanentemente en las producciones de los alumnos, al respecto consideramos necesario que el error forma parte del aprendizaje, ya que indica el grado de aproximación al conocimiento. Desde este lugar, nos orientan los trabajos desarrollados por Bachelard (1934) y Broouseau (1978).

Entendemos que los docentes debemos trabajar el error en el proceso de enseñanza ya que este trabajo implica generar en el aula un clima de confianza en las producciones de los alumnos y un debate abierto en el que se puedan analizar los procedimientos correctos y los incorrectos, que los alumnos sientan que los errores y los aciertos, surgen en función de los conocimientos que transitan en la clase y entonces estos errores pueden ser discutidos y validados por los alumnos con argumentos y explicaciones.

Tradicionalmente los docentes estábamos acostumbrados a relacionar el error de los alumnos con procedimientos incorrectos o con concepciones que deben desestimar, y la práctica se reducía a reiteradas explicaciones del *porqué era el error*, con la intención de que los alumnos no volvieran a repetir lo mismo. Sin embargo, como ya lo expresamos al principio el **error representa el signo del nivel y del modo de acercamiento al conocimiento que logró el estudiante.**

Algunas consideraciones sobre la evaluación

Las orientaciones en cuanto a evaluación que se dan en este apartado constituyen cuestiones sobre las cuales deberemos seguir pensando, ya que todos sabemos que se trata de una cuestión tan compleja como la de pensar, diseñar y proponer una acción didáctica y que además, en este sentido la evaluación “en la escuela” se tiñe de otros matices y de posiciones muchas veces encontradas cuando nos salimos de las prácticas de evaluación generalmente utilizadas y comenzamos a pensar en qué y cómo evaluar en matemática, para qué y para quien se evalúa en matemática, para que sirve y a quienes sirven los resultados, entre otras cuestiones.

No pretendemos ser exhaustivos con estas cuestiones, pero sí consideramos exponer alternativas que orienten las prácticas de evaluación en matemática de manera que se convierta en parte del proceso formador que acompañe reoriente y ayude a las trayectorias escolares.

Pensar en el sentido que adquieren las prácticas de evaluación en el sistema educativo, obliga a poner la mirada en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje

de la matemática escolar. Es decir, repensar el sentido de la evaluación, implica revisar el sentido de "*qué se entiende por enseñar matemática en la escuela"*, y, por lo tanto, qué se espera que los alumnos aprendan. Entonces, si repensar la evaluación conlleva a la evaluación sobre la enseñanza y el aprendizaje de un determinado objeto del conocimiento, cabe preguntarse qué es estudiar matemática en la escuela.

Desde la perspectiva que venimos trazando en el despliegue de esta propuesta, concebimos el estudio de la matemática se logra *"haciendo matemática"* en el aula. Si aprender matemática, se alcanza haciendo matemática, esto es, a partir de resolver problemas, por lo que la evaluación debería implicar la búsqueda creativa de escenarios que recuperen el complejo entramado de este proceso.

Usualmente los docentes hacemos control del producto o resultado parcial o final de lo aprendido por el alumno y no siempre hacemos control del proceso; es decir, de la calidad con que se van ejecutando las tareas, que de hecho presuponen el desarrollo de procedimientos pertinentes a un determinado objeto de conocimiento y el desarrollo de capacidades.

Este hecho de atender el aprendizaje como producto y no como proceso que exige una constante retroalimentación, provoca que el alumno conozca de sus errores cuando apenas hay posibilidad de aplicar correctivos. El alumno así, queda informado de sus errores e insuficiencias porque el profesor se lo hace saber y no porque el estudiante disponga de mecanismos que le permitan detectar por sí mismo las ausencias, áreas débiles o errores en su desempeño frente a la Matemática.

Usualmente somos los docentes los únicos que al interior del aula estamos en posición de evaluadores sin ver, que al trabajar matemáticamente desde la perspectiva propuesta el trabajo personal y el estudio independiente como tareas propias del alumno, lo constituyen como sujeto evaluador de su propio aprendizaje. Son los alumnos quienes en una primera instancia se auto evalúan en el proceso de resolución, asumen los riesgos de la tarea de resolver los problemas planteados y por lo tanto asumen también una posición ante esto que los va obligando, a veces de manera implícita, a evaluarse en el proceso desplegado. Volvemos a insistir en la importancia de un docente que proponga espacios, estimule y colabore en la construcción de estos procesos de control que el estudiante debe ejercer sobre sí mismo y sobre su propia actuación.

Bibliografía

- ✓ Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- ✓ Resoluciones del Consejo Federal de Educación. Aportes a la educación secundaria.
- ✓ Ley Provincial de Educación de Santiago del Estero Nº 6.876.
- ✓ Diseños CurricularesProvinciales de Educación Secundaria de las provincias de Tierra del Fuego, Buenos Aires y Mendoza.
- ✓ Programa Nacional de Formación Situada. Documento Base N° 2. (2.016). Encuadre general sobre el desarrollo de capacidades en la escuela.

- ✓ Charnay, R. (1994). *Aprender por medio de la resolución de problemas*. En Parra y Saiz (Comp.), *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires: Paidós.
- ✓ Chemello, G. y Díaz, A. (1997). *Material de apoyo para la capacitación docente*. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ Galves, G. (1994). *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires: Paidós.
- ✓ Godino, J. y otros. (1994). *Área de conocimiento. Didáctica de la Matemática*. En Gutiérrez, Á. (Ed.). España: Síntesis.
- ✓ Douady, R. *Ingeniería didáctica y su relación con la evolución del conocimiento*. En: Ingenieríadidáctica en educación matemática.
- ✓ Vergnaud, G. y Riccó G. (1998). Didáctica y adquisición de conceptos matemáticos; problemas y métodos. *Revista Argentina de Educación, N°6*. Berte, A. (1999). *Matemática Dinámica*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- ✓ Berte, A. (1999). *Matemática de EGB 3 al Polimodal*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- ✓ Diaz, A (coordinadora), Agrasar, M., Chemello, G., Chevallard, Y., Crippa. (2010). *Enseñar Matemática en la Escuela Media*. Buenos Aires:
- ✓ Sadosky, P. (2005). *Enseñar Matemática hoy*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.Segal, Silvia y Giuliani, Ana. (2.008). Modelización matemática en el aula: posibilidades y necesidades. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ✓ Sessa, C. (2005) *Iniciación al estudio didáctico del Algebra*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ✓ Barrio, Ethel; Lalanne, Liliana y Petich, Analía. (2.010). Entre aritmética y álgebra: un camino que atraviesa los niveles primerio y secundario.
- ✓ Chevallard, Y.; Bosch, M. y Gascon, J. (1997). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdidoentre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Horsori.
- ✓ Itzcovich, H. (2005). *Iniciación al Estudio Didáctico de la Geometría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ✓ Godino, J.; Bernabeu C.; Castellano J. (1994). *Azar y Probabilidad*. España: Editorial SINTESIS.
- ✓ Panizza, Mabel. (2.005). Razonar y conocer: Aportes a la comprensión de la racionalidad matemática de los alumnos. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ✓ Fioriti, Gema, Cuesta, Carolina; Chevallard, Yves y Kohan, Walter. (2.012). La evaluación como problema: aproximaciones desde las didácticas específicas. UNSAM. Buenos Aires: Editorial Miño & Dávila SRL.
- ✓ Ministerio de Cultura y Educacion de la Nación. (1996*). MATEMÁTICA Metodología de la Enseñanza. Parte I y II*: PRO CIENCIA CONICET.
- ✓ Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). *Cuadernos Para elAula: Matemática 6*. Buenos Aires: M.E.C.C y T.

Formación General
Matemática Ciclo Orientado

Matemática III	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Tercer Año	4 horas cátedras
Ciclo Orientado	96 horas Reloj Anuales

Matemática IV	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Cuarto Año	4 horas cátedras
Ciclo Orientado	96 horas Reloj Anuales

Matemática V	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Quinto Año	3 horas cátedras
Ciclo Orientado	72 horas Reloj Anuales

Fundamentación

A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, con la obligatoriedad de la educación secundaria y con la definición de nuevos lineamientos curriculares, la Argentina, como Nación, y el Estado Provincial se han comprometido en un modelo que asegure la producción y distribución equitativa de las riquezas; la inclusión ciudadana; el cuidado del medio ambiente natural y cultural y la participación crítica en la elaboración de la historia y de la memoria colectiva.

Para formar un sujeto en esas coordenadas se ha diseñado una nueva escuela secundaria delineada en esas normas.

En este contexto, la enseñanza de la Matemática nos desafía a ocuparnos como docentes en asegurar las condiciones para que todo joven pueda apropiarse de un capital cultural común que sea, a su vez, condición para el trabajo y el estudio, conforme a sus decisiones y proyectos de vida, aunque se advierte, existe una gran distancia entre estas expectativas y las experiencias educativas que realmente viven los jóvenes dentro de las aulas.

En este sentido, nuestra situación en Santiago del Estero no es diferente, no es necesario extendernos sobre la realidad cambiante y vertiginosa en la que todos, alumnos y profesores estamos insertos, ya que esta es una experiencia sensible, cotidiana, que nosatraviesa dentro de las aulas y fuera de ellas. También reconocemos que actuar es imprescindible para adaptar los procesos de enseñanza de la matemática, para disminuir este desfasaje entre lo que se piensa y se actúa hacia dentro de las aulas y lo que se irá instituyendo para los alumnos como culturalmente válido y disponible hacia fuera de estas.

Todo esto se constituye en una invitación a reflexionar sobre las prácticas para lograr que los desafíos a los que enfrentamos a nuestros estudiantes dentro del aula se aproximen a los que se enfrentan diariamente o les tocará vivir.

La Matemática es una ciencia que se encuentra presente en casi todos los ámbitos de nuestra sociedad. Es una construcción histórica, social y dinámica cuya enseñanza contribuye a la formación de cualidades intelectuales que aporta sustancialmente a los procesos de alfabetización científica de los ciudadanos de hoy, que debe estar dirigida, para aquellos estudiantes que decidan utilizarla para continuar estudios superiores, para quienes la necesiten en el desarrollo en su vida profesional y de trabajo, como así también, para aquellos jóvenes que en su vida cotidiana necesiten utilizarla para formarse y desempeñarse como ciudadanos activos, críticos y participativos.

Al interactuar en su vida social, los niños aprenden las prácticas habituales de cada comunidad y construyen saberes, algunos de los cuales están ligados a la Matemática. Son estos saberes los que debemos recuperar en la escuela para vincularlos con los conocimientos que deben aprender, ya sea para reconocerlos como parte de ellos y sistematizarlos, como para utilizarlos en nuevos contextos.

La escuela secundaria debe aportar desde la enseñanza de la matemática a este proceso de alfabetización científica, atendiendo a la particularidad de que tiene un prólogo, la educación inicial y primaria y que a su vez, es un prólogo para la educación

superior, lo que nos enfrenta como docentes al desafío de presentar una serie de transformaciones sobre el abordaje de los conocimientos matemáticos que traen los alumnos de nivel primario y que deben continuar construyéndose a lo largo de su escolaridad.

Esto permite pensar, entre otros aspectos, en la articulación entre niveles y no se trata, entonces, de prima rizar la enseñanza de la matemática ni tampoco diagramar propuestas que los alumnos no puedan abordar con los conocimientos construidos hasta aquí.

Este ciclo de escolaridad debe proponer momentos de rupturas y desfasajes parciales y, ajustes y adaptaciones constantes de manera que los alumnos puedan resinificar sus conocimientos matemáticos abandonando algunas elaboraciones construidas en la escuela primaria y apoyándose en algunas prácticas ya desarrolladas para producir las re significaciones conceptuales necesarias. Por lo que no todo en la secundaria será nuevo y diferente ni tampoco pensaremos en descartar e invalidar lo construido en la escuela primaria, lo que representa de gran valor tanto para el alumno como para el docente.

De esta manera en el desarrollo de la propuesta no solo se buscará que los alumnos profundicen sus conocimientos matemáticos y se acerquen a nuevos conocimientos, sino que además, se aspirará, logren evolucionar sus procedimientos y trascender hacia nuevasformas de relacionarse con los objetos matemáticos, cambios evidenciados, por ejemplo, en el pasaje de la aritmética al álgebra, y el inicio en el razonamiento deductivo como forma de validación, asunto importante que se presenta como uno de los objetivos de este nivel.

En esta línea aprender matemática, les permitirá a los alumnos dar respuestas a cuestionamientos de otras ciencias, de la realidad en la que vive y desarrollar **capacidades de observación, análisis, razonamiento y desarrollo de juicio crítico.**

Asimismo, ¿Cómo se logra en la escuela secundaria un enfoque actualizado para la enseñanza de la matemática?

Recuperando lo expresado en el marco general, de que este documento es una construcción abierta que tiene partes prescriptivas, surgida de los acuerdos federales, y sugerencias y orientaciones que cada docente interpretará y adaptará según sus proyectosinstitucionales, según contextos y necesidades in situ, entendemos que la enseñanza de la matemática escolar necesita de la actuación de un mediador intencionado (el profesor) que debe conocer y adaptar los contenidos producidos científicamente, que debe además comprender las múltiples y complejas dimensiones de la práctica, los contextos sociales que enmarcan las decisiones cotidianas en el aula y en la escuela, como así también los escenarios en que se inscriben las relaciones docente-alumno, docente-familia, docente- docente.

Un docente que debe fortalecer continuamente la comprensión académica de la matemática y los conocimientos didácticos que apoyen las decisiones sobre la enseñanza de la misma, el sentido que orienta su producción académica en cada momento histórico y los intereses vigentes de la cultura.

Esto supone una tarea colaborativa y sistemática que opere sobre las discontinuidades y quiebres de las experiencias escolares de los estudiantes y las representaciones que de estos tienen los docentes.

Pensar la tarea de enseñar en esta perspectiva resultaría imposible de realizar desde un trabajo solitario y aislado, razón por la cual se torna imprescindible, el despliegue de una tarea colaborativa en el colectivo docente, donde se promuevan momentos de reflexión conjunta acerca de la enseñanza de la matemática; en los que decisiones, estrategias, abordajes metodológicos, recursos, concepciones, etc., puedan ser sometidas a una revisión constante y donde cuestiones, tanto disciplinares como de didáctica de la matemática puedan ser discutidas, reflexionadas y elaboradas como una construcción social que promuevan mejoras que se reflejen en las aulas y en la calidad de los aprendizajes.

Si centramos la tarea de enseñar matemática en el aula asumiendo la complejidad que ello implica, debemos correrno s de la idea de presentarla a través de contenidos aislados, como un saber acabado, donde rige la enseñanza mecánica de técnicas y algoritmos, donde los jóvenes aprenden escuchando, reproduciendo y ejercitando de manera repetitiva y formal y donde los problemas aparecen como aplicación de lo aprendido ya que esta concepción supone una sola manera de aprenderla y enseñarla.

Por esto, reafirmamos la posición en la que el docente, debería poner en cuestión el modelo de enseñanza que define su relación con el estudiante y con el conocimiento.

Guy Brousseau (1986, 1988 a, 1988 b, 1995, 1998, 1999), propone un modelo desde el cual pensar la enseñanza como un proceso centrado en la producción de los conocimientos matemáticos en el ámbito escolar. Producir conocimientos supone tanto establecer nuevas relaciones, como transformar y reorganizar otras. En todos los casos, producir conocimientos implica validarlos, según las normas y los procedimientos aceptados por la comunidad matemática en la que dicha producción tiene lugar.

Concebir la clase como un ámbito de producción, supone ya tomas de posición: respecto del aprendizaje, de la enseñanza, del conocimiento matemático, de la relación entre el conocimiento matemático que habita en la escuela y el que se produce fuera de ella.

Podemos entonces comparar la tarea del alumno en el aula, con aquella que desarrollan los matemáticos en su actividad. Por lo que la actividad de aprender matemática en el aula esté relacionada con el que hacer matemático, centrada en la producción matemática de los alumnos.

Esto será posible solo si se opta por un enfoque cuyo trabajo esté centrado en la resolución de problemas.

Se proponen desde esta perspectiva a los problemas como objeto de enseñanza que al concebir al problema en su doble función, como fuente de conocimiento y consolidación de estos por una parte y como fuente de desarrollo del pensamiento por la otra, se constituyen en un medio efectivo para producir aprendizajes significativos, ya que aportan una manera particular de pensar y producir conocimiento; los

problemas pueden ser intra o extramatemáticos; es decir de la matemática misma o del ámbito de la vida cotidiana y de otras ciencias. La opción de colocar a la resolución de problemas como objeto de enseñanza permite la actividad de modelización matemática, la cual es un proceso que atraviesa muchos momentos (Sadovsky, 2005), la misma reúne las condiciones para desarrollar en el aula un trabajo análogo a la actividad científica, centrada en la producción matemática de los alumnos y donde se re-crean los conocimientos matemáticos a partir de las propuestas del docente.

De esta manera a través de la resolución de problemas y de la potencia modelizadora de la matemática, se propone instaurar las mejores condiciones para favorecer a los estudiantes en la construcción de un conocimiento matemático cargado de significado.

Uno de los objetivos esenciales (y a la vez una de las dificultades principales) de la enseñanza de la matemática es precisamente, que lo que se haya enseñado, esté cargado de significado; es decir, que tenga sentido para los alumnos.

Construir y proponer a los alumnos situaciones matemáticas que carguen de significado a los conceptos matemáticos, los ayudará a saber cuál es el campo de Utilización de ese conocimiento, pero también cuáles son los límites de ese campo; cuáles son las situaciones en que este conocimiento se encuentra involucrado y en cierto modo "dominar" la utilización de tal conocimiento.

Optar por un enfoque que ponga en el centro de la escena el trabajo desde la resolución de problemas y donde se privilegie la problematización del conocimiento, es admitir en la tarea, la aparición de errores. En el ámbito de la educación matemática los **errores** aparecen permanentemente en las producciones de los alumnos y al respecto consideramos necesario que el error forma parte del aprendizaje, ya que indica el grado de aproximación al conocimiento.

Es muy importante instalar en la escuela las condiciones necesarias para que los alumnos sientan que los errores y los aciertos surgen en función de los conocimientos que circulan en la clase, es decir que puedan ser discutidos y validados con argumentos y explicaciones.

Si la idea es revisar nuestras prácticas para instalar las condiciones óptimas en relación a un aprendizaje más adecuado de los alumnos no podemos dejar de lado la importancia del uso de los materiales y recursos; desde este lugar poder diferenciar que el uso de materiales en la clase pude funcionar como el soporte de una situación de enseñanza planificada por el docente, o como un instrumento de enseñanza en sí mismo.

Por todo lo expuesto, adherimos al pensamiento de que el conocimiento no vale por sí solo sino como soporte de experiencias de aprendizaje y consolidación de capacidades.

En el marco de la Ley Nº 26.206 de Educación Nacional, el Título I, Capítulo II desarrolla los fines y objetivos de la política educativa nacional y expresa la necesidad de *"desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida"* y en el Capítulo II, se postulan los objetivos de aprendizaje de los distintos niveles educativos obligatorios atendiendo al desarrollo integralde las capacidades de los sujetos.

En abril de 2016, en la presentación del **Enfoque de Desarrollo de Capacidades,** de Hugo Labate del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, se invita a pensar la enseñanza como un proyecto humanista de formación de sujetos capaces de protagonizar trayectorias vitales en contextos cambiantes. Asimismo, considera que la enseñanza promueve, explícita o implícitamente, aprendizajes relativos a conceptos y procedimientos disciplinares y favorece el desarrollo de capacidades generales y específicas en cada área, pero, fundamentalmente, genera un modo perdurable de vincularse con el conocimiento y un modo de vivir la ciudadanía. Además de promover el aprendizaje de conceptos y procedimientos, la enseñanza debe incluir explícitamente entre sus propósitos el desarrollo de habilidades en los dominios emocionales y sociales de los estudiantes.

Las capacidades no son entidades aislables, son constructos que permiten referirse a la manera en que se combinan los potenciales, disposiciones y saberes en maneras diversas y en grados crecientes de complejidad. Los alumnos pueden desarrollar capacidades y demostrarlas cuando se enfrentan con problemas y situaciones de un grado de dificultad adecuado, en contextos variables.

Como ejemplos de capacidades se pueden mencionar: creatividad, comunicación, autorregulación del propio proceso de participación y aprendizaje, trabajar con otros para un fin compartido, comprensión, pensamiento crítico, uso de conceptos y teorías para entender algún aspecto de la realidad, resolución de situaciones complejas, entre otras.

En cuanto a la ubicación de la unidad curricular, dentro del plan de estudios y atendiendo a que *"La Educación Secundaria se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo"*.

Se refiere a los NAP, acuerdos nacionales sobre aprendizajes comunes imprescindibles (dispositivo regulador)

En este sentido se propone que la asignatura matemática se desarrolle a lo largo de los 5 años de la escolaridad secundaria en dónde; Matemática I y II corresponden al Ciclo básico y Matemática III, IV y V corresponden al Ciclo Orientado, en ambos casos ubicada dentro de la Formación General, esté organizada en cuatro ejes que responden a campos de conocimientos específicos dentro de la matemática y que además se articule con otras áreas de conocimiento, no solo en relación a la propuesta de trabajo con lo extramatemático como por ejemplo, la comprensión del mundo físico a través de modelos matemáticos, sino que además, contribuye en el sentido de que procura al desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes, como el razonamiento, producción de ideas y estrategias, la reflexión, como así también en el plano de lo interpersonal como: capacidad de escucha, aceptación de ideas ajenas y trabajo colaborativo lo que permite vislumbrar el alcance no solo en relación con los otros espacios curriculares sino también en la formación como alumno y como individuo de una sociedad.

Los cuatro ejes propuestos son: Los relacionados con el número y las operaciones, los relacionados con el álgebra y sus funciones, los relacionados con la geometría y la medida, los relacionados con la probabilidad y la estadística.

Propósitos educativos Ciclo Orientado:

A través de la enseñanza de la matemática en la escuela secundaria se procurará:

- Favorecer en los alumnos la confianza en sus propias capacidades que le permitan vencer obstáculos y construir estrategias originales en el desarrollo del trabajo matemático y generar actitudes positivas que contribuyan al sentido de que todos pueden acceder a ella.
- Brindar las oportunidades de expresión, para defender su posición frente a los demás respetando sus puntos de vista, ideas y opiniones, debatirlas y elaborar conclusiones, aceptando que los errores son propios de todo proceso de aprendizaje.
- Promover prácticas de argumentación basadas en el conocimiento matemático y la producción, interpretación y validación de conjeturas y afirmaciones de carácter general mediante propiedades matemáticas, como inicio en las formas de demostración.
- Propiciar situaciones de enseñanza que permita la interpretación de algunas formas de pruebas, tales como la referida al rol del contraejemplo para probar la invalidez de una afirmación y la demostración por el absurdo.
- Facilitar a los alumnos el uso de recursos variados propiciando aquellos que brindan lasnuevas tecnologías de información y comunicación para favorecer los procesos de exploración, reflexión y validación que apunten a la construcción de aprendizajes con sentido.
- Ofrecer a los alumnos experiencias que promuevan la búsqueda y el planteo de modelos que representen las relaciones presentes en diferentes situaciones (extra e intramatemáticos), la selección del modelo más pertinente con el cual puedan explicar la situación y la interpretación de los resultados a la luz de la problemática planteada.
- Proporcionar a los alumnos situaciones en las que puedan reflexionar sobre el valor de la matemática como un producto histórico-social y un bien cultural que al permitirleer la realidad y actuar sobre ella, provee a los mismos un eficiente desempeño en una sociedad en constantes cambios.
- Proveer a los alumnos de situaciones cotidianas que les permitan interpretar y construir el proceso estadístico (recolectar, organizar y graficar) y experimentar sucesos con diferentes grados de probabilidad,

para elaborar hipótesis y conclusiones apropiadas referidas al contexto analizado

- Proponer situaciones de reflexión a partir del trabajo con resolución de problemas habilitando la producción, reinversión e integración de nuevos conocimientos desde diferentes marcos (algebraico, geométrico, numérico, probabilístico), y de la potencia que ofrece cambiar de un marco a otro.
- Promover en los alumnos la interpretación y la producción de textos con información matemática, avanzando en el uso del lenguaje apropiado, como así también la producción e interpretación de conjeturas y afirmaciones de carácter general y el análisis de su campo de validez, avanzando desde argumentaciones empíricas hacia otras más generales.

Criterios para la selección de contenidos

Nos apoyamos en marcos referenciales importantes para poder definir y organizar los contenidos. En esta línea de trabajo consideramos como referente organizador a los NAP núcleos de Aprendizajes Prioritarios con el deseo compartido nacionalmente de que contribuyan a asegurar una base común a todo el Sistema Educativo, Provincial y Nacional priorizando la unidad dentro del mismo.

Además consideramos los Documentos provistos por el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación orientadores para la producción de la presente propuesta y los documentos curriculares Provinciales de Nivel Primario, Nivel Secundario y de Nivel Superior, ya que como se expuso en la fundamentación, la escuela secundaria debe contribuir desde la enseñanza de la matemática a este proceso de alfabetización científica, atendiendo a la particularidad de que tiene un prólogo, la educación primaria y que a su vez, es un prólogo para la educación superior. Complementamos la tarea con documentosy bibliografía especificas del área.

El propósito de la enseñanza de la matemática en el ciclo básico consiste en que los alumnos a partir de los saberes construidos en la escuela primaria y de la Resolución de Problemas como objeto de enseñanza, resignifiquen esos saberes y se apropien de nuevos conocimientos y habilidades, que evolucionen desde formas intuitivas a otras propias del pensamiento formal e incorporen un vocabulario especifico y simbólico, cada vez más riguroso y preciso.

Los contenidos se presentan organizados en cuatro ejes: **Los relacionados con el número y las operaciones, los relacionados con el álgebra y sus funciones, los relacionados con la geometría y la medida y los relacionados con la probabilidad y laestadística.**

Resulta conveniente aclarar en este apartado que la organización de los contenidos presentada de este modo es solo afín de facilitar la lectura.

Como ya lo expresamos enseñar matemática no implica abordar contenidos de una manera aislada, por lo que al momento de diseñar una secuencia de enseñanza se abordan contenidos que involucran a más de un eje. Tampoco implica un tratamiento

secuencial de los mismos; ni implica pensar en la centralidad del contenido conceptual, ya que la centralidad de la enseñanza está en la construcción de saberes y atendiendo al hecho, de que la diversidad, es parte de la realidad de las aulas.

Los criterios y selección de contenidos enunciados buscan, más que prescribir, constituirse en una herramienta que oriente el trabajo matemático en el aula, que sea enriquecido por la experiencia y el diálogo entre docentes y se convierta en una realidad con unidad y sentido.

Síntesis explicativa de los ejes y su abordaje

En el bloque **Números y Álgebra** se pretende que los alumnos profundicen sus conocimientos sobre los distintos conjuntos numéricos. En este bloque se priorizarán el trabajo sobre el cálculo mental, la estimación, la producción de estrategias particulares de cálculo y el uso de la calculadora como medios de hacer que los alumnos pongan en funcionamiento las propiedades de las operaciones y produzcan argumentos que validen sus producciones.

El trabajo sobre los conjuntos numéricos también contemplará la reflexión sobre las relaciones entre los elementos que componen cada una de las operaciones. Parte de este trabajo estará imbricado con el trabajo algebraico, en la medida en que se espera que los alumnos lleguen a concebir las herramientas algebraicas como instrumentos que contribuyen a la producción de conocimientos sobre los números.

Las temáticas centrales de estas propuestas se piensan con un tratamiento que privilegie el pasaje de la aritmética al álgebra, y la aceptación de la deducción como modo de validación. Este trabajo busca que los alumnos recorran el camino que les permita abordar el tratamiento de lo general, aspecto que caracteriza a las propiedades de las operaciones.

Una opción fundamental de esta propuesta es que los aspectos más algorítmicos del funcionamiento algebraico se aborden junto al funcionamiento de las herramientas algebraicas como instrumentos de modelización intra o extra matemática. Por ende, no se propone trabajar sobre cálculos combinados, fuera de aquellas situaciones que requieran pensar en la organización de un cálculo, así como tampoco se empieza el trabajo algebraico con las ecuaciones (estas serán tratadas en el momento de estudiar las funciones).

En el bloque **Funciones y Álgebra** se propone una aproximación al estudio de funciones a partir de los gráficos, como soporte para estudiar el comportamiento de las variables en juego, en lugar de un tratamiento conjuntista. La resolución de problemas vinculados a procesos a partir de las representaciones gráficas, precederá cualquier definición formal del concepto de función.

Las primeras interacciones con los gráficos estarán destinadas a aprender las convenciones de la representación cartesiana, y –lógicamente– los primeros problemas se centrarán en la interpretación de la información más evidente. Se propone desde el comienzo el planteo de problemas que exijan un análisis global más allá de la lectura puntoa punto.

El inicio del trabajo con ecuaciones e inecuaciones se plantea a partir del trabajo con las funciones. Más precisamente, como condiciones sobre una o más funciones. Pero sería aprisionar el trabajo sobre ecuaciones pretender que todo se conciba de esa manera. Por eso, si bien la entrada a las ecuaciones se realiza por medio de las funciones, luego se deberán tratar problemas que se resuelvan a través de ecuaciones y en los que el contexto funcional no esté tan en primer plano. Este tipo de trabajo se plantea para todas las funciones que se aborden en los tres niveles.

El bloque **Geometría y Medida** tiene como objetivo prioritario la producción, por parte de los alumnos, de argumentaciones deductivas. Es decir, se pretende que la profundización del estudio de las figuras y de los cuerpos se desarrolle a través de actividades que impliquen la puesta en funcionamiento de propiedades, ya sea como medio para anticipar y establecer la necesariedad de ciertos resultados, como también para la elaboración de nuevas propiedades, relaciones y conceptos. De esta manera, los objetos con los que se trabaja han sido seleccionados en función de favorecer la entrada de los alumnos en este tipo de trabajo.

La presentación de los contenidos en el bloque **Estadística y Probabilidades** intenta trasmitir la idea de que el abordaje de la estadística involucra conceptos y modos de trabajo propios, que no son exactamente iguales a los de otros ejes de trabajo matemático: no es determinista, interviene el azar, la inferencia estadística es una forma de razonar.

Se espera que los alumnos puedan reconocer la importancia del tratamiento de la información y reconozcan algunas de las características que presentan las representaciones mediante las cuales se organiza y presenta dicha información.

La enseñanza de la estadística es un espacio privilegiado para el uso de programas de informática. El trabajo con probabilidades pone el centro en actividades que lleven a distinguir fenómenos aleatorios de aquellos que no lo son, y utilizar los conceptos de azar, posibilidad, imposibilidad, grados de probabilidad, para luego avanzar sobre el concepto de probabilidad y las ventajas de poder asignarle una medida.

Algunos de los contenidos que forman parte de la Matemática Financiera se propone abordarlos a la luz del trabajo funcional tal como se detalla en los comentarios de las grillas de contenidos. Cada institución podrá agregar aquellos que considere pertinentes y que preserven el espíritu del trabajo que se propicia.

Por otra parte, los contenidos vinculados con el Análisis Matemático no se han incluido en estas propuestas, pues se considera que el trabajo con el cálculo corresponde a los estudios universitarios. No obstante, algunas ideas como la noción de límite, la idea de recta tangente a una curva... se incluyen en el trabajo con las funciones, como parte de la formación matemática general. Aquellos colegios que tengan orientaciones como la Física-Matemática podrá profundizar en estos aspectos.

Finalmente, no se espera que los bloques de contenidos sean abordados necesariamente en el orden presentado. Es posible plantear distintos recorridos. Por

ejemplo: iniciar el trabajo con el bloque de números naturales, continuar con geometría, retornar a los números, pasar por funciones u otros caminos posibles.

Propuesta de contenidos para el Ciclo Orientado

3° Año
Eje: "El Número y el Álgebra"
Números naturales. **Combinatoria.** Problemas que involucran variaciones simples, variaciones con repetición y permutaciones simples. Producción y análisis de las fórmulas que surgen al generalizar problemas de Combinatoria. **Números Racionales.** Producción de fórmulas en contextos de la medida, la proporcionalidad y el porcentaje. El recurso algebraico para formular y validar conjeturas que involucren las propiedades de las operaciones y las relaciones de orden. Determinación de dominios de validez del número y progresión. Identificación de la aproximación de números que no se pueden expresar como cocientes de enteros. Racionales. Representación de números. Noción intuitiva de límite de la forma $\sqrt{n}$ en la recta numérica. Aproximación de números reales por racionales. Uso de la calculadora para potencias y raíces. El orden en R.

° Año
Eje: "El Número y el Álgebra"
Números naturales. Problemas de conteo. Uso de la factorial de un número y del número combinatorio. Estudio de algunas propiedades. El recurso algebraico para validarlas. **Números Reales.** Distancia de un número real al 0. Uso de la recta numérica para estudiar condiciones para dos números que se encuentren a un cierto Intervalo distancia de números reales. **Sucesiones.** Identificación de Regularidades en sucesiones. Producción de fórmulas de progresiones aritmética y geométrica. Uso de la fórmula para determinar algunos de los elementos o la razón de una progresión. Suma de los elementos.

5° Año
Eje: "El Número y el Álgebra"
Modelización. Modelización de problemas numéricos. Expresiones algebraicas. Propiedades de las operaciones en diversos campos numéricos.

3° Año

Eje: "Las Funciones y el Álgebra"

La ecuación lineal con dos variables.

Problemas que involucran ecuaciones lineales con dos variables.

Ecuaciones equivalentes.

Conjunto solución de una ecuación lineal con dos variables.

Producción de soluciones y Representación gráfica de las soluciones.

Problemas que involucren una ecuación con tres o más variables.

Modelización algebraica para decidir si una terna es o no la solución problema o para obtener las características de las soluciones.

Problemas que pueden modelizarse con una inecuación lineal con dos variables.

Representación, solución, problemas que involucren sistemas de ecuaciones con dos variables.

La noción de sistemas equivalentes y la resolución de los sistemas.

Representación gráfica de un sistema equivalente.

Rectas paralelas y sistemas con infinitas soluciones.

Función cuadrática.
Producción de fórmula en diferentes contextos en los que la variable requiere ser elevada al cuadrado.

Gráfica de los problemas que se modelizan a través de una función cuadrática.

Análisis del gráfico $f(x)=x^2$.

Estudio comparativo con la función lineal en términos de crecimiento.

Vértica, eje de simetría.

Variaciones de los gráficos en función de las variaciones y viceversa.

Incidencia en el vértice y en el eje de simetría.

Estudio de la función cuadrática: factorización, ceros, crecimiento, decrecimiento, positividad, negatividad.

Diferentes fórmulas.

Uso de la computadora para estudiar el comportamiento de funciones cuadráticas.

Problemas que se modelicen con ecuaciones cuadráticas.

Intersección entre rectas y parábolas.

Recta tangente a una parábola. Existencia de una solución imaginaria.

Función Polinómica
Producción de fórmulas para modelizar diferentes procesos en los cuales la variable requiera ser elevada a distintas potencias.

Estudio de procesos que se modelicen mediante funciones polinómicas.

Estudio de las funciones $f(x) = x_{2;}$ $f(x) = x_3$; $f(x) = x_4$; $f(x) = x_5$ como extensión del estudio de la función.

Aproximación a las Funciones: Crecimiento y decrecimiento, corrimientos de $x_{3.}$

Uso de cuadrática para el estudio de funciones del tipo $x_3 - x$, etc.

Factorización
Uso de la computadora para estudiar el comportamiento de funciones polinómicas.

Gráficos, raíces, positividad, negatividad.

Recursos algebraicos para estudiar el comportamiento de una función polinómica: la división de polinomios para hallar las raíces de una función polinómica de mayor grado que 2.

4° Año

Eje: "Las Funciones y el Álgebra"

Función exponencial y logarítmica.
Problemas que involucren estudios de procesos y crecimientos y decrecimientos, exponencial, discreto y discontinuo.

La función exponencial como modelo para estudiar los procesos gráficos y formular variaciones del gráfico a partir de la variación y de la fórmula y viceversa.

Uso de computadora para estudiar el comportamiento de una función exponencial.

La función logaritmo como inversa de la función exponencial.

Gráfico y fórmulas, variaciones del gráfico.

Estudio de las funciones logarítmicas y exponenciales: negatividad, positividad, crecimiento en el contexto de los problemas que analizas.

Asíntotas: análisis de las propiedades de los exponentes y logaritmos; problemas que se modelicen mediante ecuaciones exponenciales y logarítmicas.

5° Año

Eje: "Las Funciones y el Álgebra"

Función trigonométrica.
Distintas definiciones de ángulos, maneras diferentes de denotarlos.

Distintos sistemas, formas para ángulos, medir problemas en contextos matemáticos y extramatemáticos que se resuelven usando la función trigonométrica.

El comportamiento de las funciones trigonométricas. Uso de las funciones sen (x) y cos (x).

Periodicidad, ceros, imagen. Intervalos de positividad y negatividad.

Estudio de las variaciones de la amplitud y frecuencia.

La función tg (x). Representación gráfica. Periodicidad, ceros, imagen. Intervalos de positividad y negatividad, dominio.

Modelización usando computadora.

Revisión de las relaciones trigonométricas definidas para los ángulos agudos.

Las funciones seno (x) y cos (x) para todo número real.

Extensión de la relación pitagórica.

Estudio de las funciones cuadráticas. Paridad-Imparidad. Situaciones apelando a las funciones estudiadas durante estos años para anticipar resultados, estudiar comportamientos, etc.

3° Año

Eje: "La Geometría y la Medida"

Teorema de Thales.
Semejanza de triángulos. Enunciado y demostración del Teorema de Thales a partir de comparación de áreas.

División de un segmento en partes iguales, como recurso de representación para números racionales en la recta numérica

Problemas que se resuelven a partir de las relaciones implicadas en el teorema de Thales.

La noción de triángulos semejantes.

Relación de Semejanza entre un triángulo dado y el que se obtiene al trazar una paralela a uno de los lados.

Base media de un triángulo. Criterios de semejanza de triángulos. Relación entre las áreas de triángulos semejantes.

Razón. Intersección de las medianas de un triángulo.

Posiciones relativas a la recta y una circunsferencia. Ángulos inscriptos.

Rectas tangentes, secantes y exteriores. Caracterización de la recta tangente. Construcción de la recta tangente a una circunsferencia por un punto dado.

Ángulos inscriptos en una semicircunsferencia.
Ángulos inscriptos en un arco de circunsferencia y relación con el ángulo central correspondiente.

Longitud de la circunsferencia y área de un círculo. Estudio de la variación del área en función de la variación del radio.

4° Año

Eje: "La Geometría y la Medida"

Razones trigonométricas.
Las relaciones trigonométricas en un triángulo.

Seno y coseno de triángulos rectángulos. Tangente.

Resolución de triángulos rectángulos.

Seno, coseno y tangente de cualquier ángulo. Teoremas del seno y del coseno.

Condiciones de existencia de un rectángulo.

5° Año
Eje: "La Geometría y la Medida"
Nociones analíticas de Geometría. Producción de expresiones algebraicas para modelizar relaciones entre puntos del plano cartesiano. Uso del teorema de Pitágoras para elaborar la fórmula de la distancia entre dos puntos en el plano coordenado y la ecuación de la circunsferencia. Distancia de un punto a una recta. Intersección entre circunsferencias. Solución gráfica y analítica para la resolución de ecuaciones del círculo y de la parábola.

3° Año
Eje: "Estadística y Probabilidades"
Estadística y probabilidades. Problemas que modelizan fenómenos aleatorios. Características de los sucesos seguros, sucesos probables y sucesos imposibles. Asignación de probabilidad a un suceso. Definición clásica de probabilidad. La probabilidad como un número perteneciente al intervalo [0; -1]. Sucesos equiprobables.

4° Año
Eje: "Estadística y Probabilidades"
Estadística y probabilidades. Sucesos mutuamente excluyentes. Sucesos independientes. Probabilidad compuesta. Dificultad en determinar sucesos independientes. Probabilidad condicional.

5° Año
Eje: "Estadística y Probabilidades"
Estadística y probabilidades. Relaciones entre Estadística y Probabilidad. Uso de la combinatoria. Análisis de la frecuencia. Representación relativa en gráfica. Escalas. Variable aleatoria. Distribución normal. Dispersión, varianza, desvío estándar. Uso de la computadora como herramienta en la estadística.

Orientaciones didácticas para la enseñanza

Un diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículum que prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la escritura del correspondiente apartado al área de la Matemática, asumimos la posición de que, aunque establezca un camino a seguir, pueda a su vez, ser productor de interrogantes, intereses y problematizaciones que den lugar a la búsqueda, exploración e investigación de manera que los docentes vayan complementando y fortaleciendo la formación profesional y sus aportes a las prácticas de enseñanza que la escuela necesita. De esta manera, situamos al equipo docente como continuadores de la tarea de enriquecer este documento y confiados en que, a través de estos, se convierta en una realidad con unidad y sentido.

Es por esto que este apartado pretende acompañar el proceso con aclaraciones y orientaciones didácticas para la enseñanza de la matemática en el nivel secundario, de manera que en forma moderada y sin tonos sentenciosos se conviertan en recursos válidos y oportunos advirtiendo además que existen otras innumerables formas que proponen acciones al alumno y que incrementan las posibilidades de experiencias de aprendizajes significativas. No se descartan entonces, distintos métodos de enseñanza (expositivo, interrogativo, discusión colectiva, fichas de auto aprendizaje, etc.), aunque consideramos situar como eje metodológico y didáctico, como objetivo principal y como contenido, la resolución de problemas.

La escuela secundaria es parte de un proceso formador en el cual se insertan trayectorias escolares que debieran ser continuas y completas, satisfactorias y relevantes, en donde la escuela, asumiendo la parte que le corresponde, pueda

asegurar a los alumnos el cumplimiento de sus derechos educativos. Resulta pues importante, entre tantas otras cuestiones, recuperar e integrar los conocimientos escolares anteriores como punto de partida y como una forma de valorar la tarea realizada tanto por los docentes como por los alumnos y los saberes ya construidos o que se encuentran en vías de construcción.

De esta manera no solo se busca que los alumnos resignifiquen y profundicen sus conocimientos matemáticos y se acerquen a nuevos conocimientos, sino que, además, se aspira, logren evolucionar sus procedimientosy trascender hacia nuevas formas de relacionarse con los objetos matemáticos desarrollando **capacidades de observación, análisis, razonamiento y desarrollo de juicio crítico.**

En esta línea, aprender matemática, les permitirá dar respuestas a cuestionamientos de otras ciencias, de la realidad en la que viven y se desenvuelven, logrando el desarrollo paulatino de la autonomía necesaria para reconocer la presencia de la matemática en contexto y en relación con los saberes que circulan en el ámbito cultural propio, cotidiano de lo subjetivamente vivido.

El desafío se traduce en concebir, elaborar y proponer dentro de las aulas nuevas formas de enseñar y de evaluar, altamente inclusivas para alumnos con sobreedad, para jóvenes que trabajan, para adolescentes que son madres y padres, para integrantes de grupos migrantes, para chicos con necesidades especiales, como para aquellos que en el tránsito de su escolaridad fueron perdiendo la satisfacción de hacer matemática en la escuela, favoreciendo la confianza en sus propias capacidades que les permita vencer obstáculos y construir estrategias originales en el desarrollo del trabajo matemático generando actitudes positivas que contribuyan al sentido de que todos pueden acceder a ella.

Si centramos la tarea de enseñar matemática en el aula asumiendo esta perspectiva es necesario apartarnos de la idea de presentarla a través de contenidos aislados, como un saber acabado, donde rige la enseñanza mecánica de técnicas y algoritmos, donde los jóvenes aprenden escuchando, reproduciendo y ejercitando de manera repetitiva y formal y donde los problemas aparecen como aplicación de lo aprendido ya que esta concepción supone una sola manera de aprenderla y enseñarla.

Por el contrario, estamos proponiendo nuevas formas de abordar la enseñanza en la que los alumnos **haciendo matemática** se ocupen de producir conocimientos nuevos frente a los problemas que se les planteen, que debatan para validarlos y con la guía del docente, los puedan reconocer como conocimientos que forman parte de la Matemática presentes en su cultura.

Por esto, reafirmamos la posición en la que el docente, debería poner en cuestión el modelo de enseñanza que define su relación con el estudiante y con el conocimiento.

Adherimos a la posición según la cual el proceso de producción de conocimiento, en tanto creación o recreación, es social porque se elabora con y contra lo ya producido, requiere de la interacción con otros, necesita de la reflexión crítica de las ideas concebidas por uno mismo y por los demás, precisa de la validación de esas ideas. Es también histórico-cultural ya que sus búsquedas, sus problemas, sus preguntas están permeadas por las creencias, los valores, los saberes, las

concepciones, los consensos en la sociedad de un cierto momento. Pensamos que este modo de entender la producción no es privativo de la comunidad científica como tampoco lo es el derecho y la posibilidad de producir conocimiento. (Sadovsky, P., 2005)

Guy Brousseau (1986, 1988 a, 1988 b, 1995, 1998, 1999), propone un modelo desde el cual pensar la enseñanza como un proceso centrado en la producción de los conocimientos matemáticos en el ámbito escolar.

Producir conocimientos supone tanto establecer nuevas relaciones, como transformar y reorganizar otras.

Concebir la clase como un ámbito de producción, supone ya tomas de posición: respecto del aprendizaje, de la enseñanza, del conocimiento matemático, de la relación entre el conocimiento matemático que habita en la escuela y el que se produce fuera de ella. Sostiene al mismo tiempo que el conocimiento matemático se va constituyendo esencialmente a partir de reconocer, abordar y resolver problemas que son generados a su vez por otros problemas. (Sadovsky, P., 2005)

Se proponen desde esta perspectiva a los problemas como objeto deenseñanza donde al concebir al problema en su doble función, como fuente deconocimiento y consolidación de estos por una parte y como fuente de desarrollodel pensamiento por la otra se constituyen en un medio efectivo para producir aprendizajes significativos, ya que aportan una manera particular de pensar yproducir conocimiento, los problemas pueden ser intra o extramatemáticos; es decir de la matemática misma o del ámbito de la vida cotidiana y de otras ciencias. Sin embargo, advertimos, que no se puede reducir la actividad de los alumnos al simple hecho de encontrar una solución al problema planteado, seevidencia aquí la necesidad de lograr a partir de la resolución de problemas laproducción y sistematización del conocimiento, a través de un ejercicio reflexivo de la práctica, propuesto y guiado por el docente.

Advertimos, que centrar la enseñanza en la resolución de problemas, no significa dejar de lado las prácticas de plantear y resolver ejercicios puesto que consideramos son (de acuerdo al criterio y necesidad del docente) importantes herramientas en procesos de consolidación y sistematización de técnicas o conceptos.

La opción de colocar a la resolución de problemas como objeto de enseñanza permite la actividad de modelización matemática, la cual es un procesoque atraviesa muchos momentos y reúne las condiciones para desarrollar en el aula un trabajo análogo a la actividad científica, centrada en la producción matemática de los alumnos y donde se re-crean los conocimientos matemáticos a partir de las propuestas del docente.

Siguiendo la idea de Varsavsky (1971); frente a una situación a resolver ponemos en juego los conceptos que poseemos, acabados o no y con ellos intentamos modelizarla; es decir, construimos, implícita o explícitamente un modelo. La palabra modelo puede usarse como representación o imagen generalmente incompleta o simplificada de un sistema material o abstracto.

Cuando se construye un modelo mental en el sentido descripto por Varsavsky se pueden describir los componentes del mismo, las relaciones que se establecen entre estos y explicitar su funcionamiento haciendo uso de diversos tipos de lenguajes.

De esta manera en el abordaje de la enseñanza de la matemática a través dela resolución de problemas, se genera en el proceso de formulación, planteo y validación, un modelo en términos matemáticos. Pero el uso de situaciones problema y la propuesta de modelización no constituyen por sí mismos, en la construcción del sentido de un conocimiento.

Uno de los objetivos esenciales (y a la vez una de las dificultades principales)de la enseñanza de la matemática es precisamente, que lo que se haya enseñado,esté cargado de significado, es decir tenga sentido para los alumnos.

En esta idea Brouseau (1983) nos ayuda a reflexionar sobre el sentido de un conocimiento matemático, cuando expresa que se define:

"No solo por la colección de situaciones donde este conocimiento es realizado como teoría matemática, no solo por la colección de situaciones donde el sujeto lo ha encontrado como medio de solución sino también por el conjunto de concepciones que rechaza, de errores que evita, de economías que procura, de formulaciones que retoma etc."

Construir y proponer a los alumnos situaciones matemáticas que carguen de significado a los conceptos matemáticos, los ayudará a saber cuál es el campo de utilización de ese conocimiento, pero también cuáles son los límites de ese campo; cuáles son las situaciones en que este conocimiento se encuentra involucrado y en cierto modo "dominar" la utilización de tal conocimiento.

Desde esta perspectiva, el cómo pensar, organizar y gestionar la clase, son algunas de las cuestiones que supone pensar y actuar en esta compleja tarea pero que a su vez es posible de llevar adelante.

Para lograr que los alumnos desplieguen este tipo de trabajo matemático, es imprescindible el rol del docente quien deberá atender en la planificación a ciertas decisiones pedagógicas y didácticas que se toman antes, durante y después de una clase y que consideramos deberían ser consideradas como fuente de indagación.

Están aquellas que tienen que ver con la selección de situaciones problema en relación con el conocimiento (que deberá responder a un campo de conocimiento específico de la matemática) y con los saberes que se desean desplegar; en este sentido resulta importante elegir con cuidado los problemas de manera que sean significativos y que, a su vez, lo que se quiera enseñar surja como una herramienta necesaria para resolver el problema.

Habrá que tener en cuenta que la situación esté acorde a los saberes que poseen los alumnos, es decir, que a partir de desplegar los saberes que poseen, la situación los debe impulsar a modificar los conocimientos que tenían hacia nuevas formas de pensar y hacia los nuevos conocimientos desplegando nuevas estrategias y nuevos saberes.

Para esta tarea se puede organizar la clase de distintas maneras: individual, por pares o grupos de más alumnos, y aun con distintos tipos de tareas para cada grupo o

dentro del mismo grupo, alentando la movilidad de los roles y estando atentos a la posible configuración de estereotipos que algunas veces hacen que la discriminación se exprese en la clase de Matemática.

Tanto los momentos de trabajo individual como los compartidos en grupo aportan al alumno un tipo de interacción diferente con el conocimiento, por lo que ambos deberán estar presentes en la clase.

La realidad territorial de nuestra provincia y la presencia del Estado Provincial para asegurar la educación secundaria se materializaron en la implementación de las escuelas secundarias rurales, algunas de las cuales tienen la característica de circuitos de itinerancia.

Esto se constituye en una invitación a pensar en nuevas formas de proponer el trabajo matemático en el aula, recuperando las experiencias del trabajo en pluriaño.

Con esto, no estamos queriendo referir a que la enseñanza de la matemática es o deba ser diferente en el contexto rural, sino que intentamos recuperar las experiencias de enseñanza que tanto pueden aportar a la tarea en cualquier contexto. Es por esto que, atendiendo a estas experiencias, podemos pensar en organizar la clase agrupando jóvenes de diferentes años y plantear actividades con un contexto común, proponiendo una tarea distinta a cada grupo, de modo que los desafíos sean adecuados a los distintos conocimientos de los alumnos lo que permite que se generen espacios en los que participen alumnos que compartan repertorios de conocimientos y niveles de análisis similares.

Están también aquellas decisiones que tienen que ver con los momentos del planteo y resolución del problema (modelización) para las cuales será importante que se promuevan oportunidades de expresión y la posibilidad de desplegar **diversidad de producciones** dándoles la posibilidad para poner en evidencia la multiplicidad de formas de pensar frente a una misma cuestión, defender suposición frente a los demás respetando sus puntos de vista, ideas y opiniones, debatirlas y elaborar conclusiones, acordes al problema planteado.

En el conjunto de problemas también es necesario tener en cuenta las distintas representaciones posibles de la noción que se vaya a enseñar, ya que la posibilidad de avanzaren la comprensión de una noción implica reconocerla en sus distintas representaciones, pudiendo pasar de una a otra y elegir la más conveniente en función del problema a resolver.

Es importante tener en cuenta que no se puede reducir la actividad de los alumnos al simple hecho de encontrar una solución al problema planteado, Por lo que también resultan importantes aquellas decisiones en relación con el trabajo que implica volver sobre lo realizado, por uno mismo o por los compañeros, el cual exige siempre una explicitación, un reconocimiento y una sistematización del conocimiento que se pone en juego en la resolución de los problemas, en las formas de obtenerlo y de validarlo.

Sin este proceso, los conocimientos matemáticos aprendidos en la escuela (las nociones y las formas de trabajar en Matemática) no tendrán, a futuro, las mismas posibilidades de reutilización, ya que quedarían asociados a su uso en algunos casos particulares.

La mediación del docente permitirá a los alumnos reconocer y sistematizar los saberes que van apareciendo, e irá estableciendo las relaciones necesarias entre las variadas conclusiones a las que se arribaron y el conocimiento matemático al que se pretende llegar, introduciendo las reglas y el lenguaje específico promoviendo la relación entre los conocimientos existentes y los nuevos conocimientos.

Estas son algunas decisiones importantes que proponemos poner en elcentro de la escena, resultará significativo propiciar un trabajo colaborativo entre pares a manea de compartir experiencias y reflexionar sobre estos y otras decisiones importantes que se juegan al momento de diagramar una secuencia deenseñanza.

Si la idea es revisar nuestras prácticas para instalar las condiciones óptimas en relación a un proceso de aprendizaje adecuado para los alumnos no podemos dejar de lado la importancia del uso de los materiales y recursos, y desde este lugar poder diferenciar que el uso de materiales en la clase pude funcionar como el soporte de una situación de enseñanza planificada por el docente, o como un instrumento de enseñanza en sí mismo. Cuando hablamos de recursos y materiales nos referimos tanto, a los de usos más comunes (representaciones gráficas, útiles de geometría, cuerpos sólidos, cuerpos transparentes, mecanos, varillas, otros) como así también a los menos utilizados en las aulas, como la calculadora los softwares de distribución libre y gratuita y, que colaboran en la actualidad a la enseñanza de la matemática. Estamos seguros de que debemos buscar las condiciones más adecuadas para que con la ayuda de ciertas tecnologías los alumnos construyan aprendizajes con sentidos. Surgen de esta manera nuevas competencias de los docentes, que permitan potenciar el aprendizaje de los contenidos matemáticos, a través de un uso reflexivo de las nuevas tecnologías, recordando que son estas últimas las que tienen que estar al servicio de la enseñanza y el aprendizaje.

Por todo lo expuesto, adherimos al pensamiento de que el conocimiento no vale por sí solo sino como soporte de experiencias de aprendizaje y consolidaciónde capacidades.

Reflexionar sobre las formas de trabajo con los saberes y con el desarrollo de capacidades en la escuela genera un saber pedagógico que permite enriquecerlos enfoques y diseñar las estrategias de enseñanza con el fin de mejorar los aprendizajes de todos los alumnos en el aula a su vez que re-posiciona al docente en su autoridad pedagógica.

Se trata de tramas complejas de saberes y esquemas de acción que permiten responder en diversas situaciones y distintos ámbitos mediante el uso pertinente de estrategias, técnicas y habilidades características de un buen desempeño.

Expresan potencialidad para desarrollar ciertas prácticas, asentadas en el dominio de los instrumentos y disposiciones adecuadas.

No pueden desarrollarse sin el trabajo sobre los contenidos de enseñanza(pero sí se pueden impartir contenidos sin llegar a desarrollar capacidades). Seconstruyen paulatinamente a medida que los estudiantes se apropian de un conjunto de saberes. Se desarrollan en la acción y en circunstancias específicas.

Para que esto se logre son particularmente valiosas las estrategias de enseñanza que favorecen la apropiación de mecanismos mentales básicos y

operaciones cognitivas como la atención, el reconocimiento de patrones, la autorregulación, y habilidades cognitivas de alto nivel como la argumentación, la organización estratégica y la metacognición.[55]

Optar por un enfoque que ponga en el centro de la escena el trabajo desde la resolución de problemas y donde se privilegie la problematización del conocimiento, es admitir en la tarea la aparición de errores. En el ámbito de la educación matemática los errores aparecen permanentemente en las producciones de los alumnos, al respecto consideramos necesario que el error forma parte del aprendizaje, ya que indica el grado de aproximación al conocimiento. Desde este lugar, nos orientan los trabajos desarrollados por Bachelard (1934) y Broouseau (1978).

Entendemos que los docentes debemos trabajar el error en el proceso de enseñanza ya que este trabajo implica generar en el aula un clima de confianza enlas producciones de los alumnos y un debate abierto en el que se puedan analizar los procedimientos correctos y los incorrectos, que los alumnos sientan que los errores y los aciertos, surgen en función de los conocimientos que transitan en la clase y entonces estos errores pueden ser discutidos y validados por los alumnos con argumentos y explicaciones.

Tradicionalmente los docentes estábamos acostumbrados a relacionar elerror de los alumnos con procedimientos incorrectos o con concepciones que deben desestimar, y la práctica se reducía a reiteradas explicaciones del porqué era el error, con la intención de que los alumnos no volvieran a repetir lo mismo. Sin embargo, como ya lo expresamos al principio el error representa el signo del nivel y del modo de acercamiento al conocimiento que logró el estudiante.

Algunas consideraciones sobre la evaluación.

Las orientaciones en cuanto a evaluación que se dan en este apartado constituyen cuestiones sobre las cuales deberemos seguir pensando, ya que todos sabemos que se trata de una cuestión tan compleja como la de pensar, diseñar y proponer una acción didáctica y que además, en este sentido la evaluación “en la escuela” se tiñe de otros matices y de posiciones muchas veces encontradas cuando nos salimos de las prácticas de evaluación generalmente utilizadas y comenzamos a pensar en qué y cómo evaluar en matemática, para qué y para quien se evalúa en matemática, para que sirve y a quienes sirven los resultados, entre otras cuestiones.

No pretendemos ser exhaustivos con estas cuestiones, pero sí consideramos exponer alternativas que orienten las prácticas de evaluación en matemática de manera que se convierta en parte del proceso formador que acompañe reoriente y ayude a las trayectorias escolares[19].

[19]Programa Nacional de Formación Situada – Documento Base N° 2 – Encuadre general sobre eldesarrollo de capacidades en la escuela.

Pensar en el sentido que adquieren las prácticas de evaluación en el sistema educativo, obliga a poner la mirada en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática escolar. Es decir, repensar el sentido de la evaluación, implica revisar el sentido de "qué se entiende por enseñar matemática en la escuela", y, por lo tanto, qué se espera que los alumnos aprendan. Entonces, si repensar la evaluación conlleva a la evaluación sobre la enseñanza y el aprendizaje de un determinado objeto del conocimiento, cabe preguntarse qué es estudiar matemática en la escuela.

Desde la perspectiva que venimos trazando en el despliegue de esta propuesta, concebimos el estudio de la matemática se logra "haciendo matemática" en el aula. Si aprender matemática, se alcanza haciendo matemática,esto es, a partir de resolver problemas, por lo que la evaluación debería implicar la búsqueda creativa de escenarios que recuperen el complejo entramado de este proceso.

Usualmente los docentes hacemos control del producto o resultado parcial o final de lo aprendido por el alumno y no siempre hacemos control del proceso; es decir, de la calidad con que se van ejecutando las tareas, que de hecho presuponen el desarrollo de procedimientos pertinentes a un determinado objeto de conocimiento y el desarrollo de capacidades.

Este hecho de atender el aprendizaje como producto y no como proceso que exige una constante retroalimentación, provoca que el alumno conozca de sus errores cuando apenas hay posibilidad de aplicar correctivos. El alumno así, queda informado de sus errores e insuficiencias porque el profesor se lo hace saber y no porque el estudiante disponga de mecanismos que le permitan detectarpor sí mismo las ausencias, áreas débiles o errores en su desempeño frente a la Matemática.

Usualmente somos los docentes los únicos que al interior del aula estamos en posición de evaluadores sin ver, que al trabajar matemáticamente desde la perspectiva propuesta el trabajo personal y el estudio independiente como tareas propias del alumno, lo constituyen como sujeto evaluador de su propio aprendizaje. Son los alumnos quienes en una primera instancia se auto evalúan en el proceso de resolución, asumen los riesgos de la tarea de resolver los problemas planteados y por lo tanto asumen también una posición ante esto que los va obligando, a veces de manera implícita, a evaluarse en el proceso desplegado. Volvemos a insistir en la importancia de un docente que proponga espacios, estimule y colabore en la construcción de estos procesos de control que el estudiante debe ejercer sobre sí mismo y sobre su propia actuación.

En las evaluaciones basadas en esta lógica, los saberes que se ponen en juego los alumnos, la aplicación de una técnica o noción, el repertorio de estrategias, las formas de comunicar matemáticamente las ideas, los registros de representaciones, entre otras, son cuestiones de enseñanza y por lo tanto son motivo de evaluación. En consecuencia, se trata de encontrar puntos de contacto entre enseñanza y evaluación de manera que ambas prácticas sean el reflejo una de la otra.

Por último, consideramos que la evaluación no es el momento único y privilegiado, el hito que cierra un proceso, sino que debe considerarse como un

proceso sistémico, continuo, integral, formativo e integrador, que permita el empleo de variadas metodologías e integre instancias y forme parte de la enseñanza.

Bibliografía

- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Resoluciones del Consejo Federal de Educación. Aportes a la educación secundaria.
- Ley Provincial de Educación de Santiago del Estero Nº 6.876.
- Diseños Curriculares Provinciales de Educación Secundaria de Las Provincias.

Formación General
Lengua Extranjera- Ciclo Básico

Lengua Extranjera I	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Primer Año	3 horas cátedras
Ciclo Básico	72 horas Reloj Anuales

Lengua Extranjera II	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Segundo Año	3 horas cátedras
Ciclo Básico	72 horas Reloj Anuales

Fundamentación

El aprendizaje de una lengua extranjera tiene un valor instrumental y otro formativo, el primero está relacionado con ser usuario de un código lingüístico diferente a la lengua materna; el otro se vincula, con el conocimiento de otras culturas, otros valores que permita descubrir diferentes lógicas que organizan el lenguaje y el pensamiento y que generan otros modos de construir la realidad.

Conocer la gramática de otra lengua hace posible develar la lógica que subyace a la propia lengua. Por otro lado, es una oportunidad también para ampliar el horizonte ético al valorar, comprender y respetar sujetos y culturas diferentes. En efecto, los aprendizajes de otros idiomas amplían el pensamiento y posibilitan el desarrollo de estrategias de conceptualización y categorización del mundo circundante.

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en las instituciones educativas se lleva a cabo en articulación con la apropiación y profundización de las competencias lingüísticas de la lengua materna.

Sabemos que la experiencia lingüística se inicia básicamente en el ámbito familiar con el aprendizaje de la lengua materna, la que se enriquece con los intercambios realizados en los entornos sociales y escolares.

La política educativa se propone formar un ciudadano con un campo amplio y diversificado de experiencia lingüística y es con este propósito, que se han diseñado espacios formales para el aprendizaje de otros idiomas. El aprendizaje de una lengua extranjera le brindará al alumno un capital cultural fundamental que le permitirá: interactuar con otros, ampliar sus conocimientos y oportunidades laborales, actualizar conocimientos académicos y tecnológicos, responder a las exigencias de los niveles educación superior, etc.

Por los motivos expuestos se ha incluido el espacio de lengua extranjera en el campo de la formación general del Ciclo Básico y Orientado.

En virtud de los acuerdos federales, la enseñanza del idioma tiene un enfoque intercultural y plurilingüe con el propósito de desarrollar en el alumno capacidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas

"La perspectiva plurilingüe e intercultural, antes de alentar una oferta meramente acumulativa en términos de la cantidad de lenguas que se puedan ofrecer, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas. Apunta, asimismo, a contribuir a que la enseñanza de lenguas en el contexto escolar reconozca el papel del español en tanto lengua de escolarización y sus distintas variedades y valorice el lugar de las otras lenguas y culturas maternas diferentes del español que circulan en Argentina"[20].

Los propósitos educativos, dimensiones y ejes del espacio curricular de lengua extranjera desarrollados a continuación han sido elaborados considerando los principios fundamentales para la enseñanza, en el contexto escolar, de cualquier lengua extranjera como: inglés, portugués, alemán, francés, italiano, entre otras. La enseñanza de uno o más idiomas integran el conjunto de la propuesta educativa para el llevar adelante la formación integral de los alumnos.

El presente diseño, incluye el desarrollo curricular del idioma inglés y francés como una propuesta modelística, en tanto guía/estructura para el desarrollo de cualquier otro idioma que se implemente en las instituciones educativas.

El espacio de lengua extranjera se ha desarrollado para el ciclo básico y orientado con niveles de compejidad creciente de competencias; que será necesario adecuar si el alumuno no tuviera el mismo idioma en todos los años de cursado.

Propósitos Educativos Generales

La enseñanza de la lengua extranjera deberá tener en cuenta las siguientes dimensiones:

1- Como lengua de comunicación: involucra saberes lingüísticos, discursivos, socio-culturales y la práctica de oralidad y escritura con el objetivo

[20] Documento aprobado por Resolución CFE N° 181/12 - NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS Educación Primaria y Secundaria - LENGUAS EXTRANJERAS – página 1 (que, a su vez refiere al Documento base del área de Lenguas Extranjeras, "La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos, perspectivas", versión acordada en la Reunión Nacional de Lenguas Extranjeras del 15 de abril de 20110.

de que el alumno pueda producir y comprender de acuerdo con el contexto de enunciación.

2- La Lengua extranjera y las TIC: se integran a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, de manera que el alumno pueda operar con ellas, para así tener acceso a datos que amplíen su capacidad de interpretación de la realidad y vincularse en forma independiente con otras personas.

3- La Lengua Extranjera y el discurso literario: el alumno tendrá contacto con el universo literario a través diferentes géneros como: el cuento, la novela, etc., fortaleciendo así, el desafío de la lectura en lengua extranjera.

Las mencionadas dimensiones implican la realización de un trabajo áulico que abarque el desarrollo de las prácticas de oralidad (habla y escucha), lectura y escritura. Dicho desarrollo debe darse en un nivel de complejidad creciente y gradual, en contextos variados, ya que se apunta a un proceso de integración progresiva. Las actividades deben promover la construcción de estrategias de aprendizaje orientadas a la formación de alumnos autónomos y que posibiliten lareflexión metacognitiva e intercultural. Por lo tanto, el saber aprender y el saber enseñar, en este espacio curricular, incluye conceptos, normas, actitudes, procedimientos, habilidades y estrategias integradas en una perspectiva intercultural.

Se acordó en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios organizar la enseñanza del idioma extranjero según los siguientes ejes. Es importante señalar que a pesar de que los mismos se presentan por separado, en la práctica se integran durante la apropiación de los saberes.

Eje: en relación con la Comprensión oral
Eje: en relación con la Lectura
Eje: en relación con la Producción Oral
Eje: en relación con la Escritura
Eje: en relación con la Reflexión sobre la Lengua que se aprende

Propósitos Educativos

Se espera que los alumnos logren:

- ✓ Retomar/ Reforzar vocabulario básico y expresiones de uso cotidiano para poder comunicarse dentro del contexto áulico (pedir permiso, solicitar que se repita lo dicho anteriormente, etc.)
- ✓ Familiarizarse con diferentes tipos de textos orales y escritos (cotidianos, académicos, literarios) y utilizarlos para propósitos específicos.
- ✓ Adquirir confianza en el uso de estructuras y vocabulario para formular preguntas y/o escribir acerca de ellos mismos.
- ✓ Reconocer similitudes y diferencias con respecto a las formas y usos sociales entre la lengua materna y la lengua extranjera.

Criterios para la selección de contenidos[21]

Los criterios de selección de contenidos se enmarcan en los acuerdos federales, el perfil del egresado y en las competencias explicitadas en las políticas de formación. El objetivo es que los alumnos consoliden progresivamente el uso de la lengua extranjera en situaciones comunicativas básicas y desarrollen competencias específicas, propias de prácticas sociales del lenguaje, en situaciones comunicativas variadas en las que comprendan y produzcan, de manera general, textos orales y escritos sobre diversos temas.

Al final el ciclo, se espera que los alumnos:

1. Infieran la idea principal de la temática de una variedad de textos breves: orales y escritos.
2. Comprendan textos en lengua extranjera con ayuda del diccionario, si fuera necesario.
3. Produzcan textos breves y convencionales que respondan a propósitos personales, creativos, sociales y académicos.
4. Reconozcan y respeten diferencias entre su propia cultura y las culturas de países donde se habla la lengua extranjera.
5. Expresen algunas valoraciones y opiniones sobre asuntos que les sean de interés o se relacionen con su realidad cotidiana.
6. Utilicen convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación en la producción oral y escrita.
7. Intervengan en actos comunicativos formales

[21] Referido al Documento aprobado por Resolución CFE N° 181/12 NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS Educación Primaria y Secundaria LENGUAS EXTRANJERAS

Contenidos para 1° año INGLÉS

El Alfabeto-Números-Meses del año-Días de la Semana-Fechas (cómose escriben y o leen)- Países y nacionalidades.

Verbo To Be: am-is-are: (oraciones afirmativas, negativas e interrogativas).Preguntas que comienzan con Wh (Whquestions).

Preposiciones de tiempo y de lugar.Pronombres Demostrativos.

Uso del Have got: (oraciones afirmativas, negativas e interrogativas). There is/There are: (oraciones afirmativas, negativas e interrogativas).

Tiempo Verbal: Presente Simple (oraciones afirmativas, negativas einterrogativas) Expresiones de tiempo.

Modal: Can /Can´t: para expresar habilidades. (Oraciones afirmativas, negativas e interrogativas)

Tiempo Verbal: Presente Continuo: (oraciones afirmativas, negativas einterrogativas) Expresiones de tiempo.

Sustantivos Contables e Incontables (formas del singular y plural-uso de some-any-o a-an).

Tiempo Verbal: Pasado Simple del Verbo To Be: Was- Were: (oraciones afirmativas, negativas e interrogativas).

Uso de expresiones de tiempo pasado.

Tiempo Verbal: Pasado simple de verbos regulares e irregulares:(oraciones afirmativas, negativas e interrogativas)

Adverbios de Tiempo y de Frecuencia.

Contenidos para 2° año INGLÉS

Tiempo Verbal: Presente Simple del verbo: Like + verbING. (Oracionesafirmativas, negativas e interrogativas).

Adjetivos comparativos y superlativos.Adjetivos regulares e irregulares.

Tiempo Verbal: Futuro: Going to + verbo infinitivo (oraciones afirmativas,negativas e Interrogativas).

Tiempo Verbal: Pasado Continuo: (oraciones afirmativas, negativas einterrogativas) Expresiones de tiempo.

Modals: Should- Could- Must.Adverbios de modo.

Tiempo Verbal: Futuro “Goingto”.Tiempo Verbal: “Will”.

Orientaciones generales para la enseñanza del Inglés

Se recomienda la constante exposición del alumno al idioma extranjero a través de textos variados y recursos audiovisuales, relevantes y significativos para los estudiantes lo cual ayuda a la retención o "intake" (Hedge, 2000) del conocimiento. Los estudiantes incorporan toda esta información al sistema de la Inter. - lengua de acuerdo sus posibilidades de comprensión.

Con base en esa concepción cognitivista y socio constructivista 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.

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, (CommunicativeTask-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 macro habilidades receptivas y productivas y las estrategias de aprendizaje, comunicación y producción.

La tarea se define como "cualquier actividad o acción la cual es llevada a cabo como el resultado del proceso o entendimiento del lenguaje", es decir, como unarespuesta (Richards, Platt and Weber en Nunan, 1999, p.25). Una tarea pedagógica se define como "un trabajo realizado en el aula que implica que los alumno/as comprendan, manipulen, produzcan, o interactúen en el idioma ingles mientras la atención está enfocada en la movilización de su conocimiento gramatical para expresar el significado, y en cual la intención es la de transmitir el significado antes que manipular la forma " (Nunan, 1999, p.25). Toda tarea comunicativa es un acto comunicativo con un principio, un desarrollo y un final y es el/la 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.

El uso de estrategias fomenta el trabajo autónomo de los estudiantes dentroy 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 textosoriginales.
- ***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.

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 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, 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 ytiempo; el reconocimiento de tipos de textos: diálogo, canción, poema, relato, anuncio publicitario, folletos- y de las pistas lingüísticas,pragmáticas, y para textuales; 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 loescuchado o leído la fluidez, el respeto por los signos de puntuación y la entonación en lasprácticas 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 pude hacer referencia a distintoscampos lexicales; por ejemplo: *book- tobook*.

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. Inglés 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 pude hacer referencia a distintos campos lexicales; por ejemplo: *book- tobook*.En cuanto a la comunicación, se puede reflexionar sobre el uso de las fórmulasde 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 (en los carteles de negocios, manuales de instrucciones, publicidad, etc.), 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 aulacon 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- basedproject, keypalprojects, emails, y blog*, herramientas que lo ayudarán a desarrollar sus capacidades comunicativas.

Orientaciones específicas para la enseñanza del Inglés

Eje en relación con la producción oral: se recomienda incentivar al alumno/a en la participación en intercambios sencillos y directos de información, sobre temáticas conocidas o situaciones cotidianas relacionadas con la experiencia del alumno/a. En dichos intercambios, se deberá hacer uso de los recursos no verbales.

Eje en relación con la escritura: se recomienda incentivar al alumno/a en la producción de textos sencillos y coherentes sobre temáticas conocidas y que son de interés del alumno/a. Para ello el/a docente deberá realizar una selección e introducción gradual de vocabulario sencillo y expresiones idiomáticas pertinentes, para que el alumno/a pueda hacer uso de los mismos al momento de la producción de textos.

Eje: en relación con la comprensión oral: los textos seleccionados deberán ser de uso frecuente y cotidiano relacionados con la experiencia del alumno/a y que le sean significativos. El/a docente facilitara a los alumnos/as las herramientas parael reconocimiento de los distintos elementos que contiene un texto oral.

Eje: en relación con la lectura: los textos seleccionados deberán ser sencillos relacionados con temáticas conocidas por los alumnos/as, cotidianas, o del interés del alumno/a. El docente deberá seleccionar actividades en las que se propicie el desarrollo de las habilidades para la búsqueda de significados en el diccionario bilingüe, de acuerdo al nivel de conocimiento del idioma inglés que posean los alumnos/as, y el desarrollo de habilidades para la búsqueda de información en Internet.

Eje: en relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende: se recomienda resaltar el valor de los conectores en la oralidad, la lectura y la escritura, así como también los matices de significación que posibilitan los tiemposy modos verbales. Se deberá concientizar al alumno/a sobre la importancia de los signos de puntuación, entonación y pronunciación. Establecer diferencias y similitudes entre la lengua materna y la lengua inglesa.

Eje: en relación con la reflexión intercultural: el docente deberá fomentar en el alumno/a la necesidad de buscar información sobre la cultura de habla inglesa, favoreciendo el reconocimiento de los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias para promover la aceptación de laconvivencia en la diversidad.

Bibliografía

- ✓ DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1°. La Plata, DGCyE, 2007, pp. 155-156; DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2°. La Plata, DGCyE, 2007, p. 274.

- ✓ Hedge, T. (2000). Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: Oxford UniversityPress.

- ✓ Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford, Macmillan Education, 2008.12 | DGCyE |

- ✓ Litwin, Edith, El Oficio de Enseñar. Buenos Aires, Paidós, 2008, p. 89.

- ✓ 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.

- ✓ Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba - Diseño Curriculardel Ciclo Básico de la Educación Secundaria

- ✓ NAP Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, Lenguas Extranjeras, Educación Primaria y Secundaria.

Formación General
Lengua Extranjera- FRANCÉS - Ciclo Básico

Ejes	Saberes de Lenguas Extranjeras 1° Año Ciclo Básico	Aprendizajes Específicos	Saberes de Lenguas Extranjeras 2° Año Ciclo Básico	Aprendizajes Específicos
COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL	Identificar aspectos fonéticos y fonológicos de la lengua extranjera.	▪ Apreciación de la musicalidad, el ritmo y entonación de la lengua extranjera ▪ Identificación de similitudes y diferencias con la lengua propia.	Reconocer aspectos fonéticos y fonológicos de la lengua extranjera	▪ Identificación de la entonación y el ritmo. ▪ Análisis de significados a partir ▪ de la entonación y el ritmo.
	Inferir el sentido global del texto escuchado.	▪ Formulación de anticipaciones e hipótesis sobre el sentido de los textos escuchados a partir de palabras o expresiones relacionados con el tema y el tono de voz. ▪ Identificación de elementos del contexto de enunciación, tales como las personas que toman parte en la conversación, el tema abordado y la intención comunicativa.	Inferir el sentido global y específico del texto escuchado.	▪ Formulación de anticipaciones e hipótesis sobre el sentido de los textos escuchados a partir de palabras o expresiones relacionados con el tema y el tono de voz y otras pistas temáticas, lingüístico – discursivas y paraverbales ▪ Identificación de elementos del contexto de enunciación,

			tales como las personas que toman parte en la conversación, el tema abordado, es decir, el contexto situacional. ▪ Expresar el sentido global y especifico del texto
Diseñar textos orales simples para la resolución de tareas comunicativas, a partir de un modelo, con respeto e interés por las diversas intervenciones.	▪ Identificación de fórmulas de apertura y cierre en intercambios formales e informales diversos. ▪ Participación asidua en intercambios comunicativos sobre temas tratados en el aula, respetando la toma de turnos y la producción de los pares.	Construir textos orales simples para la resolución de tareas comunicativas manifestando respeto e interés por las producciones propias y de los pares.	• Utilización de fórmulas de apertura y cierre en intercambios formales e informales diversos. • Participación asidua en intercambios comunicativos sobre temas propuestos en el aula, adecuando el vocabulario, manteniendo el tema, resolviendo tareas comunicativas, en producciones individuales y/o grupales.

	Relatar textos orales simples utilizando algunos recursos lingüísticos y no lingüísticos.	▪ Utilización de estrategias de preparación, planificación y presentación de textos orales simples, a partir de un modelo. ▪ Elaboración de textos orales simples, a partir de un modelo, para intercambiar información personal, relatar rutinas, expresar posesión, pedidos, entre otros	Producir textos orales simples aplicando recursos lingüísticos y no lingüísticos.	▪ Utilización de estrategias de consulta, modificación y reformulación de los textos producidos. ▪ Elaboración de textos orales simples que hagan referencia al tiempo y al espacio en los que ocurren los hechos, presentando a las personas, las relaciones entre ellas, el ordenamiento de las acciones y sus relaciones

Ejes	Saberes de Lenguas Extranjeras 1° Año Ciclo Básico	Aprendizajes Específicos	Saberes de Lenguas Extranjeras 2° Año Ciclo Básico	Aprendizajes Específicos
COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA	Inferir el sentido global e información específica mediante la lectura de textos escritos	▪ Observación y exploración de textos variados relacionados con temas tratados en el aula, en soporte físico y/o digital y con diversos propósitos: informarse, buscar datos, entre otros. ▪ Identificación del sentido global del texto y de información explícita.	Identificar el sentido global, información específica y tipología textual en la lectura de textos escritos.	Observación y lectura selectiva de materiales escritos variados, en soporte físico y/o digital, relacionados con temas tratados en el aula, interpretando el sentido global e identificando la información explícita (quién, qué, cómo, dónde, por qué, etc.) ▪ Identificación de la tipología textual, a partir del paratexto y la superestructura u organización de la información del texto.
	Identificar estrategias de comprensión lectora	▪ Formulación de anticipaciones y/o predicciones. ▪ Inferencia del significado de las palabras desconocidas basándose en la asociación de	Aplicar estrategias de comprensión lectora	Formulación de anticipaciones y/o predicciones y su posterior confirmación. ▪ Inferencia del significado de las palabras desconocidas

	imágenes y la información lingüística. ▪ Relectura del texto escrito abordado con intervención del docente y los pares.		basándose en el contexto. ▪ Relectura del texto escrito abordado. ▪ Resolución de dificultades en la comprensión del texto escrito por medio del intercambio con el docente y con los pares empleando las estrategias propias.
Escribir textos descriptivos simples, a partir de un modelo empleando estrategias de producción escrita.	▪ Selección de información, vocabulario básico y estructuras para la elaboración de un texto escrito simple sobre temas desarrollados en el aula, con la ayuda del docente. ▪ Edición y reescritura de versiones finales, a partir de borradores mejorados a través de la orientación del docente sobre el uso apropiado de vocabulario, estructuras, ortografía y puntuación.	Elaboración de textos escritos descriptivos simples, el uso de estrategias de producción escrita.	▪ Selección y organización de la información para la elaboración de un texto escrito simple sobre temas desarrollados en el aula. ▪ Identificación de estrategias para la producción escrita. ▪ Edición y reescritura de versiones finales a partir de borradores mejorados en base a devoluciones del docente.

Ejes	Saberes de Lenguas Extranjeras 1° Año Ciclo Básico	Aprendizajes Específicos	Saberes de Lenguas Extranjeras 2° Año Ciclo Básico	Aprendizajes Específicos
REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA	Diferenciar elementos fonéticos y fonológicos de la lengua extranjera que favorezcan la comprensión y construcción de sentidos del texto oral.	▪ Identificación de la entonación como portadora de sentido. ▪ Discriminación de aspectos relacionados a la pronunciación en lengua extranjera en contraste con la lengua propia. ▪ Identificación de la relación entre grafía y pronunciación.	Comprender la importancia de una entonación y pronunciación adecuada para la producción y comprensión de mensajes	▪ Reconocimiento de la entonación como portadora de sentido. ▪ Valoración de la importancia de una pronunciación inteligible en la producción y comprensión de mensajes.
	Reconocer el trabajo cooperativo como potenciador de los aprendizajes y de las relaciones interpersonales.	▪ Participación en intercambios comunicativos para favorecer la interacción y el respeto por sus pares. ▪ Experimentación del trabajo cooperativo como facilitador de aprendizajes en lengua extranjera.	Desarrollar trabajos cooperativos para potenciar los aprendizajes y las relaciones interpersonale.	▪ Participación en intercambios comunicativos entre sus pares y el docente. ▪ Valoración de la producción propia y la de los pares en trabajos colaborativos.
		▪ Identificación de la importancia y la necesidad de los signos de puntuación y ortografía para la		▪ Diferenciación de las etapas en la planificación del proceso de escritura de un texto:

	Reconocer las pautas para la producción de un texto en lengua extranjera.	comprensión de la producción escrita. ▪ Identificación de la relevancia del orden de las palabras en la oración. ▪ Distinción de aspectos morfológicos de la lengua extranjera (inflexión de sustantivos, verbos, pronombres, adjetivos en cuanto a distinción de género y número)	Sistematizar las pautas para la producción de un texto en lengua extranjera.	elaboración de borrador, revisión (con la guía del docente y/o pares), reescritura y edición final de textos escritos y orales coherentes y cohesionados. ▪ Utilización correcta de los signos de puntuación en la producción escrita. ▪ Reconocimiento de la importancia del orden de las palabras en la oración. ▪ Reconocimiento y diferenciación de aspectos morfológicos de la lengua extranjera (inflexión de sustantivos, pronombres, adjetivos, verbos en cuanto a distinción de género y número) ▪ Reflexión sobre la significación del uso de los tiempos y modos verbales.

Ejes	Saberes de Lenguas Extranjeras 1° Año Ciclo Básico	Aprendizajes Específicos	Saberes de Lenguas Extranjeras 2° Año Ciclo Básico	Aprendizajes Específicos
REFLEXIÓN INTERCULTURAL	Reconocer aspectos socioculturales de la lengua extranjera en la realidad Contemporánea.	▪ Identificación, en los materiales trabajados, de elementos socioculturales relevantes de la lengua cultura que se aprende. ▪ Análisis de los elementos identificados en vinculación con el contexto.	Comprender la realidad contemporánea a la luz de los elementos socioculturales de la lengua extranjera.	▪ Reconocimiento de los elementos socioculturales de la lengua extranjera y la propia. ▪ Contrastación de aspectos comunes y diferentes elementos socioculturales de la lengua extranjera y la propia.

Ciclo Orientado

Lengua Extranjera III	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Tercer Año	3 horas cátedras
Ciclo Orientado	72 horas Reloj Anuales

Lengua Extranjera IV	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Cuarto Año	3 horas cátedras
Ciclo Orientado	72 horas Reloj Anuales

Lengua Extranjera V	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Quinto Año	3 horas cátedras
Ciclo Orientado	72 horas Reloj Anuales

Fundamentación

La inclusión de una lengua extranjera contribuye a los fines propuestos de formación para el ciclo orientado de la educación secundaria; su aprendizaje, propicia: la profundización del conocimiento sobre el propio lenguaje, la comunicación con hablantes de otros lenguajes, la inserción en el mundo del trabajo y el conocimiento de otras culturas ampliando la propia visión del mundo.

La enseñanza de una lengua extranjera se lleva a cabo en un contexto de educación formal donde el docente asume la responsabilidad de crear situaciones propicias para que los alumnos aprendan los contenidos estipulados para su nivel y las habilidades necesarias para aplicarlos en contexto. La falta de contextos en donde el alumno pueda seguir practicando lo aprendido determina la diferencia entre los aprendizajes de una lengua extranjera (segunda lengua) y de la lengua materna.

El progreso de las ciencias, la tecnología, las artes y la educación implica cooperación e intercambios culturales en un mundo plurilingüe.

Se concibe la enseñanza de la lengua extranjera no sólo como un objeto de conocimiento, sino como un saber pensar, hacer y resolver que permite responder a las necesidades comunicativas que se presenten en esta lengua en situaciones de uso dentro y fuera del aula.

El conocimiento y las habilidades necesarias para utilizar el lenguaje forman parte de la competencia comunicativa que enlaza la adecuación del lenguaje al contexto comunicativo.

Se trata, entonces, de aprender el lenguaje en sus contextos de uso. El aprendizaje de una lengua extranjera tiene un doble propósito: el estudio del lenguaje en sí mismo (saber reflexivo y sistemático) y su utilización en la vida cotidiana.

Propósitos Educativos Generales

Las expectativas de logro describen los aprendizajes que se espera que los alumnos desarrollen y alcancen durante su escolaridad y se expresan en desempeños máximos que se espera que los alumnos alcancen durante su recorrido escolar.

Durante el trayecto se espera que los alumnos: elaboren en forma oral y escrita textos breves relacionados con la actualidad, argumenten sus puntos de vista y opiniones, analicen artículos relacionados con textos de circulación frecuente, analicen e interpreten textos literarios, redacten mensajes, narraciones breves, cartas y correos electrónicos, establezcan diálogos en los cuales reflejen sus intereses personales y sus puntos de vista; utilicen en forma oral y escrita el vocabulario básico que se adecuen las diversas situaciones cotidianas, participen en prácticas comunicativas que propicien el uso de lenguaje en contexto.

INGLÉS

3° AÑO	4° AÑO	5° AÑO
Textos orales. Producir Textos escritos breves de estructura simple en respuesta a las consignas que no contengan más de una instrucción y que implique la tarea del contexto. Comunicativa de un paso. Redacción de cartas y textos utilizando experiencias e intereses individuales y organizándolas en secuencias. Para una comprensión eficaz.	Comprender los textos orales de desarrollo, promoción lineal con carga lexical manejable e inferible del contexto, la organización del texto, conocimiento y el del tema a producir, textos orales escritos y breves estructuras complejas en respuesta a consignas secuenciales y que impliquen la producción texto coherentes y apropiados a las distintas situaciones comunicativas generales y especificas con razonables fluidez y precisión en la resolución de una tarea comunicativa. Redacción de folletos, de textos descriptivos, narrativos e instruccionales. Elaboración de diálogos sobre temas de interés general con atención a las normas de intercambio relacionados textos auténticos circulación frecuente.	Comprender y analizar críticamente una variedad de discursos orales auténticos y vinculados con la vida personal y social sus finalidades y contextos comunicativos empleados.

Criterios para la selección de contenidos.

La selección de contenidos se realiza conforme a los acuerdos federales; y las competencias indicadas en las políticas de formación. El objetivo es que los alumnos vayan consolidando el uso del inglés en situaciones comunicativas básicas y desarrollen competencias específicas, propias de prácticas sociales del lenguaje, en situaciones comunicativas variadas en las que comprendan y produzcan, de manera general, textos orales y escritos sobre diversos temas.

Al final de este ciclo se espera que los alumnos:

- Obtengan la idea principal y algunos detalles significativos de una variedad de textos breves, orales y escritos, utilizando su conocimiento del mundo.
- Analicen artículos relacionados con textos de uso cotidiano utilizando técnicas de anticipación, inferencia y elaboración de la información provista en los artículos.
- Produzcan textos orales y escritos utilizando internet, páginas web etc.
- Reconozcan y respeten diferencias entre su propia cultura y las culturas de países donde se habla la lengua inglesa.
- Expresen algunas valoraciones y opiniones sobre asuntos que les sean de interés o se relacionen con su realidad cotidiana.
- Analicen e interpreten textos literarios, adoptando una posición crítica e independiente
- Intervengan en actos comunicativos formales. Utilicen las TIC para buscar y brindar información.
- Participen en trabajos de investigación bajo la dirección del docente[22].

[22] Referido al Documento aprobado por Resolución CFE N° 181/12 NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS Educación Primaria y Secundaria LENGUAS EXTRANJERAS.

Contenidos para 3° año

Tiempo: Presente Simple Adverbios de frecuencia Rutinas
Conectores más comunes
Vocabulario relacionacionado con profesiones nuevas y rutina Uso de palabras interrogativa: What-Where-When-How often-Who.Uso de los auxiliares Do/Does

Tiempo: Presente Continuo: acciones presentes y futuras Vocabulario relacionados con viajes y proyectos. Comparación con Presente Simple Uso de conectores lógicos and, but, or

Tiempo: Presente Perfecto con verbos regulares e irregulares.
Uso de: already, yet, still para explicar acciones que se acaban de realizar Uso de preposiciones: behind, next to, opposite, in front of..., between para interpretar direcciones
Dar direcciones (uso de Modo Imperativo)Thereis/ There are para describir lugares
Vocabulario de interés general
Vocabulario propio de páginas web y sitios de Internet
Interpretación de textos breves y temas actuales usando técnicas del vistazo

Contenidos para 4°año

Conectores lógicos: because, however. Although. Revisión de Presente Perfecto y Presente Continuo.

Tiempo: Presente Perfecto para acciones que se acaban de realizar y cuyas consecuencias se observan en el presente Uso de just.

Tiempo: Pasado Simple para expresar acciones pasadas con verbos regulares e irregulares. Manejo específico de adverbios "yesterday, last...ago"

Tiempo: Pasado Continuo Revisión Comparación
Uso de conectores While y When en oraciones complejasRevisión de todos los Tiempos Verbales.

Interpretación de textos usando técnicas de vistazo: Scanning y SkimmingThereis/ There are. Expresiones de cantidad Howmany/ Howmuch

Grados comparativos y superlativos de adverbios y adjetivos para describirpersonas, objetos, lugares y fenómenos naturales
Vocabulario: lenguaje propio de medios de comunicación
Interpretación de textos de complejidad media actual y relacionada con los medios de comunicación.

Contenidos para 5°año

Conectores lógicos: therefor, spiteof… **Tiempo:** Pasado Perfecto- Presente Continuo Condicionales (Zero, First y Second).

Modal: Revisión Can/ Could- Will/ Would- Should- May- Might Voz Pasiva con verbos Say- Ask- Tell Vocabulariopropio de medios de comunicación.

Interpretación de textos relacionados con la actualidad de complejidad mediana a alta Monitoreo de la propia producción teniendo en cuenta la fluidez y la exactitud

Orientaciones generales para la enseñanza

Se recomienda la constante exposición del alumno/a al idioma extranjero a través de textos variados y recursos audiovisuales, relevantes y significativos para los estudiantes lo cual ayuda a la retención o "intake" (Hedge, 2000) del conocimiento. Los estudiantes incorporan toda esta información al sistema de la Inter. - lengua de acuerdo sus posibilidades de comprensión.

Con base en esa concepción cognitivista y socio constructivista 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.

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, (Communicative Task-based Approach) como estrategia didáctica parala 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 macro habilidades receptivas y productivas y las estrategias de aprendizaje, comunicación y producción.

La tarea se define como "cualquier actividad o acción la cual es llevada a cabo como el resultado del proceso o entendimiento del lenguaje", es decir, como una respuesta (Richards, Platt and Weber en Nunan, 1999, p.25). Una tarea pedagógica se define como "un trabajo realizado en el aula que implica que los alumno/as comprendan, manipulen, produzcan, o interactúen en el idioma ingles mientras la

atención está enfocada en la movilización de su conocimiento gramatical para expresar el significado, y en cual la intención es la de transmitir el significado antes que manipular la forma " (Nunan, 1999, p.25). Toda tarea comunicativa es un acto comunicativo con un principio, un desarrollo y un final y es el/la 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.

El uso de estrategias fomenta el trabajo autónomo de los estudiantes dentroy 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 textosoriginales.

***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 lalengua en relación con normas de cortesía, las relaciones entre generaciones, género, clases y grupos sociales y las diferencias culturales.

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 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 denrespuestas, utilizando vocabulario pertinente y frases hechas, las estructuras aprendidas, las características propias de la enunciación, los recursos para verbales (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 seencuadren los hechos en el tiempo y en el espacio; redactar cartas, invitaciones, mensajes de correo electrónico formales einformales 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, 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 ytiempo; el reconocimiento de tipos de textos: diálogo, canción, poema, relato, anuncio publicitario, folletos- y de las pistas lingüísticas,pragmáticas, y para textuales; 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 loescuchado o leído la fluidez, el respeto por los signos de puntuación y la entonación en laspracticas 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 dela oración, los tiempos verbales, la carencia de género y número en los adjetivos yartículos.

En relación con la semántica, el contexto para significar resulta sumamente importante ya que una palabra fuera de contexto pude hacer referencia a distintos campos lexicales; por ejemplo: *book- tobook.* 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 (en los carteles de negocios, manuales de instrucciones, publicidad, etc.), 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 lacomparación entre lo propio y lo extranjero. Por ejemplo, el docente puede trabajarlas 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 aulacon 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- basedproject, keypalprojects, emails, y blog*, herramientas que lo ayudarán a desarrollar sus capacidades comunicativas.

Orientaciones específicas para la enseñanza en 3°- 4° y 5°año

Eje en relación con la producción oral:

- ✓ Lectura y reconocimiento de estructuras generales de folletos, guías turísticas e instructivos.
- ✓ Lecturas de textos narrativos, descriptivos e instruccionales relacionados con textos auténticos de circulación frecuente (revistas, diarios, etc.) teniendo en cuenta la anticipación, inferencia y elaboración de predicciones como estrategias de comprensión lectora.

Eje en relación con la escritura:

- ✓ Narración de textos breves relacionados con temas actuales, defensa de puntos de vista y opiniones sobre los mismos.
- ✓ Redacción de cartas haciendo hincapié en la utilización de las experiencias e intereses individuales y la organización de secuencias en la producción de las mismas.
- ✓ Elaboración de folletos de instrucción atendiendo a la organización y presentación de contenidos, a los elementos formales y al uso de recursos gráficos y audiovisuales de soporte.
- ✓ Elaboración de artículos a partir de temas trabajados en otras materias.
- ✓ Elaboración de esquemas para organizar las ideas antes y durante la producción de textos literarios de estructura narrativa: leyendas, mitos,cuentos, fábulas, etcétera.

Eje: en relación con la comprensión oral:

- ✓ Elaboración de diálogos a partir de situaciones que permitan transferencias de los conocimientos a situaciones nuevas para el logro de unacomunicación eficaz.
- ✓ Comprensión y seguimiento de instrucciones y procesos que permitan la transferencia de conocimientos a la realización de trabajos fuera del contexto escolar.
- ✓ Análisis de la información que proveen los medios masivos de comunicación (radio, televisión, publicaciones periódicas, etc.) en cuanto a su propósito o intencionalidad y tipo de público al cual va dirigida la información.
- ✓ Reconocimiento de tema, mensaje, localización en tiempo y espacio y personajes de una novela corta.

Eje: en relación con la lectura:

- ✓ Participación en debates sobre temas de interés general con atención a las normas de intercambio comunicativo.
- ✓ Acercamiento a la literatura a partir del análisis de poemas y cuentos.

Bibliografía

- ✓ DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1°. La Plata, DGCyE, 2007, pp. 155-156; DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2°. La Plata, DGCyE, 2007, p. 274.
- ✓ Hedge, T. (2000). Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: Oxford UniversityPress.
- ✓ Hymes, D.H. (1972) "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J.
- ✓ Holmes(eds)
- ✓ Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford, Macmillan Education, 2008.12 | DGCyE |
- ✓ Litwin, Edith, El Oficio de Enseñar. Buenos Aires, Paidós, 2008, p. 89.
- ✓ 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.
- ✓ Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba - Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria
- ✓ NAP Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, Lenguas Extranjeras, Educación Primaria y Secundaria.

Formación General
Lengua Extranjera- FRANCÉS - Ciclo Orientado

EJE	SABERES DE LENGUAS EXTRANJERAS 3°Año Ciclo Orientado	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS
COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL	**Reconocer aspectos fonéticos y fonológicos de la lengua extranjera.**	▪ Distinción de la acentuación, entonación y ritmo y su importancia para revelar significados. ▪ Identificación de patrones fonológicos que expresan la actitud de los interlocutores, tales como énfasis, certezas, hesitación.
	Discriminar información global y específica del texto escuchado.	▪ Formulación y confirmación o modificación de hipótesis y anticipaciones realizadas sobre el sentido de los textos escuchados a partir de palabras o expresiones relacionadas con el tema, del tono de voz y otras pistas temáticas, lingüístico-discursivas y paraverbales. ▪ Identificación del propósito de la escucha. ▪ Diferenciación de elementos del contexto de enunciación, tales como referencia temporal y espacial, los interlocutores, su actitud, el tema abordado.
	Intervenir en situaciones comunicativas variadas formales e informales, con respeto e interés por la interacción comunicativa.	▪ Identificación y uso de fórmulas sociales formales e informales en intercambios diversos. ▪ Desarrollo de intercambios comunicativos sobre temas personales y propuestos en el aula, emitiendo opinión personal. ▪ Planteo de pensamientos y

		sentimientos que manifieste su posicionamiento frente a temas específicos.
	Producir textos orales sencillos descriptivos, narrativos, instructivos, expositivos, utilizando recursos lingüísticos y no lingüísticos con estructura y pronunciación adecuada	▪ Selección del vocabulario preciso para la elaboración de mensajes orales, en función de la temática, del propósito y de la audiencia. ▪ Modificación y reformulación de la producción con cierta autonomía empleando diversas estrategias de consulta.
COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA	**Comprender información global y específica mediante la lectura de textos escritos.**	▪ Elaboración de textos orales de diversos géneros discursivos, para relatar eventos o hechos en relación al presente y/o al pasado, para formular instrucciones, predicciones, planes y/o intenciones futuras, respetando las instancias de preparación y planificación para su presentación. ▪ Lectura comprensiva de variados materiales escritos en soporte físico y/o digital, relacionados con temáticas cotidianas del interés de los estudiantes y referidas a otros espacios curriculares. ▪ Búsqueda y selección de información pertinente a una temática específica, a través de la lectura en Internet, enciclopedias, documentos, libros de consulta, entre otros.

	Reconocer estrategias de comprensión lectora.	✓ Identificación de la organización textual, de la información general y específica y del propósito de la lectura. ▪ Generación y confirmación o modificación de hipótesis y anticipaciones realizadas sobre el sentido de los textos leídos antes y durante el proceso de lectura, a partir de marcas lingüísticas y paralingüísticas, en soporte escrito y/o digital.
	Elaborar textos descriptivos, narrativos, instructivos y expositivos utilizando estrategias de producción escrita.	▪ Organización de ideas y selección de vocabulario adecuado para la redacción coherente y cohesionada de un texto. ▪ Desarrollo de estrategias para la producción de textos escritos acorde al contexto de enunciación, destinatarios y los propósitos. ▪ Producción de textos escritos descriptivos, narrativos, instructivos y/o expositivos con variados propósitos, haciendo uso contextualizado de campos semánticos y aspectos gramaticales relevantes. ▪ Reescritura y edición de versiones finales mejoradas en base a devoluciones del docente, de sus pares y de su autocorrección.

EJE	SABERES DE LENGUAS EXTRANJERAS 3°Año Ciclo Orientado	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS
REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA	**Relacionar los elementos fonéticos y fonológicos de la lengua extranjera.**	▪ Aproximación a la escritura en entornos virtuales, tales como blogs, foros de discusión, salas de chat y correo electrónico. ▪ Contrastación de semejanzas y diferencias en relación a la acentuación, la entonación y el ritmo, como portadores de sentido, entre la lengua de escolarización y la lengua extranjera.
	Analizar el trabajo cooperativo y colaborativo como potenciador de los aprendizajes y de las relaciones interpersonales	▪ Participación en intercambios comunicativos, manifestando interés por las opiniones personales propias y de sus pares. ▪ Identificación de las potencialidades de los recursos tecnológicos como herramientas facilitadoras del trabajo colaborativo.
	Organizar la producción de un texto en lengua extranjera.	▪ Reconocimiento de nexos coordinantes y subordinantes necesarios para la comunicación de mensajes coherentes. ▪ Reflexión sobre el uso de vocabulario apropiado según el registro empleado y en función del tema, de los interlocutores y del propósito en la producción de textos orales y escritos. ▪ Análisis de la importancia de la organización textual, para la redacción de textos coherentes y cohesionados. ▪ Reconocimiento de la importancia del uso de los distintos tiempos verbales para una comunicación efectiva.

REFLEXIÓN INTERCULTURAL	**Identificar el conocimiento sobre las lenguas como facilitador de la comprensión de la realidad contemporánea y la valoración de la propia cultura.**	▪ Análisis de las relaciones entre elementos socioculturales de la lengua extranjera y la lengua de escolarización. ▪ Exploración de las convenciones sociales de la lengua cultura que se aprende, tales como reglas de cortesía, el sentido de los gestos, aspectos relacionados con la distancia física entre los interlocutores. ▪ Valoración de los elementos socioculturales de la lengua extranjera como aspectos de enriquecimiento personal.

EJE	SABERES DE LENGUAS EXTRANJERAS 4°Año Ciclo Orientado	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS
COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL	**Discriminar y contrastar aspectos fonéticos y fonológicos de la lengua extranjera.**	▪ Contrastación de rasgos distintivos en relación a la acentuación y entonación en textos orales en lengua extranjera. ▪ Interpretación de patrones fonológicos que expresan la actitud de los interlocutores, tales como énfasis, certezas, hesitación, acuerdos y desacuerdos entre los participantes.
	Reconocer información nuclear y periférica del texto escuchado.	▪ Verificación o reformulación de las hipótesis predictivas. ▪ Reorganización de la información del texto escuchado para su reproducción. ▪ Reconocimiento del propósito del texto escuchado, relacionado con la propia experiencia, o con temas de otros espacios curriculares. ▪ Diferenciación de elementos del contexto de enunciación, tales como referencia temporal y espacial, los interlocutores, las opiniones, los hechos, el tema abordado. ▪ Diferenciación de tipos de textos: descriptivo, narrativo, expositivo, instructivo y argumentativo.
	Expresar puntos de vista propios mediante la interacción en situaciones comunicativas variadas formales e informales, realizando aportes que se ajusten al destinatario, al tema y al propósito	▪ Selección del registro adecuado acorde a la situación comunicativa. ▪ Intervención en intercambios comunicativos sobre temas de interés del estudiante o de otros espacios curriculares, desempeñando distintos roles. ▪ Argumentación de las propias

	comunicativo.	aseveraciones.
	Implementar estructuras adecuadas, recursos lingüísticos, no lingüísticos y pronunciación inteligible que reflejen un posicionamiento.	▪ Selección de la información de dos o más fuentes bibliográficas para elaborar mensajes orales, en función de la temática a desarrollar, del propósito y de la audiencia.
	Personal, integrando los textos argumentativos a las tipologías textuales abordadas en la producción oral de textos.	▪ Selección de estrategias de consulta, para la modificación y reformulación de la producción. ▪ Elaboración de textos orales descriptivos, narrativos, instructivos, expositivos y argumentativos. ▪ Elaboración de textos para expresar relatos sobre eventos o hechos en relación al presente, al pasado y/o al futuro, sobre predicciones, experiencias personales, siguiendo instancias de preparación y planificación para su presentación.

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA	**Analizar y jerarquizar la información acorde a la tarea a resolver, a través de la lectura de textos escritos.**	▪ Lectura analítica de variados materiales escritos en soporte físico y/o digital, relacionados con temáticas del interés de los estudiantes y de otros espacios curriculares. ▪ Organización de información pertinente seleccionada a través de la lectura en Internet, enciclopedias, documentos, libros de consulta, entre otros, en función de los propósitos y condiciones de la tarea requerida.
	Emplear estrategias de comprensión lectora.	▪ Reconocimiento de la organización textual, de la información general y específica y del propósito de la lectura. ▪ Verificación y/o reformulación de las hipótesis predictivas sobre el sentido de los textos leídos, a partir de marcas lingüísticas y paralingüísticas, en soporte escrito y/o digital antes y durante el proceso de lectura.

	Implementar estrategias específicas de Producción escrita para la elaboración de textos descriptivos, narrativos, instructivos, expositivos y argumentativos.	▪ Jerarquización de ideas y selección de vocabulario y estructuras morfosintácticas adecuadas para la redacción coherente y cohesionada de un texto. ▪ Empleo de estrategias para la producción de textos escritos, tales como la utilización adecuada de la correlación verbal, sustitución, selección de léxico adecuado y preciso vinculado con temáticas de interés de los estudiantes y/o relacionadas con otros espacios curriculares, acorde al contexto de enunciación, destinatarios y los propósitos. ▪ Elaboración de textos escritos descriptivos, narrativos, expositivos, instructivos y argumentativos, con variados propósitos, haciendo uso contextualizado de campos semánticos y aspectos gramaticales relevantes. Diseño y elaboración de versiones finales mejoradas de textos escritos de forma individual y/o colaborativa. ▪ Participación en entornos virtuales, tales como blogs, foros de discusión, salas de chat, correo electrónico.

EJE	SABERES DE LENGUAS EXTRANJERAS 4°Año Ciclo Orientado	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS
REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA	**Reconocer los aspectos fonéticos y fonológicos en la lengua extranjera.**	▪ Apreciación de la relevancia de la entonación, la acentuación y el ritmo como portadores de sentido y la pronunciación correcta en un registro formal en la producción de textos orales.

REFLEXIÓN INTERCULTURAL	**Implementar los recursos tecnológicos como potenciadores de los aprendizajes y de las relaciones interpersonales en el trabajo cooperativo y colaborativo.**	▪ Reflexión de la importancia del posicionamiento propio y del ajeno respecto de una temática determinada. ▪ Análisis de las potencialidades y limitaciones en el uso de recursos tecnológicos como herramientas de trabajo colaborativo.
	Sistematizar la producción de un texto en lengua extranjera.	▪ Identificación y uso fluido de las diferentes inflexiones. ▪ Asociación de cada tipo de texto con sus rasgos morfosintácticos característicos. ▪ Apreciación de la importancia de la organización textual, para la redacción de textos coherentes y cohesionados. ▪ Reflexión sobre la importancia de una planificación colectiva y/o individual de narraciones, descripciones, instrucciones, exposiciones y argumentaciones.
	Reconocer el valor de las lenguas culturas en distintas manifestaciones sociales y culturales.	▪ Reconocimiento de aspectos propios de las distintas lenguas culturas y el valor de las mismas en la construcción de conocimiento y valores. ▪ Reconocimiento de las convenciones sociales de la lengua cultura que se aprende, tales como reglas de cortesía, formas de tratamiento, modos de expresar sugerencias y emociones, entre otros.

EJE	SABERES DE LENGUAS EXTRANJERAS 5°Año Ciclo Orientado	APRENDIZAJES ESPECÍFICOS
COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL	**Analizar aspectos fonéticos y fonológicos de la lengua extranjera.**	▪ Reconocimiento y análisis de rasgos distintivos en relación a la acentuación y entonación en textos orales en lengua extranjera. ▪ Análisis de patrones fonológicos que expresan la actitud de los interlocutores, tales como énfasis, certezas, hesitación, acuerdos y desacuerdos, a través de las argumentaciones de los participantes.
	Reconocer y analizar información nuclear y periférica del texto escuchado.	▪ Verificación y/o reformulación de las hipótesis predictivas para la elaboración de conclusiones. ▪ Reorganización y análisis de la información del texto escuchado para su reproducción. ▪ Deducción y análisis del propósito del texto escuchado, referido a la propia experiencia o a temas de otros espacios curriculares o a propios de la orientación. ▪ Diferenciación entre hechos, opiniones y juicios. ▪ Distinción de elementos del contexto de enunciación, tales como referencia temporal y espacial, roles de los interlocutores, estados de ánimo, las opiniones, fundamentaciones, los hechos, el tema abordado y la posición asumida por el enunciador. ▪ Análisis del tipo de texto: descriptivo, narrativo, expositivo, instructivo y argumentativo, teniendo en cuenta la organización y distribución de la información.

	Argumentar y refutar distintos puntos de vista mediante la intervención en situaciones comunicativas variadas formales e informales, aportando información obtenida a través de la investigación.	▪ Selección del registro adecuado acorde a la situación comunicativa. ▪ Argumentación de las propias aseveraciones y contra argumentación, refutando el posicionamiento de los interlocutores. ▪ Desempeño de distintos roles en intercambios comunicativos sobre temas de interés del estudiante, de otros espacios curriculares, relacionados al mundo del trabajo y estudios superiores.
	Seleccionar las estructuras textuales y el campo lexical adecuado para la producción oral de textos de diferentes géneros discursivos.	▪ Validación del material seleccionado en relación con el contexto de producción, para la elaboración de mensajes orales, en función de la temática a desarrollar, del propósito y de la audiencia. ▪ Jerarquización y sistematización de estrategias de consulta, modificación y reformulación de la producción en forma autónoma. ▪ Empleo de diversas tipologías textuales en la elaboración de textos orales descriptivos, narrativos, instructivos, expositivos y argumentativos. ▪ Elaboración de textos orales de diversos géneros discursivos para expresar relatos sobre eventos o hechos en relación al presente, al pasado y/o al futuro, descripción de procesos, hechos hipotéticos, relación causa-consecuencia, siguiendo instancias de preparación y planificación para su presentación.

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA	**Interpretar y organizar la información acorde a la tarea requerida a través de la lectura de textos escritos.**	▪ Integración significativa de la información, textual, contextual y paratextual. ▪ Lectura comprensiva de variados materiales escritos en soporte físico y/o digital, relacionados con temáticas de interés de los estudiantes, del mundo del trabajo y estudios superiores. ▪ Jerarquización de la información seleccionada, a través de la lectura en Internet, enciclopedias, documentos, libros de consulta, entre otros, identificando la naturaleza de la información.
	Elaborar conclusiones sobre el sentido explícito e implícito de textos escritos mediante el uso de estrategias específicas de comprensión.	▪ Reconocimiento de la organización textual, de la información general y específica, explícita e implícita y del propósito de la lectura. ▪ Verificación y/o reformulación de las hipótesis predictivas sobre el sentido de los textos leídos, a partir de marcas lingüísticas y paralingüísticas, en soporte escrito y/o digital antes y durante el proceso de lectura, para la elaboración de conclusiones.

	Producir textos descriptivos, narrativos, instructivos, expositivos y argumentativos con estrategias propias para la producción escrita de cada uno de ellos.	▪ Jerarquización de ideas y selección de vocabulario preciso y estructuras morfosintácticas adecuadas, ampliando o sustituyendo información, para la redacción coherente y cohesionada de un texto. ▪ Sistematización de estrategias para la producción de textos escritos, tales como reducción, sustitución, paráfrasis, en función de la coherencia y la cohesión del texto. ▪ Elaboración de textos de diversos géneros discursivos, relacionados a otros espacios curriculares, al mundo del trabajo y a estudios superiores, haciendo uso contextualizado de campos semánticos y aspectos gramaticales relevantes. ▪ Diseño y elaboración de versiones definitivas de textos escritos de forma individual y/o colaborativa. ▪ Intervención en entornos virtuales, tales como blogs, foros de discusión, salas de chat, correo electrónico.
REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA	**Interpretar el valor de los elementos fonéticos y fonológicos de la lengua extranjera en un registro formal.**	▪ Valoración de la relevancia de la entonación, acentuación y ritmo como portadores de sentido y la pronunciación correcta en un registro formal en la producción de textos orales.

	Reconocer la importancia de los recursos tecnológicos en el trabajo colaborativo para mejorar la calidad de los aprendizajes y de las relaciones interpersonales.	▪ Reflexión sobre el proceso de interacción llevado a cabo en distintas situaciones de comunicación. ▪ Reflexión de la importancia del posicionamiento propio y del ajeno respecto de una temática determinada. ▪ Análisis de recursos tecnológicos según sus potencialidades y limitaciones para el trabajo colaborativo.
	Analizar los modos de organización para la producción de un texto en lengua extranjera	▪ Reflexión sistemática de los diferentes matices de sentido que pueden expresarse a través de la construcción sintáctica y la selección léxica. ▪ Valoración de la importancia de una adecuada planificación colectiva y/o individual de narraciones, descripciones, instrucciones, exposiciones y argumentaciones.
REFLEXIÓN INTERCULTUTURAL	**Valorar el conocimiento sobre las lenguas como facilitador del desarrollo del juicio crítico, a partir de la identificación de las relaciones entre las lenguas culturas.**	▪ Reconocimiento y análisis de prácticas socioculturales en relación al ámbito comunitario y laboral, respetando la pluralidad cultural y ampliando los horizontes socioculturales. ▪ Valoración de los rasgos socioculturales de la lengua que se aprende, para el fortalecimiento de la participación ciudadana y el diálogo intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Brown, D. (2000). *Principios de Enseñanza: Un enfoque interactivo de la pedagogía de la lengua*. New York: Pearson Longman.
- ✓ Burbules, N. C., & Callister, T. A. (2011*). Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información*. Buenos Aires: Granica.
- ✓ Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graò.
- ✓ Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse-based approaches: A new framework for second language teaching and learning*. En E. Hinkel. (Ed.). Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- ✓ Cope, B. (2009). *Aprendizaje ubicuo*. Traducción: Emilio Quintana. University of Illinois Press.
- ✓ Cyr, P. G. (2006). *Les stratégies d'apprentissage*. Baume-les-Dames: CLE International.
- ✓ Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ✓ Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. CD Tareas EPA, FAEA-DGA. España.
- ✓ Littlewood, W. (2004). *The task-based approach: some questions and suggestions*. Oxford: Oxford University Press.
- ✓ Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Serie Voces de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- ✓ Lozano, R. (2011). *Las 'TIC/TAC' de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento*. Recuperado el 01 de 08 de 2014, de http://www.thinkepi.net/las-tic-tac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-alas-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento.
- ✓ Mehisto, P., & Marsh, D. (2008*). Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- ✓ Nunan, D. (2006). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ✓ Sagol, C. (2012). *El aula aumentada, en Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1, organizado por IIPE-UNESCO y FLACSO Argentina, 14 al 16 de marzo*. Recuperado el 01 de 08 de 2014, de http://www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje-ubicuo-modelos-1-1-experiencias-propuestas-del-portal-educar.
- ✓ Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. London: Macmillan.
- ✓ Shehadeh, A., & Coombe, C. (2010). *Applications of Task-based Learning in TESOL*. Pueblo West, Colorado. USA.
- ✓ Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold, (Ed.) La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Cambridge: Cambridge University Press

Educación Física

Ciclo Básico

Educación Física I	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Primer Año	3 horas cátedras
Ciclo Básico	72 horas Reloj Anuales

Educación Física II	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Segundo Año	3 horas cátedras
Ciclo Básico	72 horas Reloj Anuales

Ciclo Orientado

Educación Física III	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Tercer Año	3 horas cátedras
Ciclo Orientado	72 horas Reloj Anuales

Educación Física IV	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Cuarto Año	3 horas cátedras
Ciclo Orientado	72 horas Reloj Anuales

Educación Física V	
Ubicación en la Estructura Curricular	**Carga Horaria**
Quinto Año	3 horas cátedras
Ciclo Orientado	72 horas Reloj Anuales

Fundamentación

La Educación Física, como práctica social interviene en la apropiación y recreación de saberes propios de la cultura corporal que busca la construcción de la corporeidad y la propia identidad de los jóvenes a través de la participación en las diversas prácticas ludomotrices, gimnásticas, deportivas, y expresivas, entre otras, abordándolas desde una perspectiva crítica y entendiendo su carácter complejo.

Asimismo, la educación a través del cuerpo y del movimiento no se reduce solo a los aspectos perceptivos o motores, sino implica además aspectos expresivos, afectivos y cognitivos.

Hoy en día los jóvenes que estudian en nuestras escuelas secundarias manifiestan la necesidad de orientar los esfuerzos a desarrollar una educación física que favorezca la conquista de la disponibilidad corporal y motriz, en pos de la formaciónde sujetos íntegros, creativos, responsables, solidarios, y transformadores,contribuyendo de esta manera a la formación de un ciudadano crítico y participativo. Es así que la Educación Física, como disciplina intervendrá intencionalmente en lacorporeidad y motricidad en relación con uno mismo, con los demás, con el medionatural y sociocultural orientada hacia el logro de una formación global.

Habilitar el espacio para la singularidad de cada adolescente o joven, requiere que las prácticas docentes realicen propuestas ricas, variadas y accesibles a todos,

posibilitando la formación de cada estudiante como una persona de derecho a la educación.

De esta manera, esta propuesta curricular, busca un despliegue de enseñanza "inclusiva" (Ley de Educación Nacional 26.206- Art 14- n) que permita una experiencia educacional democrática, con la apropiación de saberes socialmente relevantes.

La política y la práctica de la EFC (educación física de calidad) deben estar centradas en metodologías inclusivas. Las declaraciones y estrategias de políticas gubernamentales destinadas a fomentar la inclusión y a la sensibilización general sobre los valores de la educación física, deben ser elaboradas y utilizadas para normalizar, entre los alumnos, padres y miembros de la comunidad general, la inclusión de los principios y la práctica de metodologías inclusivas en la educación física.

Es preciso generar situaciones didácticas que superen los estereotipos de género en las prácticas corporales y motrices, en función de garantizar igualdad de derechosy oportunidades para todos los estudiantes.

La educación secundaria propone desafíos en el abordaje de género y sexualidad como objeto de discusión, de indagación e intercambio con los y las adolescentes que impactarán en la construcción de la propia identidad personal y social. La implementación de las clases de educación física mixtas es una propuesta de integración, de trabajo participativo, de democratización y de igualación de derechos y responsabilidades de todas y todos las y los estudiantes.

Una educación física inclusiva es aquella que permite en todo momento expresarse tal cual es, es aquella que permite la reflexión crítica, tanto en los docentes como en los/ las estudiantes dando lugar así a escenarios motrices lúdicos y deportivos sin distinción, sin discriminación tal es así que, los diseños curriculares son prescriptivos con relación a los contenidos a enseñar, sin hacer diferencia de sexo o género.

Debido a que nuestra provincia cuenta con un alto porcentaje de escuela rurales, se considera la importancia de establecer un proyecto contextualizado que parta de la realidad del medio (docente, alumno, institución) para la implementación de una educación física que tienda puentes vinculantes entre ellos y el aprendizaje propiamente dicho.

Esta propuesta curricular estará posicionada en gestar la necesidad y el valor del movimiento en los estudiantes, de modo que, toda experiencia motriz, tanto libre como dirigida se constituya en un verdadero andamio en la construcción de su corporeidad, fomentando hábitos saludables perdurables, superando las condicionantes que impone la cultura global en la que predomina el sedentarismo como promotor de las enfermedades crónicas no transmisibles.

El sobrepeso y la obesidad en niños, niñas y adolescente, es una epidemia que ha ido aumentando de forma progresiva y en proporciones alarmantes. Está comprobado que aquellos niños niñas y adolescentes con obesidad tienen mayores probabilidades

de seguir siendo personas obesas en la edad adulta y presentar mayores riesgos de sufrir enfermedades crónicas no transmisibles.

Movilizados por esto, desde el año 2016 comenzaron a organizarse mesas intersectoriales de las cuales fueron surgiendo diferentes documentos referidos a la alimentación saludable y la creación de entornos saludables en las escuelas tanto de nivel inicial, primario y secundario.

El 25 de junio del 2019 La Asamblea del Consejo Federal de Educación aprueba la resolución n°350/19 que establece entre otras "la incorporación de la Educación Alimentaria Nutricional (EAN) en el sistema educativo en todos sus niveles, como así también medidas que fomenten la actividad física y eviten el sedentarismo, y la promoción de un ambiente escolar saludable."

La misma, pone sobre relieve la importancia de la educación física en el diseño de un plan estratégico para orientar a todas las instituciones educativas, tanto privadas como públicas, en la creación de "entornos escolares saludables".

La educación física es el medio más efectivo para dotar a las niñas, niños y adolescentes de competencias, aptitudes, actitudes, valores, conocimientos y comprensión para su participación en la sociedad a lo largo de la vida.

Como formadores debemos reconocer que estamos siendo llamados a otorgar a nuestros estudiantes una **educación física de calidad**, la única asignatura curricularcuyo enfoque combina la competencia corporal y física con la comunicación y el aprendizaje, basado en valores. La práctica regular de la educación física puede mejorar la capacidad de atención del adolescente, mejorar su control cognitivo y acelerar su procesamiento.

La educación física de calidad es una plataforma de inclusión más amplia en la sociedad, especialmente en términos de desafío al estigma y superación de estereotipos, es el punto de entrada hacia la práctica de una actividad física durante toda la vida.

Propósitos:

- Ocasionar oportunidades para la realización de diversas prácticas corporales que promuevan situaciones enriquecidas en posibilidadesmotrices valorando particularmente la presencia de la participación e interacción motriz, favoreciendo la inclusión en ricas y variadas propuestas.
- Fomentar y respaldar el reconocimiento de la importancia del cuidado de la salud a través de actividades físicas y deportivas con el aprendizaje de los saberes relacionados con ellas.
- Gestar la construcción de una conciencia corporal que favorezca el conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones motrices que contribuya a la valoración de una cultura corporal relacionada con el bienestar físico, psicológico y social.

- Favorecer la aproximación a variadas expresiones de movimiento ligadas con lo lúdico y lo expresivo, que permitan a los alumnos conocer y disfrutar las diferentes prácticas corporales, potenciando la resiliencia y la autoestima.
- Facilitar situaciones que demanden la resolución de problemas motores en diferentes juegos, ya sean juegos predeportivos y/o deportes, que requieran la construcción del diálogo, el compañerismo y la solidaridad por medio de saberes tácticos y habilidades motoras.
- Planificar, producir y promover experiencias que incluyan prácticas corporales en el medio natural, con creciente complejidad y favoreciendo actitudes de integración con la naturaleza.
- Fomentar los valores y actitudes responsables, solidarias, inclusivas,creativas y críticas sobre la cultura corporal, así como el desarrollo de una vida activa y saludable.
- Promover prácticas corporales lúdicas, gimnásticas, atléticas, en el medio acuático y deportivo, que favorezcan una relación saludable con el cuerpo y la mejora dela calidad de vida, incentivando así su continuidad más allá del ámbito escolar.
- Emplear las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de apropiación de las prácticas corporales.

Contenidos

Comprenden un conjunto de saberes organizados en niveles de complejidad creciente en cada año, abordados de forma espiralada, es decir en nuevas versiones más complejas y con mayor profundidad en su tratamiento.

Esto permitirá a los docentes y a las instituciones escolares, la planificación de diferentes recorridos o secuenciaciones atendiendo a sus propias realidades, proyectos e intencionalidades educativas.

De esta manera el alumno se verá favorecido desde el primer nivel, ya que se le presentará un abanico de alternativas para enriquecer su actividad corporal desde su inicio.

Organización de los contenidos para la enseñanza.

Ejes de contenido

Fueron definidos considerando los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), ellos son:

- **Prácticas corporales ludomotrices referidas a la disponibilidad de sí mismo**: en este contenido, el eje hace referencia al desarrollo de las capacidades motoras, perceptivas, expresivas y condicionales, de la conciencia cuidado y constitución corporal, de las habilidades motrices generales, del cuidado de la salud, la construcción de una vida activa y del conocimiento de

las prácticas corporales atléticas, gimnásticas, acuáticas y manifestaciones populares de la cultura corporal.

- **Prácticas corporales motrices y ludomotrices en interacción con otros**: los contenidos de este eje están referidos al aprendizaje de los juegos deportivos y deportes colectivos, priorizando la participación, la interacción motriz, el conocimiento y puesta en práctica de juegos diversos, populares y tradicionales, la experiencia en prácticas corporales propias de la cultura juvenil y el desarrollo de las capacidades expresivas del movimiento.
- **Prácticas corporales motrices y ludomotrices en el ámbito natural y otros ámbitos**: los contenidos de este eje plantean desafíos diferentes, permite experiencias motrices de gran riqueza en cuanto comprometen diversas capacidades, habilidades y contenidos relacionados con la educación ambiental. Por ello, resulta un eje interesante para pensar la articulación con otras áreas o disciplinas, abarcando entre otras cosas el uso y disfrute responsable del ambiente y la obligación de su protección, como así también las que se ven reflejadas en las actividades campamentiles, al aire libre y lúdicas, que permiten poner en juego capacidades de organización, autogestión y convivencia.

Estos ejes se encuentran insertos dentro de cada núcleo temático y se deberán considerar como una constante a la hora de planificar y definir las propuestas pedagógicas institucionales.

Los núcleos temáticos son:

- Gimnasia formativa o gimnasia para la formación corporal.
- Juegos
- Experiencias en el medio natural
- Diferentes expresiones de la gimnasia (rítmica, artística, expresiva, aeróbica y/u otras)
- Deportes cerrados.
- Deportes abiertos
- Practicas acuáticas en caso de tener la posibilidad de proponerlo.

La gimnasia formativa o gimnasia para la formación corporal debe abordarse en todas las clases de todos los grupos debido a que contribuye a la preparación física de base de los alumnos para la buena ejecución de cualquier acción motriz.

Así también los juegos deben abordarse de forma constante en todos los espacios durante el trayecto secundario con diferentes propuestas que potencien la formación del alumno.

Las experiencias en la naturaleza deberán estar planteadas de forma tal que el alumno, al finalizar su etapa secundaria cuente por lo menos con dos salidas al medio natural o a medios diferentes al propio.

Al mencionar las diferentes expresiones de la gimnasia, se hace referencia a cualquiera de las expresiones gimnasticas, ya sea las tradicionales y/o las actuales que tengan incidencia sobre aquellas de base y que respondan a los intereses de los alumnos siempre y cuando tengan como guía los contenidos mínimos desarrollados. En cuanto a los deportes cerrados, el alumno deberá tener por lo menos una experiencia al año relacionada con el atletismo, ya sea dentro de la institución o fuera de ella.

Los deportes abiertos deberán ser evaluados en cada institución, lo cual le permitirá organizar su oferta pedagógica acorde a las posibilidades de infraestructura y así poder sostenerla durante los 5 años del trayecto escolar secundario.

En el primer año cada institución educativa deberá ofrecer a sus alumnos la experiencia de abordar en ese período por lo menos dos deportes abiertos. A partir del segundo año podrán elegir la propuesta que responda más a sus intereses.

Por último, las prácticas acuáticas se plantean como una alternativa, ya que muy pocas instituciones cuentan con la posibilidad de poseer instalaciones para las mismas o de realizar acuerdos con otros establecimientos para su desarrollo.

Ejes transversales

"La transversalidad en el campo educativo es un instrumento articulador que permite interrelacionarlo con la familia y la sociedad. En la actualidad es fundamental para quienes hacemos de la educación, formación y capacitación instrumentos para la transferencia, la formular estrategia para la formación de valores, utilizando las vías de los ejes transversales con el fin de darle un enfoque integrador a su currículo y obtener formación integral de sus destinatarios con una fuerte base ética." (Ernesto Yturralde).

Los ejes transversales tienen un carácter globalizante debido a que conectan y vinculan muchas asignaturas del currículo. Son temas que se pueden tratar desde otras disciplinas y en el proceso educativo sirven para que el proceso sea más dinámico.

La transversalidad de los contenidos no va en detrimento de las disciplinas, sino que obliga una revisión de las estrategias aplicadas tradicionalmente al incorporar una educación significativa a partir de la conexión de estas con los problemas sociales, éticos y morales presentes en la realidad.

Los ejes transversales no son áreas de conocimiento institucional y por lo tanto las actividades que se desarrollen no están sujetas a evaluaciones de acreditación del espacio. Se denominan precisamente así porque recorren el currículo de arriba abajo como si fuera una columna vertebral. Los ejes transversales que se deben considerar durante los 5 años de la educación secundaria son:

- Actividad física y salud
- ESI (educación sexual integral)
- TIC (tecnologías de la información y de la comunicación)

EJES	1° año	2°año	3°año	4°año	5°año
EJES TRANSVERSALES COMUNES	ACTIVIDAD FISICA Y SALUD				
	GENERO Y ESI(educación sexual integral)				
	TIC(tecnologias de la información y comunicación)				
EJES TRANSVERSALES ESPECIFICOS	JUEGOS				
	GIMNASIA FORMATIVA O GIMNASIA PARA LA FORMACION CORPORAL				
	DEPORTES CERRADOS(ATLETISMO)				
	EXPERIENCIAS EN EL MEDIO NATURAL U OTRO				
DEPORTES ABIERTOS	2 propuestas	opcional	opcional	opcional	opcional
GIMNASIA EN SUS DIF. EXPRESIONES	opcional	opcional	opcional	opcional	opcional
PRACTICAS ACUATICAS	opcional	opcional	opcional	opcional	opcional

Breve descripción de los de los contenidos a trabajar en cada uno de los ejes transversales comunes durante los cinco años:

Actividad Física y Salud

La OMS definió allá por el año 1948 a la SALUD como un estado de completo bienestar físico, mental y social, no solamente la ausencia de enfermedad, como se sostenía con anterioridad. Antiguamente se pensaba la salud a partir del modelo médico. El cuerpo era pensado desde lo biológico, sin marcas culturales.

Hoy en día se propone hablar de procesos saludables generando nuevas herramientas: el concepto de salud como construcción histórica, se ubica en un contexto económico, social y político que apela a perspectivas de derecho, de género medioambiente e interculturalidad.

Ciclo básico:

- ✓ Participación en actividades que incluyan practicas corporales seguras, que tiendan al desarrollo y al mantenimiento de los sistemas cardiovascular, respiratorio, osteoartromuscular, que permitan disfrutar del bienestar físico, psicológico y social.
- ✓ Análisis, reflexión, problematización y construcción de una actitud crítica, sobrelos distintos mensajes referidos a la salud y al cuerpo, presentes en los mediosde comunicación
- ✓ Conocimiento y comprensión de aspectos relativos a la alimentación en relación con la vida saludable
- ✓ Conocimiento y valoración de un estilo de vida saludable mediante la realización de prácticas corporales, que tiendan al bienestar físico, psicológico y social.

Ciclo Orientado:

- ✓ Construcción de un estilo de vida saludable mediante la realización de prácticas corporales, que tiendan al bienestar físico, psicológico y social.
- ✓ Reconocimiento de los riesgos de enfermedades relacionadas con el sedentarismo y la inactividad.
- ✓ Reconocimiento del valor y puesta en práctica de la sistematización y programación de actividades físicas saludables, mediante el registro y seguimiento de un proceso de entrenamiento, para lograr una vida autónoma activa y saludable.
- ✓ Participación guiada en tareas de programación, registro y seguimiento de procesos de entrenamiento

Género y Educación Sexual Integral

Una educación integral supone que los estudiantes aprendan a relacionarse con el propio cuerpo en movimiento, porque ello constituye dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. La educación física representa una herramienta valiosa para la equidad de género en tanto se vale de configuracionesde movimiento y corporalidad cultural y socialmente significadas como los juegos motores, deportes, la gimnasia, las actividades al aire libre y en la naturaleza, etc.

Para acompañar este proceso deben generarse espacios de análisis y reflexión de las representaciones sociales promoviendo así condiciones de igualdad sin prejuicios.

Género y ESI (educación sexual integral)

Ciclo Básico:

✓ El desarrollo de la conciencia corporal y la valoración de las posibilidades motrices, lúdicas y deportivas en condiciones de igualdad para varones y mujeres.

✓ El despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeresenfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por uno mismo y por el otro.

✓ El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones de género entre varones y mujeres atendiendo a la igualdad en las oportunidades de realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.

✓ La reflexión sobre la competencia en el juego, en el deporte y en la vida social,y la promoción de juegos cooperativos y no competitivos. La importancia del auto superación.

Ciclo Orientado:

- ✓ La indagación y el análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de belleza y del cuerpo para varones y mujeres.

- ✓ La reflexión y el análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- ✓ La indagación y la reflexión en torno al lugar de la mirada de los otros.
- ✓ La reflexión y la valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad. La promoción de la autovaloración del propio cuerpo como soporte de la confianza, el crecimiento y la autonomía progresiva.
- ✓ El despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por uno mismo y por el otro.
- ✓ El reconocimiento del propio cuerpo en el medio físico, la orientación en el espacio, el cuidado de los cuerpos de varones y mujeres, así como del medio físico en que se desarrollan las actividades.
- ✓ La reflexión en torno a la competencia y la promoción de los juegos y deportes colaborativos.
- ✓ La promoción de igualdad de oportunidades para el ejercicio de deportes de varones y mujeres.
- ✓ La exploración de las posibilidades del juego y de distintos deportes, brindandoigualdad de oportunidades a varones y mujeres.
- ✓ La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud -enfermedad.

TIC (tecnologías de la información y comunicación)

Los desafíos de la enseñanza en los escenarios contemporáneos son múltiples y complejos. Las TIC ofrecen oportunidades para abordarlos desde una didáctica recreada y a partir de la realización de construcciones originales sostenidas por una búsqueda de carácter pedagógico innovador, que reconoce el sentido epistemológicoy social de las tecnologías de la información y la comunicación en la actualidad.

Una incorporación genuina de la tecnología en las prácticas de enseñanza requiere de una mirada de las tecnologías como elemento constitutivo e inescindible de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como algo accesorio sin lo cual estos procesos sucederían de la misma manera.

Podríamos decir, entonces, que para que los estudiantes logren más y mejores aprendizajes hay que pensar la tecnología como un aliado pedagógico que nos permite diseñar propuestas didácticas más potentes. Es decir, incorporarlas para lograr los objetivos propuestos que sin ellas no podríamos lograr; enriquecer el entorno de aprendizaje con diversidad de recursos que verdaderamente propongan caminos divergentes, pero conectados, para que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento complejo como analizar, evaluar, resolver problemas, crear, innovar y hacer juicios de valores críticos y fundamentados.

TIC (tecnologías de la información y comunicación)

Propuestas pedagógicas para el Ciclo Básico:

- ✓ Integrar el uso tecnológico para la implementación de cualquier tipo de mapa conceptual permitiendo al estudiante investigar, resumir y graficar, para diseñar un mapa conceptual, sin límites.
- ✓ El docente puede proponer la realización de mapas conceptuales partiendo de distintas actividades relacionadas con el ejercicio y el deporte, como los movimientos del cuerpo humano, según el deporte que se esté trabajando oen general. Para vida en la naturaleza, se pueden incorporar imágenes de supervivencia en las netbooks. Implementación con alta dotación tecnológica Con una conexión estable de Internet, cada estudiante puede realizar la búsqueda de información en el momento que se propone la actividad, contando con el docente. También la implementación de la pizarra digital permitirá abordar características específicas de la aplicación o realizar exposiciones orales tanto de docente como de estudiantes.
- ✓ Torneos y competencias Resumen Implementación de la hoja de cálculo como herramienta para ver y demostrar resultados.
- ✓ A partir de planillas de cálculo, los estudiantes pueden realizar estadísticas sobre torneos locales, provinciales y diferentes competencias.

Propuestas pedagógicas para el Ciclo Orientado:

- ✓ GPS Resumen Implementación del uso de la tecnología para registrar datos parciales de las actividades realizadas en Educación Física, permitiendo la articulación con otros espacios curriculares para trabajar con los mencionados registros.
- ✓ Distintas aplicaciones de celulares permiten registrar las distancias recorridas, tiempos y velocidad; de esta forma, se promueve la aplicación de dispositivos tecnológicos que aportan a la vinculación ya existente de los jóvenes con recursos que podrán proporcionar datos útiles para ser evaluados, estudiados y así poder planificar actividades para la mejora de los rendimientos. Asimismo, la incorporación de esta tecnología permite abordar contenidos de otros espacios curriculares como pueden ser Matemática (gráficos, estadísticas, coordenadas, tiempos), Ciencias Naturales (imágenes satelitales), Lengua Extranjera Inglés (vocabulario).
- ✓ Evaluar los resultados con los estudiantes a través del dispositivo o bien en una computadora, teniendo en cuenta que se pueden realizar capturas de pantalla, análisis de recorridos, tiempo, velocidad, entre otros, de acuerdo con la aplicación seleccionada. Sugerimos la utilización de algunas aplicaciones de celulares que permiten registrar las distancias recorridas, tiempos, velocidad e incluso observar imágenes satelitales del recorrido realizado.

- ✓ Capturar momentos Resumen Registro fotográfico para corregir errores con respecto a algunos deportes. Esta propuesta plantea la captura de momentos en la realización de cualquier actividad deportiva para su posterior análisis y corrección, en el cual haya que analizar técnicas o tácticas ya sean individuales o grupales. El tomar fotografías ayuda mucho a mejorarlas y corregir algunos errores. Además, el docente dispondrá de información que permita evaluar con mayor precisión a los estudiantes. Por ejemplo, en acrosport, en atletismo o cuando se realiza alguna coreografía, sacar fotos al momento de la realización ayudará a que los estudiantes identifiquen sus aciertos y errores y que puedan saber dónde hacer hincapié para mejorar.

Ciclo Básico
1° y 2° AÑO

INDICADORES DE PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES - IPA

En el área de Educación Física, al finalizar el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, los estudiantes serán capaces de:

- ✓ Identificar y valorar los propios cambios corporales y posibilidades de movimiento, precisión y expresión en prácticas corporales variadas y combinadas.
- ✓ Realizar prácticas motrices que contribuyan a su formación corporal y a generar hábitos saludables.
- ✓ Afianzar las capacidades condicionales y coordinativas en las habilidades específicas para aplicarlas en situaciones motrices de los deportes psicomotores y sociomotores de intensidad variable y compleja.
- ✓ Resolver situaciones tácticas y habilidades específicas en los deportes socio motores y psicomotrices.
- ✓ Aplicar el ajuste perceptivo que le permita resolver situaciones ludomotrices y deportivas de intensidad variable y compleja.
- ✓ Respetar a sus pares sin discriminación de género y acervo motor en deportes sicomotores y socio motores.
- ✓ Identificar, expresar y valorar los propios sentimientos, emociones y modos de reaccionar, actuar e interactuar en prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas.
- ✓ Emplear prácticas corporales expresivas elaborando secuencias rítmicas y coreográficas en forma individual y grupal.
- ✓ Lograr la intervención, participación y/u organización en encuentros, eventos intra e interinstitucionales, en la comunidad y otras para la integración e inclusión con sus pares.

- ✓ Acordar prácticas corporales y ludomotrices que generen un desempeño eficaz y placentero conviviendo con sus pares en diferentes contextos ambientales.
- ✓ Reconocer modos de vida activos y saludables en prácticas frecuentes y seguras, quepermitan valorar y mejorar la propia condición corporal y motriz.

Objetivos de Ciclo Básico

- ✓ Identificar las capacidades motoras en la realización de diferentes prácticas corporales y motrices, reconociendo los cambios corporales.
- ✓ Reconocer la importancia de la actividad física para el desarrollo de un estilo de vida saludable y el uso del tiempo libre.
- ✓ Analizar la correcta alineación postural y el valor de la entrada en calor para el cuidado de sí mismo en diferentes tareas, ejercicios y juegos.
- ✓ Dominar en forma global por lo menos dos acciones motrices propias de las prácticas gimnásticas y su enlace en una secuencia.
- ✓ Resolver situaciones de juegos y deportes con empleo adecuado de habilidades motoras y organizaciones tácticas, logrando acuerdos sobre roles, espacios y reglas.
- ✓ Atender al cuidado propio y de los compañeros en diferentes situaciones de clase que se presenten, evitando situaciones de riesgo.
- ✓ Elaborar secuencias motrices expresivas con o sin soporte musical.
- ✓ Participar en juegos cooperativos y tradicionales, reorganizando sus reglas y elaborando distintos tipos de resoluciones a partir de acuerdos.
- ✓ Abordar y resolver conflictos grupales con creciente autonomía al participar en prácticas gimnásticas, deportivas, expresivas y de vinculación con el medio natural.
- ✓ Vincularse con el ambiente y protegerlo, reconociendo sus particularidades, construyendo habilidades para la resolución de situaciones que el medio les presenta, estableciendo acuerdos sobre las tareas a realizar.
- ✓ Reconocer y ejercitar por lo menos una prueba atlética, logrando su dominio de manera global y atendiendo sus aspectos reglamentarios.
- ✓ Iniciarse en el conocimiento de dos deportes abiertos de diferentes estructuras, participando activamente en el desarrollo del juego y comprendiendo sus reglas específicas.

Contenidos del Ciclo Básico
Ejes transversales comunes

1° y 2° AÑO.

ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

Ciclo básico:

- ✓ Participación en actividades que incluyan practicas corporales seguras, que tiendan al desarrollo y al mantenimiento de los sistemas cardiovascular, respiratorio, osteoartromuscular, que permitan disfrutar del bienestar físico, psicológico y social.
- ✓ Análisis, reflexión, problematización y construcción de una actitud crítica, sobre los distintos mensajes referidos a la salud y al cuerpo, presentes en los medios de comunicación.
- ✓ Conocimiento y comprensión de aspectos relativos a la alimentación en relación con la vida saludable.
- ✓ Conocimiento y valoración de un estilo de vida saludable mediante la realización de prácticas corporales, que tiendan al bienestar físico, psicológico y social.

GÉNERO Y ESI (educación sexual integral)

Ciclo Básico:

- ✓ El desarrollo de la conciencia corporal y la valoración de las posibilidades motrices, lúdicas y deportivas en condiciones de igualdad para varones y mujeres.
- ✓ El despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando elrespeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por uno mismo y por el otro.
- ✓ El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones de género entre varones y mujeres atendiendo a la igualdad en las oportunidades de realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.
- ✓ La reflexión sobre la competencia en el juego, en el deporte y en la vida social, y la promoción de juegos cooperativos y no competitivos. La importancia de la autosuperación.

TIC (tecnologías de la información y comunicación)

- ✓ Integrar el uso tecnológico para la implementación de cualquier tipo de mapa conceptual permitiendo al estudiante investigar, resumir y graficar, para diseñar un mapa conceptual, sin límites.
- ✓ El docente puede proponer la realización de mapas conceptuales partiendo de distintas actividades relacionadas con el ejercicio y el deporte, como los movimientos del cuerpo humano, según el deporte que se esté trabajando o en general. Para vida en la naturaleza, se pueden incorporar imágenes de supervivencia en las netbooks. Implementación con alta dotación tecnológica Con una conexión estable de Internet, cada estudiante puede realizar la búsqueda de información en el momento que se propone la actividad, contando con el docente. También la implementación de la pizarra digital permitirá abordar características específicas de la aplicación o realizar exposiciones orales tanto de docente como de estudiantes.
- ✓ Torneos y competencias Resumen Implementación de la hoja de cálculo como herramienta para ver y demostrar resultados.
- ✓ A partir de planillas de cálculo, los estudiantes pueden realizar estadísticas sobre torneos locales, provinciales y diferentes competencias.

Como se mencionó con anterioridad, en el primer año cada institución educativa deberáofrecer a sus alumnos la experiencia de abordar en ese período por lo menos dos deportes abiertos. A partir del segundo año podrán elegir la propuesta que responda más a sus intereses.

Los juegos deben abordarse de forma constante en todos los espacios durante el trayecto secundario con diferentes propuestas que potencien la formación del alumno.

La gimnasia formativa o gimnasia para la formación corporal debe abordarse en todas las clases de todos los grupos debido a que contribuye a la preparación física de base de los alumnos para la buena ejecución de cualquier acción motriz.

En cuanto a los deportes cerrados, el alumno deberá tener por lo menos una experiencia al año relacionada con el atletismo, ya sea dentro de la institución o fuera de ella.

Las experiencias en la naturaleza deberán estar planteadas de forma tal que el alumno,al finalizar su etapa secundaria cuente por lo menos con dos salidas al medio natural o a medios diferentes al propio.

Contenidos del Ciclo Básico
Ejes transversales específicos

1° y 2° AÑO.

JUEGOS

Contenidos 1°año	**Contenidos 2°año**
EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL Tareas y juegos cooperativos que impliquen tratados, acuerdos y diferentes tipos de resoluciones. Juegos de competencia en grupos y equipos con diversos tipos de organización. Invención de juegos variados. Juegos tradicionales propios de la edad, originarios de las diversas comunidades de origen que coexisten en la escuela. Aprendizaje y organización grupal. Organización táctica del grupo para un juego con intervención docente. Normas y valores. Respeto por las reglas explicadas y/o acordadas entre el docente y el grupo para jugar los juegos. La aceptación de las posibilidades y limitaciones propias y de los demás integrantes del grupo. Estrategias para la resolución de conflictosen juegos con mediación del docente.	EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL Juegos cooperativos que impliquen tratados, acuerdos y resoluciones estratégicas a los problemas presentados. Juegos de competencia en grupos y equipos con diversos tipos de organización. Invención de juegos variados. Juegos tradicionales propios de la edad, originarios de las diversas comunidades deorigen que coexisten en la escuela. Aprendizaje y organización grupal. Organización táctica del grupo para un juego a partir de la propuesta del docente o sinsu intervención. La enseñanza recíproca, la cooperación y la solidaridad para la superación de los problemas que se identifican en los juegos. Normas y valores. Respeto por las reglas explicadas y / o acordadas entre el docente y el grupo para jugar los juegos. El derecho a participar, jugar y aprender. Resolución de conflictos en los juegos con mediación del docente o de un compañero.

PROPUESTAS: En primer año, se propone que los estudiantes realicen la experiencia de jugar, poniéndose el énfasis en la esencia lúdica de esta práctica, en la apropiación de una variedad de juegos –de oposición, de cooperación, tradicionales, alternativos, con lógicas diversas– y la construcción de acuerdos que hagan posible el juego. El énfasis puesto en la recuperación y/o enseñanza de juegos cooperativos promueve un modo de estar en la clase, basado en la ayuda mutua y en la producción colaborativa. También se recuperarán y enseñarán juegos de oposición, pero estos se irán introduciendo con atención a la dinámica de construcción grupal que vayan transitando los estudiantes, que se devela en las actitudes que manifiestan. Para la incorporación de normas y valores como contenido de enseñanza, se recomienda abandonar modos tradicionales que apelan al clásico "monólogo" ofrecido a los estudiantes y,en su lugar, convocar su atención, para que reflexionen y argumenten sus modos de intervención en los juegos basándose en normas y valores.	PROPUESTAS: Se recomienda recuperar en todos los ejes las orientaciones de primer año. En la enseñanza de los juegos, resulta necesario que el docente favorezca y respete el proceso constructivo que llevan adelante losestudiantes, evitando el riesgo de caer en la exacerbación del resultado, priorizando los procesos de los alumnos y las producciones que devienen de estos. En la invención de juegos, será importante cotejar estos últimos con otros ya conocidos, así como también enriquecer su cultura lúdicapresentándoles nuevos juegos: de cooperación, tradicionales, alternativos o no convencionales, de pueblos originarios, entre otros. Se brindarán las condiciones necesarias para que los estudiantes de segundo año construyan sus juegos a partir del aprovechamiento de los espacios, la provisióny /o elaboración de materiales, la creación de reglas, normas y acuerdos grupales para la invención de juegos y actividades lúdicas diversas. La formación de sujetos autónomos que sostengan su capacidad lúdica sin la intervención del docente supone la presentación de situaciones didácticas en las que el docente les proponga organizarse, acordar reglas, roles, funciones, habilidades, finalidades, y una vez acordados estos elementos, que el juego pueda jugarse. En el aprendizaje del juego, resulta imprescindible implicar a los estudiantes ensituaciones de enseñanza recíproca que los ayuden a resolver los problemas que detectan. Enseñar a jugar desde esta perspectiva trasciende el hecho de explicar un juego y que los alumnos lo apliquen. Es enseñar que se juega con otros, que las reglas se acuerdan y respetan, que se juega limpio, y que todos tienen derecho a participar no solo ocupando lugar en el espacio, sino con protagonismo, y participando, además en la resolución de los conflictos de diverso tipo que puedan presentar.

GIMNASIA FORMATIVA O GIMNASIA PARA LA FORMACIÓN CORPORAL	
Contenidos 1°año **EL PROPIO CUERPO** *Noción de capacidad motora. Tipos de capacidades: condicionales y coordinativas. Tareas y ejercicios para el desarrollo de las capacidades motrices. * La postura y su relación con la salud y las acciones motrices. Ejercicios para el ajuste postural. *Tareas y ejercicios para la entrada en calor: su valor para el cuidado del propio cuerpo. La regulación del esfuerzo. Técnicas de relajación. *Habilidades motoras básicas y combinadas: control y manejo del propio cuerpo, y manejo y uso de los distintos elementos. Selección y uso de habilidades motoras para resolver situaciones motrices. *Cambios corporales propios del desarrollo en su relación con la práctica de actividades corporales y motrices. Cuidado propio y de los compañeros. EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO. Los espacios de la clase: posibilidades, desventajas y riesgos que ofrece. EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL Situaciones de riesgo en las prácticas motrices. Posibilidades expresivas de las acciones motrices, del gesto y la postura. Construcción grupal de actividades motrices expresivas con o sin soporte musical en diferentes ámbitos. **PROPUESTAS:** → Conocer y estimular las capacidades motoras puede tener sentidos diversos: mejorar el desempeño motriz en las prácticas gimnásticas, deportivas, expresivas; incidir en la salud; mejorar la postura; vincularse a	**Contenidos 2° año** **EL PROPIO CUERPO** *Noción de capacidad motora. Tipos de capacidades: condicionales y coordinativas. Tareas y ejercicios para el desarrollo de las capacidades motrices. *La postura y su relación con la salud y las acciones motrices. Ejercicios para el ajuste postural. *Tareas y ejercicios para la entrada en calor: su valor para el cuidado del propio cuerpo. La regulación del esfuerzo. Técnicas de relajación. *Habilidades motoras básicas y combinadas: control y manejo del propio cuerpo, y manejo y uso de los distintos elementos. Selección y uso de habilidades motoras para resolver situaciones motrices. *Cambios corporales propios del desarrollo en su relación con la práctica de actividades corporales y motrices. Cuidado propio y de los compañeros. EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO. Los espacios de la clase: posibilidades, desventajas y riesgos que ofrece. EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL Situaciones de riesgo en las prácticas motrices. Posibilidades expresivas de las acciones motrices, del gesto y la postura. Construcción grupal de actividades motrices expresivas con o sin soporte musical en diferentes ámbitos. **PROPUESTAS:** → Conocer y estimular las capacidadesmotoras puede tener sentidos diversos: mejorar el desempeño motriz en las prácticas gimnásticas, deportivas, expresivas; incidir en la salud; mejorar la

otros con los que se comparten estas tareas, entre otros. → Se pretende que los estudiantes reconozcan diferentes tareas y ejercicios en relación con la estimulación y desarrollo de sus capacidades motoras, y que sean capaces de distinguir diferencias de intensidad → Convocar la atención sobre la habilidad significa analizarla en función de si se pudo resolver la situación; esto implica: percibir el problema; ajuste técnico; condición corporal disponible; acuerdos grupales. → Resulta esperable que en este primer año los estudiantes puedan dar cuenta de los cambios que perciben en su propio cuerpo y en el de sus compañeros y cómo estos se implican en su desempeño motriz. Por ejemplo, la aparición más temprana de la fatiga, errores en el control del manejo de un elemento y/o de su propio cuerpo en el espacio, entre otros. → Los docentes orientarán la construcción de pautas y normas acerca de las formas de jugar los juegos y de la interacción grupal en las situaciones motrices. → Se trata de habilitar en la clase un ámbito de confianza donde los estudiantes pongan en juego sus formas de expresión motriz y puedan construir con sus compañeros actividades motrices expresivas.	postura; vincularse a otros con los que se comparten estas tareas, entre otros. Se pretende que los estudiantes reconozcan diferentes tareas y ejercicios en relación con la estimulación y desarrollo de sus capacidades motoras, y que sean capaces de distinguir diferencias de intensidad. → Convocar la atención sobre la habilidad significa analizarla en función de si se pudo resolver la situación; esto implica: percibir el problema; ajuste técnico; condición corporal disponible; acuerdos grupales. → Resulta esperable que en este primer año los estudiantes puedan dar cuenta de los cambios que perciben en su propio cuerpo y en el de sus compañeros y cómo estos se implican en su desempeño motriz. Por ejemplo, la aparición más temprana de la fatiga, errores en el control del manejo de un elemento y/o de su propio cuerpo en el espacio, entre otros. → Los docentes orientarán la construcción de pautas y normas acerca de las formas de jugar los juegos y de la interacción grupal en las situaciones motrices. → Se trata de habilitar en la clase un ámbito de confianza donde los estudiantes pongan en juego sus peculiares formas de expresión motriz y puedan construir con sus compañeros actividades motrices expresivas.

DEPORTE CERRADO: ATLETISMO	
Contenidos 1°año **EL PROPIO CUERPO** → Habilidades motoras específicas propias del atletismo (técnica) Reconocimiento y utilización de habilidades motoras específicas de por lo menos dos tipos de pruebas diferentes. Diferenciación de los ritmos cardíaco y respiratorio para la autorregulación del esfuerzo. Las tareas para la estimulación de capacidades vinculadas con habilidades motrices específicas. → Se seleccionará por lo menos una de las siguientes pruebas atléticas: Carreras atléticas de velocidad en distancias adaptadas. Partida alta: conceptos básicos. EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO: → Salto en largo sin tabla de pique. Salto en largo natural. Lanzamiento con materiales adaptados. Diferenciación de trayectorias y desplazamientos en las diferentes habilidades atléticas. EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL: → Juegos de carreras de velocidad, individual y por equipos. Juegos de saltos y lanzamientos como introducción a las competencias atléticas. Competencias atléticas: pruebas adaptadas. → Normas y valores Resolución de conflictos en el grupo con mediación del docente. → Respeto por el derecho a participar, jugar y aprender ante las diferencias de nacionalidad, costumbres, capacidad y género.	**Contenidos 2° año** **EL PROPIO CUERPO** → Habilidades motoras específicas propias del atletismo (técnica) Reconocimiento y utilización de habilidades motoras específicas de por lo menos dos tipos de pruebas diferentes. Diferenciación de los ritmos cardíaco y respiratorio para la autorregulación del esfuerzo. Las tareas para la estimulación de capacidades vinculadas con habilidades motrices específicas. Se seleccionará por lo menos una de las siguientes pruebas atléticas: Carreras atléticas de velocidad en distancias adaptadas. → Partida alta: conceptos básicos. Carreras atléticas de fondo (resistencia): regulación del esfuerzo. Carreras de relevos o postas. EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO: → Salto en largo sin tabla de pique. Salto en largo natural. Lanzamiento. Diferenciación de trayectorias y desplazamientos en las diferentes habilidades atléticas. EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL: → Juegos de carreras de velocidad, individual y por equipos. Juegos de saltos y lanzamientos como introducción a las competencias atléticas. Competencias atléticas: pruebas adaptadas. → Normas y valores Resolución de conflictos en el grupo con mediación del docente. → Respeto por el derecho a participar, jugar y aprender ante las diferencias de nacionalidad, costumbres, capacidad y género.

EXPERIENCIAS EN EL MEDIO NATURAL U OTRO

EL PROPIO CUERPO

→ Habilidades motoras en la resolución de situaciones del medio natural (equilibrios, desplazamientos, traslado de objetos, transporte). Caminatas: calzado adecuado. Hidratación.

EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO

→ Carpas: componentes, tipos según las zonas de acampe. Instalación del campamento. Armado de carpas. Preparación de fuegos. Tipos. Utilización. Prevención de incendios. El cuidado del medio natural.

EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL

→ Tareas y juegos grupales en el ámbito natural, aplicando los conocimientos sobre las características y particularidades del medio.

→ El reconocimiento y disfrute del medio natural.

→ El fogón como un evento de construcción colectiva.

→ Normas y valores. El cuidado del medio natural. Acuerdos grupales para el cuidado propio y de los compañeros en ámbitos no habituales.

→ La inclusión del término "experiencias" en la denominación de este núcleo responde a una lógica de organización de contenidos que asigna centralidad a los sujetos y procura convocar la atención sobre los estudiantes como protagonistas de las experiencias en el medio natural.

→ Se recomienda que las propuestas de actividades se organicen a modo de proyecto didáctico que incluya la realización de una experiencia, potenciando su valor educativo.

→ Así como "se es cuerpo", se es parte del ambiente, y esta vinculación debe abordarse a partir de los saberes específicos, comprendiendo situaciones didácticas desarrolladas en una secuencia que articula el ámbito de la escuela y las salidas que se realicen afuera del ámbito escolar.

→ En el diseño de las actividades, se implica a los estudiantes en la generación de propuestas y en la toma de decisiones.

Ejes específicos 1° y 2° AÑO.

DEPORTES ABIERTOS (Básquetbol, voleibol, cestoball, handbol, hockey, fútbol, rugby, softbol)

EL PROPIO CUERPO: habilidades motoras específicas: con y sin elementos. Desplazamientos: carrera, saltos, giros, desplazamientos en distintas direcciones y velocidades. Recepciones: con una o ambas manos y pies, estáticas y dinámicas, visión periférica y profunda, Calculo de la trayectoria Pases y golpes: con una o ambas manos, sobre la cabeza, de pecho, sobre hombro, de costado, Con carrera, con saltos, con un pie y con el otro, con distintas partes, altura y direcciones. Lanzamientos: con una o ambas manos,estáticos y dinámicos, con carreras y saltos. Conducción, dribling y fintas: con una y dos manos, con un pie y con el otro, alto, bajo, con cambios de ritmo, velocidad y dirección, con giros, simples y dobles, pivot. Capacidades físicas básicas Condicionales: fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad
Coordinativas: equilibrio, adaptación, diferenciación, sincronización, reacción, ritmo.

EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO: juegos de iniciación deportiva, juegos adaptados y juegos predeportivos, Juego 1x1, 2x2, 3x3 mini deportes.
Acciones ofensivas y defensivas por equipos.
Reglamento deportivo
Utilización del espacio de juego con sentido táctico. Anticipación de situaciones de juego. Ética comportamiento deportivo, juego limpio. El deporte como práctica ludo motriz, la diversión y el placer. Deporte y salud, beneficios, cuidado de la salud, higiene, prevenciones, cuidados.

EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL: deporte escolar y recreativo: participación en competencias deportivas y recreativas internas y con otras instituciones escolares, urbanas y rurales. Intercolegiales, El deporte como institución social: prácticas deportivas en clubes, centros deportivos, clubes barriales, polideportivos del ámbito municipal, provincial y nacional. Prácticas deportivas en ambientes naturales y otros: parques, ríos, playas, plazas, etc.
En 1° año se realizará un muestreo de al menos dos deportes dependiendo la infraestructura escolar, en 2° año el alumno elegirá un deporte de los ya realizado, el cual podrá cambiar en cuarto año si lo desea.

En 1° año se realizará un muestreo de al menos dos deportes dependiendo la infraestructura escolar, en 2° año el alumno elegirá un deporte de los ya realizado, el cual podrá cambiar en cuarto año si lo desea.

GIMNASIA EN SUS DIFERENTES EXPRESIONES

(gimnasia artística, rítmica, expresiva)

EL PROPIO CUERPO

→ Habilidades motoras específicas propias de la gimnasia artística. Rol adelante y atrás. Variantes. Vertical, Media luna. Saltos en posición de extensión, agrupado, carpado. Split, con medio giro, Saltos con pique con caída sobre colchonetas o colchón. Ambientación a los saltos al cajón

→ Giros sobre 1 pie de 180°.Equilibrios con diferentes partes del cuerpo. Ondas. Desplazamientos gimnásticos: salticados y galopes. Enlaces o uniones de diferentes habilidades gimnásticas en forma de serie. Ambientación a la práctica sobre aparatos: suspensiones y balanceos. Producciones coreográficas sencillas con o sin soporte musical (dadas por el docente y/o armadas por el alumno).

→ Habilidades motoras específicas propias de la gimnasia rítmica. Posiciones de brazos de la danza clásica, primera a quinta. Posiciones de las piernas de primera a sexta. Desplazamientos variados, pasos (marcha, suave, alto, cruzado, lateral) y carreritas (suave, picada, larga, alta en diferentes sentidos y direcciones con trayectorias curvas y rectas). Balanceos y circunducciones con los brazos, juntos, aislados. Movimiento de tronco, frontal, lateral, rotaciones. Ondas de brazos y tronco. Equilibrios: sobre dos pies, sobre otras partes del cuerpo, en passé, sobre un pie, en media punta.

→ Gimnasia expresiva. Conciencia corporal. La sensopercepción como técnica. Columna vertebral (torso-pelvis). Miembros superiores. Miembros inferiores. Combinación de acciones motrices que involucren columna vertebral (torsopelvis), miembros superiores, miembros inferiores. Producción de ritmos propios y ajuste a ritmos ajenos.

EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO:

→ Gimnasia artística Las variables físicas de movimiento.

→ Gimnasia rítmica Cuerda individual: balanceos, rotaciones, circunducciones, movimiento en ocho frontal (adelante y detrás del cuerpo), horizontal (sobre, alrededor de la cabeza, alrededor de las piernas), sagital (derecha e izquierda del cuerpo). Saltitos o brincos: con la vuelta en sentido hacia adelante, atrás, lateral. Con dos pies, un pie, con caída sobre el mismo, otro, en el lugar y con

desplazamiento. Saltos (los aprendidos en manos libres por dentro de la cuerda). Lanzamientos y recogidas: con cuerda extendida, abierta, plegada en dos, tres y cuatro. Lanzamiento por impulso, rotaciones, balanceos, vuelta de la cuerda (saltitos y saltos), diferentes formas de recoger la cuerda: por un extremo, por los dos, por la mitad. Montaje de una serie de 45 segundos con música con utilización del espacio, cambio del elemento. Creación, pautada y libre. Formación de diferentes figuras. Montaje coreográfico con aparatos no convencionales, gasas, bastones, sombreros, sillas, pelotas gigantes, etcétera.

→ Gimnasia expresiva. Las variables físicas de las acciones motrices: el espacio, el tiempo. Su exploración y combinación.

EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL

→ Gimnasia artística Producciones coreográficas grupales sencillas con o sin soporte musical (dadas por el docente y/o armadas por los alumnos). Normas y valores. Resolución de conflictos en el grupo con mediación del docente. Respeto por el derecho a participar, jugar y aprender ante las diferencias de nacionalidad, costumbres, capacidad y género. Cuidado del compañero en las distintas ayudas de habilidades gimnásticas.

→ Gimnasia rítmica Juegos rítmicos, de coordinación, de aplicación de las técnicas aprendidas, de cooperación. Montaje de manos libres con música, uso del espacio con diferentes trayectorias, niveles, en dúos, tercetos, cuartetos. Creación pautada, libre. Cuerda: trabajos coordinativos con cuerdas largas, dúos, tercetos, cuartetos. Montaje coreográfico de cuerda con música, uso del espacio con diferentes trayectorias, niveles, en dúos, trios, cuartetos, con cooperación, transmisión e intercambio del elemento. Creación, pautada y libre. Normas y valores. Resolución de conflictos en el grupo con mediación del docente. Respeto por el derecho a participar, jugar y aprender ante las diferencias de nacionalidad, costumbres, capacidad y género. Cuidado del compañero en las distintas ayudas de habilidades gimnásticas.

→ Gimnasia expresiva Improvisación de acciones motrices con finalidad expresiva con o sin soporte musical. La elección y utilización de la música en la elaboración de una composición expresiva. Creación de secuencias sencillas de acciones motrices en dúos y tercetos a partir de la exploración personal y la relación con los otros. Normas y valores. Resolución de conflictos en el grupo con mediación del docente. Respeto por el derecho a participar, jugar y aprender ante las diferencias de nacionalidad, costumbres, capacidad y género. Cuidado del compañero en las distintas ayudas de habilidades gimnásticas.

Debido a que muy pocas instituciones educativas cuentan con la posibilidad de ofrecerles a sus alumnos la experiencia de las prácticas en un medio diferente como lo es el agua, se propone un bagaje de contenidos que se podrán ir desarrollando de forma progresiva acorde a la organización y propuestas educativas.

PRÁCTICAS ACUÁTICAS

EL PROPIO CUERPO

→ Cuidado de la salud. Normas relacionadas con el cuidado del cuerpo. El esfuerzo en la actividad física acuática: diferencias térmicas corporales. Pautas de higiene. Riesgos del espacio acuático, dentro y fuera del natatorio.

→ Conciencia corporal. Sensaciones propioceptivas en el contacto con el medio acuático. Inmersión parcial y total en verticalidad. Control de la apnea con ojos cerrados y abiertos. Habilidades motoras. Desplazamientos de diversas formas. La entrada al agua: por la escalera, desde el borde, desde posición sentado. La flotación: su experimentación en distintas posiciones. Distintos impulsos desde pared, piso, objetos.

EL CUERPO Y EL MEDIO FISICO

→ Reconocimiento de la pileta y sus profundidades. Orientación en el espacio en relación con diversas posiciones.

EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL

→ Juegos de adaptación al medio. Invención de juegos. Juegos de búsqueda. Juegos de persecución, con o sin empleo de elementos. Juegos de equipos, inventando las reglas y acordando espacios, finalidades y habilidades para utilizar. Carreras por equipos. Juegos deportivos en el agua.

→ Normas y valores. Resolución de conflictos en el grupo con mediación del docente. Respeto por el derecho a participar, jugar y aprender ante las diferencias de nacionalidad, costumbres, capacidad y género.

Consideraciones metodológicas para la enseñanza de la Educación Física

Según la concepción educativa actual, uno de las finalidades y directrices de la práctica educativa y docente, es fomentar el aprendizaje significativo. Este se daría cuando se relacionan los aprendizajes nuevos con los conocimientos que tiene el alumno previamente, según su contexto, cultura y formación (Contreras et al., 2010). Pujolás (2001, en Solana, 2007) establece una serie de condiciones necesarias para que pueda darse el aprendizaje significativo, entre las que se pueden destacar las siguientes.

1. Los contenidos a desarrollar deben tener una estructura lógica en sus relaciones.
2. El alumno debe tener las ideas previas claras para poder asimilar nuevos aprendizajes.
3. Es importante que el alumno atribuya sentido a lo que se quiere que aprenda y sentirse capaz de hacerlo.
4. Los contenidos y las actividades tienen que ser funcionales y motivadoras.

Otro pilar básico del aprendizaje cooperativo es el que los estudiantes aprenden con y de sus compañeros, a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positiva.

Una de las características del contexto educativo actual, y que hay que tener en cuenta a la hora de programar y ejecutar cualquier proyecto educativo, es la diversidad que nos encontramos en los grupos. Esta diversidad se da por diferencias tales como los intereses propios de la persona, por alguna discapacidad, por las múltiples culturas presentes, por no dominar la lengua, por pertenecer a algún entorno social marginado opor las propias capacidades del alumno (Pujolás, 2008). Lejos de ser visto como un escollo en el camino, esto debe capitalizarse como una posibilidad de enriquecimiento grupal, en donde todos podrán aprender del otro.

La posibilidad de la realización de clases mixtas es otra de las propuestas enriquecedoras de la actualidad debido a que responde a una demanda social y colectiva en la que no hay ya prácticas corporales propias de varones o mujeres, sino que la propuesta debe ser una sola, sin diferenciación de géneros.

Dentro del proceso metodológico del dictado de las clases de educación física se encuentra el armado de grupos, que se dará de acuerdo con la organización que proponga el departamento y respondiendo siempre a las necesidades y posibilidades de cada institución, respondiendo a la premisa de inclusión y respeto a la diversidad.

Para hacerlo, el armado de grupos deberá responder a lo planteado con anterioridad por estos lineamientos como es el muestreo de los deportes en primer año, considerando siempre los ejes transversales comunes, los específicos y las

propuestas deportivas que sean posibles; como así también la elección de alguno de los deportesa partir de segundo año, pudiendo cambiar nuevamente (en caso de así solicitarlo) en cuarto año.

Consideraciones generales para la Evaluacion

La evaluación juega un papel relevante que garantiza la calidad de la formación, implica un proceso continuo, sistemático y reflexivo que permite obtener información valida y confiable (elementos cualitativos y cuantitativos) para tomar decisiones pedagógicas (Lozano, Martínez, Morales y Sánchez, 2011)

Aún coexisten dos modelos de evaluación, el clásico, dominante en la actualidad, orientado al producto, y el orientado al proceso, la práctica, como forma de regulación de la enseñanza (Evaluación Formativa)

a. La técnica como búsqueda de la objetividad la validez, y lo cuantificable; Los resultados de estas evaluaciones miden y comprueban el nivel motor de los alumnos y no los aprendizajes ni los progresos realizados, se convierte en una forma de control y de poder por parte del profesor que es quien mide, clasifica y califica las capacidades (condicionales) de los alumnos. Es muy común la utilización de test específicos que miden capacidades motoras aisladas y descontextualizadas de lo que pasa en la clase. Para los docentes representa una salida simple a la discusión sobre la acreditación de los alumnos y además una forma sencilla y rápida para la cumplimentación de la formalidad de la calificación.

b. La práctica, utiliza la evaluación como herramienta de aprendizaje, centrada en el proceso, como forma de regulación de la enseñanza y que requiere que el objeto a evaluar sea el contenido (en todas sus dimensiones) con el que se trabajó, por lo tanto es preciso que el docente tome conciencia de cuál fue el camino recorrido desde un enfoque inclusivo y de la atención a la diversidad (bajo las premisas, “todos los alumnos pueden aprender”, de “diferentes modos” , de acuerdo a sus capacidades y el “ docente enseña para que el alumno aprenda” y no con la idea final que tiene, de lo que debe ser el aprendizaje.) “Una pedagogía diferenciada, es la que reconoce que cada alumno, posee características individuales, culturales y una experiencia de vida diferente, que debe de ser considerada, a la hora de aprender. No aprendemos de la misma manera, ni con el mismo ritmo” (Jean Piaget)

Al respecto es sugerencia del equipo técnico llevar a cabo una evaluación de inicio de proceso y final construyendo técnicas e instrumentos adecuados (observación directa /indirecta) (Test específicos, Lista de control, portafolios, Registros narrativos, Rubricasentre otros) que tengan en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos que permitan determinar los logros de los

alumnos de acuerdo a sus posibilidades, evitando mirar sólo las dificultades, con tendencia a una evaluación formativa que contemple las diferencias y acompañe las trayectorias de los alumnos.

En el marco de la ley de Educación Nacional 26206 (2006) capítulo VI articulo 126 inc. e) y ley de Educación Provincial 6876(2007), capítulo II articulo 143 inc. e) que establece que los alumnos tienen derechos a ser evaluados en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados en todos los Niveles, modalidades y orientaciones del Sistema, e informados al respecto. En este sentido se fija la obligatoriedad para todo profesor de Educación Física que se desempeñe en el sistema educativo la elaboración de Criterios de evaluación en consonancia con los IPA, con los alumnos y para los alumnos de los diferentes cursos, desde una mirada institucional para generar acuerdos contextuales que faciliten las trayectorias escolares, con la participación reflexiva y activa conformando equipos de trabajo con los docentes de los diversos Departamentos.

Es sugerencia de la Comisión Técnica, llevar a cabo una evaluación de inicio, de proceso y final. Esta última que permita al docente considerar los logros de los estudiantes y evaluar su propia propuesta de enseñanza. De este modo se pondría en práctica la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación del alumno, el docente y la práctica. Es recomendable utilizar como recursos de evaluación La muestra pedagógica anual, los torneos inter-cursos las jornadas recreativas, campamentos entre otros que permitirán evaluar capacidades y valores.

La Muestra de Educación Física, estipulada en el calendario escolar, representará una instancia de evaluación que no será final ni definitiva, solo formará parte del proceso formativo.

Se deberá tener en cuenta que dicha muestra comprende una amplia variedad de actividades (esquemas gimnásticos, muestras pedagógicas, jornadas recreativas, torneos deportivos inter e intra colegiales, campamentos, excursiones, fiestas de Educación Física, etc.) que serán definidas por el departamento de educación física respondiendo a las diferentes propuestas que el mismo hubiese proyectado en el ciclo lectivo, encuadradas siempre dentro de los proyectos institucionales.

Ciclo Orientado
3°, 4° y 5° Año

Indicadores de Progresión de los Aprendizajes- IPA

En el área de Educación Física, al finalizar el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, los estudiantes serán capaces de:

- ✓ Resolver situaciones motrices con ajuste perceptivo y anticipación en resoluciones tácticas y habilidades específicas de los deportes sicomotores y sociomotores.

- ✓ Utilizar las capacidades condicionales y coordinativas que favorezcan la resolución delas habilidades específicas en situación de prácticas ludo-motrices y deportivas sicomotoras y sociomotoras.
- ✓ Aceptar a sus pares sin discriminación de género y acervo motor en deportes sicomotores y sociomotores.
- ✓ Intervenir en encuentros y eventos con diversas instituciones para la realización de prácticas corporales ludomotrices y deportivas que promuevan la integración inclusióne integración social.
- ✓ Registrar y valorar la propia postura corporal, los estados de tensión y relajación y las formas de respiración adecuada que permitan adecuarlos.
- ✓ Identificar y practicar acciones que contribuyan a un estilo de vida activo y saludable, en proyectos individuales y grupales con diferentes objetivos.
- ✓ Producir secuencias motrices y coreográficas individuales y grupales a partir de ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos musicales, soportes tecnológicos, respetando la libre expresión e igualdad de oportunidades sin discriminación de género.
- ✓ Realizar prácticas motrices que contribuyan a su formación corporal y a su salud.
- ✓ Resolver prácticas corporales de exploración y convivencia en diferentes contextos ambientales asumiendo actitudes de responsabilidad en el cuidado de estos y adecuando en forma eficaz y segura los procedimientos, elementos y equipos para disminuir posibles riesgos.

Objetivos de Ciclo Orientado

Al finalizar la escuela secundaria, los estudiantes serán capaces de:

- ✓ Disponer de herramientas del campo de la educación física para sostener de forma autónoma un plan personalizado de actividad motriz como aporte a su proyecto de vida
- ✓ Identificar y poner en juego las capacidades motrices, reconociendo su incidencia en las prácticas corporales ludomotrices, gimnásticas, expresivas, deportivas, de vinculación con el ambiente y en la vida cotidiana.
- ✓ Aplicar criterios y principios propios de la educación física en la realización de prácticas gimnásticas, deportivas, expresivas y de vinculación con el ambiente.
- ✓ Afianzar la imagen de sí y autoevaluar su desempeño en las prácticas corporales y motrices
- ✓ Apropiarse, valorar, recrear y disfrutar de diversas prácticas de la cultura corporal y motriz popular urbanas, rurales y otras–, de variados tipos de juegos, de deportes, de lagimnasia en sus diferentes expresiones y de las actividades en distintos ambientes, en el marco de la construcción compartida.

- ✓ Resolver problemas en las situaciones motrices, mediante el logro de acuerdos, la elaboración táctica y/o el uso de diferentes habilidades motoras, y reflexionar acerca delos procesos y las producciones realizadas.
- ✓ Disponer de saberes para el diseño y gestión de proyectos referidos a prácticas corporales en la institución y/o en la comunidad, en ambientes naturales y otros, y con una actitud comprometida con las problemáticas ambientales.
- ✓ Asumir actitudes de responsabilidad, solidaridad y respeto en las prácticas corporalesy motrices en la integración de diferentes grupos.
- ✓ Posicionarse críticamente en relación con los modos en que se presentan los modeloscorporales y las prácticas gimnásticas, deportivas y ludomotrices en los medios de comunicación.
- ✓ Participar en el desarrollo de intercambios, encuentros o eventos para la realización deprácticas corporales –ludomotrices, gimnásticas, expresivas y deportivas en relación con organizaciones e instituciones de la comunidad.
- ✓ Emplear las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de apropiación de las prácticas corporales.

Contenidos del Ciclo Orientado

Ejes transversales comunes
3°, 4° y 5° año.

ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

Ciclo Orientado

- ✓ Participación en actividades que incluyan practicas corporales seguras, que tiendan al desarrollo y al mantenimiento de los sistemas cardiovascular, respiratorio, osteoartromuscular, que permitan disfrutar del bienestar físico, psicológico y social.
- ✓ Análisis, reflexión, problematización y construcción de una actitud crítica, sobre los distintos mensajes referidos a la salud y al cuerpo, presentes en los medios de comunicación.
- ✓ Conocimiento y comprensión de aspectos relativos a la alimentación en relación con la vida saludable.
- ✓ Conocimiento, valoración y construcción de un estilo de vida saludable mediante la realización de prácticas corporales, que tiendan al bienestar físico, psicológico y social.
- ✓ Reconocimiento de los riesgos de enfermedades relacionadas con el sedentarismo y la inactividad.
- ✓ Reconocimiento del valor de la sistematización y programación de actividades físicas saludables, mediante el registro y seguimiento de un proceso de entrenamiento, para lograr una vida autónoma activa y saludable.
- ✓ Participación guiada en tareas de programación, registro y seguimiento de procesos de entrenamiento.

GÉNERO Y ESI (Educación Sexual Integral)

Ciclo Orientado

- ✓ La indagación y el análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- ✓ La reflexión y el análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- ✓ La indagación y la reflexión en torno al lugar de la mirada de los otros.
- ✓ La reflexión y la valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad. La promoción de la autovaloración del propio cuerpo como soporte de la confianza, el crecimiento y la autonomía progresiva.
- ✓ El despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por uno mismo y por el otro.
- ✓ El reconocimiento del propio cuerpo en el medio físico, la orientación en el espacio, el cuidado de los cuerpos de varones y mujeres, así como del medio físico en que se desarrollan las actividades.
- ✓ La reflexión en torno a la competencia y la promoción de los juegos y deportes colaborativos.
- ✓ La promoción de igualdad de oportunidades para el ejercicio de deportes de varones y mujeres.
- ✓ La exploración de las posibilidades del juego y de distintos deportes, brindando igualdad de oportunidades a varones y mujeres.
- ✓ La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud -enfermedad.

TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación)

Propuestas pedagógicas para el Ciclo Orientado

- ✓ GPS Resumen Implementación del uso de la tecnología para registrar datos parciales de las actividades realizadas en Educación Física, permitiendo la articulación con otros espacios curriculares para trabajar con los mencionados registros.

- ✓ Distintas aplicaciones de celulares permiten registrar las distancias recorridas, tiempos y velocidad; de esta forma, se promueve la aplicación de dispositivos tecnológicos que aportan a la vinculación ya existente de los jóvenes con recursos que podrán proporcionar datos útiles para ser evaluados, estudiados y así poder planificar actividades para la mejora de los rendimientos. Asimismo, la incorporación de esta tecnología permite abordar contenidos de otros espacios curriculares como pueden ser Matemática (gráficos, estadísticas, coordenadas, tiempos), Ciencias Naturales (imágenes satelitales), Lengua Extranjera Inglés (vocabulario).

- ✓ Evaluar los resultados con los estudiantes a través del dispositivo o bien en una computadora, teniendo en cuenta que se pueden realizar capturas de pantalla, análisis de recorridos, tiempo, velocidad, entre otros, de acuerdo con la aplicaciónseleccionada. Sugerimos la utilización de algunas aplicaciones de celulares que permiten registrar las distancias recorridas, tiempos, velocidad e incluso observar imágenes satelitales del recorrido realizado.
- ✓ Capturar momentos Resumen Registro fotográfico para corregir errores con respecto a algunos deportes. Esta propuesta plantea la captura de momentos en la realización de cualquier actividad deportiva para su posterior análisis y corrección, en el cual haya que analizar técnicas o tácticas ya sean individuales o grupales. El tomar fotografías ayuda mucho a mejorarlas y corregir algunos errores. Además, el docente dispondrá de información que permita evaluar con mayor precisión a los estudiantes. Por ejemplo, en acrosport, en atletismo o cuando se realiza alguna coreografía, sacar fotos al momento de la realización ayudará a que los estudiantes identifiquen sus aciertos y errores y que puedan saber dónde hacer hincapié para mejorar.

Los juegos deben abordarse de forma constante en todos los espacios durante el trayecto secundario con diferentes propuestas que potencien la formación del alumno La gimnasia formativa o gimnasia para la formación corporal debe abordarse en todaslas clases de todos los grupos debido a que contribuye a la preparación física de basede los alumnos para la buena ejecución de cualquier acción motriz.

En cuanto a los deportes cerrados, el alumno deberá tener por lo menos una experiencia al año relacionada con el atletismo, ya sea dentro de la institución o fuera de ella.

Las experiencias en la naturaleza deberán estar planteadas de forma tal que el alumno,al finalizar su etapa secundaria cuente por lo menos con dos salidas al medio natural o a medios diferentes al propio.

Contenidos del Ciclo Orientado

Ejes transversales específicos
3°, 4° y 5° AÑO.

JUEGOS		
3°año **EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL**	**4° año** **EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL**	**5° año** **EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL**
* Juegos cooperativos que impliquen tratados, acuerdos y resoluciones estratégicas a los problemas presentados. * Juegos de competencia en grupos y equipos con diversos tipos de organización, que presenten problemas que requieran de diferentes habilidades para su resolución. * Juegos tradicionales propios de la edad, originarios de las diversas comunidades de origen que coexisten en la escuela. Aprendizaje y organización grupal * Organización táctica del grupo para un juego a partir de la propuesta del docente, o sin su intervención. * La enseñanza recíproca, la cooperación y la solidaridad para la superación de los problemas que se identifican en los juegos. **Normas y valores** *Respeto por las reglas	*Diseño, organización y participación en encuentros de juegos dentro de la institución y con otras instituciones. Aprendizaje y organización grupal. * Organización táctica autónoma del grupo para un juego. **Normas y valores** * El valor social de los juegos tradicionales de diferentes culturas y comunidades. * Respeto por las reglas explicadas y/o acordadas entre el docente y el grupo para desarrollar los juegos. *Acuerdos grupales con respecto a los roles y funciones en diferentes actividades y juegos. *Resolución autónoma de conflictos en los juegos. Resulta importante promover encuentros de juegos en los cuales puedan encontrarse con compañeros de otras divisiones, años o escuelas, para participar activamente de ellos. Resulta esperable que los estudiantes de este año tengan	* El tratamiento de los juegos y los juegos deportivos en los medios de comunicación. Aprendizaje y organización grupal * Organización táctica autónoma del grupo para un juego. **Normas y valores** * El valor del jugar en el encuentro con los otros. * Respeto por las reglas explicadas y/o acordadas entre el docente y el grupo para jugar los juegos. * Valoración de la importancia del juego limpio. Se sugiere promover actividades que supongan un análisis crítico sobre ganar y perder, el rol del adversario como compañero de juego que nos posibilita poder jugar, la valoración de la

explicadas y/o acordadas entre el docente y el grupo para jugar los juegos. *Valoración de la competencia reconociendo la importancia de compartir, los desafíos a superar y lo circunstancial del enfrentamiento. * Noción de justicia en la aplicación de reglas y normas. * Resolución de conflictos en los juegos con mediación del docente En la enseñanza de los juegos, resulta necesario que el docente favorezca y respete el proceso constructivo que llevan adelante los estudiantes, evitando el riesgo de caer en la exacerbación del resultado, priorizando los procesos de los alumnos y las producciones que devienen. Enseñar a jugar desde esta perspectiva trasciende el hecho de explicar un juego y que los alumnos lo apliquen. Es enseñar que se juega con otros, que las reglas se acuerdan y respetan, que se juega limpio, y que todos tienen derecho a participar, no solo ocupando un lugar en el espacio, sino con protagonismo.	también la posibilidad de participar en el diseño y organización de encuentros de juegos que tengan como destinatarios a estudiantes de otros años o niveles de su misma escuela, o de otras. Los juegos que se propongan en estas edades deben presentar una complejidad estructural similar o superior a la de los juegos deportivos, de tal manera que lleve a que las resoluciones tácticas que se elaboren autónomamente puedan compararse y encontrar cierta transferencia de un juego a otro y de estos a los deportes que los alumnos hayan experimentado y/o puedan llegar a experimentar. El encuentro intercultural en el ámbito escolar y en otros ámbitos requiere de la aceptación y valoración de las producciones propias de cada comunidad y de grupos que comparten orígenes o lugares de procedencia.	participación por sobre el resultado. Eso puede posibilitar el accionar a partir de ello, primero en las clases de Educación Física, y posteriormente, en encuentros con otros grupos de la misma institución y de otras instituciones.

GIMNASIA FORMATIVA O GIMNASIA PARA LA FORMACIÓN CORPORAL		
3° año **EL PROPIO CUERPO**	**4° año** **EL PROPIO CUERPO**	**5° año** **EL PROPIO CUERPO**
Principios para el entrenamiento de las capacidades motoras. La incidencia de la alimentación, la hidratación y el descanso en la actividad motriz. Ejercicios compensatorios de posturas, destrezas, técnicas y situaciones diversas propias de la actividad motriz. Habilidades motoras básicas y combinadas: ajuste técnico/calidad de movimiento. La incidencia de los cambios corporales en las acciones motrices. Análisis de los ideales de cuerpo presentes en los medios. **EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO** Uso y aprovechamiento del espacio y los elementos para el mejoramiento de las capacidades motoras. Variables temporales en las prácticas gimnásticas. En el tránsito por este ciclo se deben presentar situaciones didácticas para que los estudiantes consoliden la fundamentación de su hacer corporal y motor en un proceso que retoma los avances logrados en el ciclo anterior. Es importante tener en cuenta los cambios y transformaciones corporales de cada adolescente y los ajustes que requieren las capacidades coordinativas trabajadas en los años anteriores.	Criterios en la elaboración de planes para el entrenamiento de las capacidades motoras. Tareas y ejercicios para la estimulación de capacidades vinculadas con habilidades motrices específicas. Diseño de la entrada en calor. El reconocimiento de la relación entre capacidad motora, habilidad motriz y capacidad resolutiva. Resulta necesario solicitar a los estudiantes que establezcan relaciones entre la capacidad resolutiva, las capacidades motrices puestas en juego y las habilidades motrices disponibles, en relación con una práctica motriz determinada. La propuesta de trabajo referida a la gimnasia para la formación corporal no debiera, en lo posible, plantearse de manera fragmentada de la práctica corporal que se está enseñando en esa propuesta didáctica. Por ejemplo, si en esa propuesta están aprendiendo un juego deportivo, se hace necesario que en grupos analicen las formas en que han resuelto situaciones de juego, las capacidades motrices que tienen que seguir desarrollando y las habilidades que deben mejorarse para alcanzar los objetivos planteados.	Plan personalizado basado en principios de entrenamiento: práctica y ejecución. Evaluación para la mejora de los planes personalizados. El valor de la actividad motriz en los hábitos de vida sana. La asunción de hábitos de vida sana. Análisis crítico de los modos en que se presentan los modelos corporales y las prácticas gimnásticas, deportivas y ludomotrices en los medios de comunicación. **EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO** Uso y aprovechamiento del espacio y los elementos para el mejoramiento de las capacidades motoras. Variables temporales en las prácticas gimnásticas. **EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL** Prevención de situaciones de riesgo atendiendo a conceptos y normas con respecto al cuidado del cuerpo propio y de los otros. Es necesario que se trabaje con los estudiantes en la elaboración de su plan, sustentándolo en los principios de entrenamiento. Para esto, se debe construir con los estudiantes cuál es el

En este año, los principios de entrenamiento –duración, intervalo, repetición y sobrecarga– se enseñan junto con los de salud, individualización, recuperación, concientización y utilidad, que serán la base de un plan personalizado para la constitución corporal que termina de estructurarse en el último año de la secundaria.		sentido de esta tarea, en un proceso que parte de identificar una necesidad, planear tareas motrices, experimentarlas en la práctica, evaluar e ir ajustando el diseño del plan. En este sentido, el plan es una hipótesis de trabajo que permite incidir sobre la propia constitución corporal. Es necesario que se enseñen los criterios que guían la elaboración del plan personalizado: el plan debe basarse en los principios de entrenamiento; el plan que elabora un estudiante con la orientación del docente tiene que adaptarse a sus propias características; en el diseño del plan debe tomarse en cuenta el proceso y los resultados, así como también los aspectos cualitativos y cuantitativos en las tareas realizadas; el plan debe estar integrado por aquellas actividades que generen placer, bienestar, motivación y valoración de la vida activa. Es importante que los estudiantes continúen realizando las acciones motrices previstas en plan en el tiempo que media entre las clases de Educación Física. El docente le sugerirá que, cuando sea posible, realice estas acciones con otros, amigos o algún familiar. El profesor contribuirá a que sus alumnos construyan un estilo de vida saludable, incorporando a su vida cotidiana proyectos de actividades físicas.

DEPORTE CERRADO: ATLETISMO

3° año	4° año	5° año
El propio cuerpo Habilidades motoras específicas propias del atletismo (técnica). Reconocimiento y utilización de habilidades motoras específicas de por lo menos dos tipos de pruebas diferentes. Diferenciación de los ritmos cardíaco y respiratorio para la autorregulación del esfuerzo. Las tareas para la estimulación de capacidades vinculadas con habilidades motrices específicas. Se seleccionará por lo menos una de las siguientes pruebas atléticas: Carreras atléticas de velocidad en distancias adaptadas. Partida alta: conceptos básicos. Carreras atléticas de fondo (resistencia): regulación del esfuerzo. Carreras de relevos o postas. **El Cuerpo y el medio físico** Salto en largo sin tabla de pique. Salto en largo natural. Lanzamiento con materiales adaptados. Diferenciación de trayectorias y desplazamientos en las diferentes habilidades atléticas. **El cuerpo y el medio social** Juegos de carreras de velocidad, individual y por equipos. Juegos de saltos y lanzamientos como introducción a las competencias atléticas. Competencias atléticas: pruebas adaptadas. Normas y valores Resolución de conflictos en el	**El propio cuerpo** Habilidades motoras específicas propias del atletismo (técnica) Diferenciación de las posiciones y desplazamientos de los distintos segmentos y articulaciones durante la realización de diferentes movimientos. Correcciones técnicas a partir del análisis de las acciones motrices que realizan el mismo alumno, los compañeros y el docente. Estructura rítmica de habilidades motoras específicas. Elaboración y diseño de tareas motrices para el aprendizaje de las habilidades. Se seleccionará por lo menos una de las siguientes pruebas atléticas: Carreras atléticas de velocidad. Introducción a la partida baja: técnica global. Carreras atléticas de fondo (resistencia). Carreras en líneas recta y curva: consideraciones técnicas. Carreras de posta: pasaje del testimonio. Carreras con obstáculos. **El Cuerpo y el medio físico** Salto en largo con tabla de pique y desplazamiento limitado. Salto en largo colgado o suspendido. Lanzamiento sin desplazamientos y con desplazamientos limitados. Lanzamientos con giro (rotativos). Nociones espaciales y temporales en las trayectorias y desplazamientos de las diferentes habilidades atléticas. **El cuerpo y el medio social** Competencias atléticas en consideración de las pruebas seleccionadas. Análisis de situaciones de juego y detección de la	**El propio cuerpo** Habilidades motoras específicas propias del atletismo (técnica). Utilización de habilidades motoras específicas con mayor incidencia de los factores condicionales. Funciones de los diferentes grupos musculares en habilidades específicas del atletismo. Reconocimiento de los ejes y planos corporales en la realización de diversas habilidades específicas. Relaciones entre cambios corporales y sus posibilidades de movimiento. La relación entre la resolución táctica, la habilidad motriz y la condición física. Se seleccionarán por lo menos una de las siguientes pruebas atléticas: Carreras atléticas de velocidad. Partida baja: ajustes técnicos. Carreras atléticas de fondo (resistencia). Carreras atléticas de medio fondo. Carreras de posta: técnicas en el pasaje del testimonio. Carreras con obstáculos. **El Cuerpo y el medio físico** Salto en largo con desplazamiento completo. Salto en largo. Ajustes técnicos. Lanzamiento con desplazamientos completos. Lanzamientos con giro (rotativos). Análisis de las diferentes habilidades atléticas en cuanto a variables espaciales y temporales.

grupo con mediación del docente. Respeto por el derecho a participar, jugar y aprender ante las diferencias de nacionalidad, costumbres, capacidad y género.	necesidad de práctica de las habilidades motoras específicas. Normas y valores. Acuerdos grupales para el cuidado propio y de los compañeros. Valoración de la competencia atendiendo a la importancia de compartir, los desafíos a superar y lo circunstancial del enfrentamiento.	**El cuerpo y el medio social** Diseño, organización y participación en encuentros atléticos dentro de la institución y con otras instituciones. Normas y valores Acuerdos grupales para el cuidado propio y de los compañeros.

EXPERIENCIAS EN EL MEDIO NATURAL U OTRO		
EL PROPIO CUERPO Técnicas adecuadas para trepa, suspensión y balanceo sobre elementos naturales. Construcciones rústicas. El equipo personal necesario para actividades en el medio natural, acorde a las características de las experiencias. Caminatas en terrenos diversos y acrecentando distancias. La consideración de las características geográficas del lugar, la cantidad de días, las posibilidades climatológicas según la época del año serán algunos de los aspectos a tener en cuenta para definir las particularidades de la vestimenta y del equipo personal necesario para desarrollar en las mejores condiciones la experiencia. El acompañamiento del docente en el armado del listado de dicho equipo y las prioridades a tener en cuenta en cuanto a características de cada componente será necesario para evitar gastos innecesarios y sobrepeso en el equipaje a considerar. EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO Improvisación de carpas. Orientación en el medio natural. Selección del terreno adecuado para instalar el campamento y para el desarrollo de las actividades motrices. Primeros auxilios. En la selección del lugar para la instalación del campamento se tendrá en cuenta la altura y declive del terreno (lo cual permite el escurrimiento de agua en caso de lluvia), la proximidad	EL PROPIO CUERPO Técnicas adecuadas para trepa, suspensión y balanceo sobre elementos naturales. Construcciones rústicas. Caminatas y ascensiones. EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO La orientación con uso de instrumentos: mapas y brújula. EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL Juegos cooperativos en ámbitos naturales. Las actividades campamentiles, deportivas y desplazamientos en ambientes naturales con conocimiento de sus formas de vida y los cuidados necesarios para su protección. Participación en el diseño y organización de encuentros en el medio natural, dentro de la institución y con otras instituciones. Normas y valores Las normas como reguladoras de la convivencia en períodos prolongados, situaciones especiales y ámbitos no habituales (salidas y campamentos). Las técnicas de trepa, suspensión y balanceos se ejercitan primeramente en lugares adaptados al ras del piso o baja altura para aumentar progresivamente el riesgo y la complejidad adecuando las condiciones al medio natural. En todos los casos se utilizarán desde el inicio de su práctica los elementos de seguridad, posibilitando el conocimiento de las técnicas requeridas para su uso. En la producción de diferentes construcciones rústicas con elementos propios del lugar se debe tener en cuenta el cuidado del medio en cuanto al paisaje y su armonía y	EL PROPIO CUERPO Experimentación sensible de elementos naturales. Caminatas y ascensiones. EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO La protección del medio natural en el desarrollo de prácticas corporales y lúdicas. Las prácticas de rastreo, observación, búsqueda, desplazamiento o traslado. EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL Las tareas para vivir en la naturaleza, acordes al tipo de salida. Consenso acerca de roles y funciones en la organización del grupo. El deporte de orientación. La planificación del campamento. Participación en la gestión y en formas de financiamiento. Identificación de problemáticas ambientales y prácticas de intervención comunitaria. Normas y valores Las normas como reguladoras de la convivencia en períodos prolongados, situaciones especiales y ámbitos no habituales (salidas y campamentos). Se espera que los desplazamientos y traslados puedan realizarse con relativa autonomía, pudiendo anticipar y planificar recorridos o caminatas con el aprovechamiento de los conocimientos adquiridos sobre la orientación en el terreno. La participación en la definición de roles, funciones y la selección del tipo de tareas debe ser mayor en este año, sean prácticas campamentiles u otro tipo de experiencias en el medio natural.

de vegetación al sector de carpas, la distancia de cursos de agua, la orientación respecto del Sol, la distancia con las instalaciones necesaria para cubrir ciertas necesidades de la experiencia campamentil. EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL Juegos grupales en el ámbito natural y tomando en cuenta las particularidades del medio. El uso racional de los elementos naturales. Organización y realización de una salida grupal y/o campamento. Normas y valores El cuidado del medio natural en la realización de actividades motrices. Las normas como reguladoras de la convivencia democrática en salidas y campamentos.	fundamentalmente con relación a la adecuada utilización de los recursos. La orientación en el medio natural comenzará con la identificación y el reconocimiento de ciertas referencias que le permitan ubicarse en el lugar, estimando la ubicación propia, de los otros, de sitios particulares e instalaciones. Los juegos cooperativos en el medio natural posibilitan articular los contenidos abordados en estos juegos con los contenidos de otras actividades comunitarias propias de la práctica campamentil	Los grupos de estudiantes se organizarán para encontrar formas de financiar y gestionar las salidas y campamentos, evitando que esto se convierta en un impedimento para la realización de las experiencias. Se promoverán diferentes estrategias como ser eventos, festivales, encuentros, y otras posibles que posibiliten la recaudación de insumos necesarios

Ejes específicos 3° 4° y 5°año.

Los contenidos específicos del área se proponen de manera general debido a que en el transcurso del ciclo orientado los alumnos pueden encontrarse en diferentes niveles de aprendizaje de acuerdo con la disciplina que escojan en 2° y 4° año, el departamento deberá arbitrar las medidas necesarias para hacer un diagnóstico de grupos y poder diferenciar de esta forma, el nivel de complejidad en el que se encuentra cada uno.

Dado el caso de instituciones educativas con número reducido de alumnos, y ante la imposibilidad de diferenciar cada grupo por niveles, el docente deberá planificar de manera individual para cada uno de ellos.

DEPORTES ABIERTOS

(Básquetbol, voleibol, cestoball, handbol, hockey, fútbol, rugby, softbol)

EL PROPIO CUERPO

Habilidades motoras específicas: con y sin elementos. Desplazamientos, recepciones, pases golpes, lanzamientos, conducción, dribling, fintas. Fundamentos técnicos, la técnica, economía y eficiencia. Acciones técnicas ofensivas y defensivas individuales con y sin posesión del elemento. Acciones tácticas ofensivas y defensivas individuales con y sin posesión del elemento. Capacidades físicas básicas. Condicionales: fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad. Coordinativas: equilibrio, adaptación, diferenciación, sincronización, reacción, ritmo.

EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO

Participación en juegos deportivos. El equipo: funciones, posiciones, roles, conflictos, comunicación, pertinencia, pertenencia. Acciones técnicas ofensivas y defensivas por equipos con y sin posesión del elemento. Acciones tácticas ofensivas y defensivas por equipos con y sin posesión del elemento. Elaboración y uso de sistemas de cooperación, oposición y comunicación. Elaboración y uso de estrategias de juego. Reglamento deportivo. Ética y comportamiento deportivo, juego limpio. El deporte como practica ludo motriz, la diversión y el placer. Deporte y salud, beneficios, cuidado de la salud, higiene, prevenciones, cuidado del cuerpo. Entrenamiento. Condición física. Rendimiento. Estimulantes, riesgos y Perjuicios.

El cuerpo y el medio social

Deporte escolar y recreativo: participación en competencias deportivas y recreativas internas y con otras instituciones escolares, urbanas y rurales. Intercolegiales. El deporte como institución social: prácticas deportivas en clubes, centros deportivos, clubes Barriales, polideportivos etc. En el ámbito municipal, provincial y nacional. Torneo Evita. Prácticas deportivas en ambientes naturales y otros: parques, ríos, playas, plazas, etc.

Gimnasia en sus diferentes expresiones

El propio cuerpo

Gimnasia artística Variantes de roles: rol adelante y atrás desde piernas abiertas, a un pie. Rol atrás en escuadra, adelante, finalizando con apoyo de rodillas. Vertical (afianzamiento de alineación postural). Vertical rol. Variantes de medialuna: medialuna a una mano; medialuna con rechazo escapular; medialuna con carrera previa y salticado. Corbeta. Rechazo escapular.Rondó. Saltos sobre cajón: salto rol adelante y salto volteo con cajón longitudinal.

Saltos gimnásticos (gato con medio giro, agrupado con medio giro). Giro de 360º sobre un pie. Desplazamientos gimnásticos con saltos y giros. Enlaces o uniones de diferentes habilidades gimnásticas en forma de serie. Balanceos en suspensión y en apoyo en los distintos aparatos. Producciones coreográficas sencillas con o sin soporte musical (dadas por el docente y/o armadas por el alumno).

El cuerpo y el medio físico
Las variables físicas del movimiento.

El cuerpo y el medio social

- ✓ Equilibrios compartidos: uso del equilibrio con otro y otros. Armado de figuras (acrobacias grupales). Producciones coreográficas grupales sencillas con o sin soporte musical (dadas porel docente y/o armadas por los alumnos). Incorporación de diferentes destrezas al armado coreográfico.
- ✓ Normas y valores Acuerdos grupales para el cuidado propio y de los compañeros. Valoración de la competencia, atendiendo a la importancia de compartir, los desafíos a superar y lo circunstancial del enfrentamiento. Cuidado del compañero en las distintas ayudas de habilidades gimnásticas.

El propio cuerpo

Gimnasia rítmica Ejercicios de barra, demi-plie, tandeu. Ejercicios de barra sobre el suelo. Desplazamientos variados, pasos (rodado, redondo, largo, doble, vals) y carreritas (lateral cruzada, con ritmo de vals en diferentes sentidos y direcciones con trayectorias curvas y rectas). Balanceos y circunducciones con los brazos, disociados. Movimiento de tronco, frontal, lateral, rotaciones. Contracciones. Ondas totales y laterales. Equilibrio en media punta con pierna extendida adelante y lateral. Vueltas sobre espalda. Giros: 90º, 180º, piernas extendidas adelante. Giro andehors passé (hacia atrás). Saltos: gacela, cosaco, en extensión con giro de 360º. Vela, puente, con cambio de apoyo (lateral). Vertical secante. Subida de empeines.

El cuerpo y el medio físico

Pelota: trabajos coordinativos con una y dos pelotas. Pelota individual: balanceos, circunducciones, movimiento en ocho con dos manos, una mano, en los planos frontal facial y dorsal, horizontal, sobre y debajo de la cabeza, sagital, anteroposterior y póstero-anterior.
Rebotes o piques sobre el suelo, sobre el cuerpo vertical u oblicuo, impulsado con dos o una mano o con otras partes del cuerpo. Rodadas sobre el suelo o sobre el cuerpo, con dos manos o una mano, con el pie o con otras partes del cuerpo, en diferentes planos y niveles. Lanzamientos y recepciones con una o dos manos, por impulso o

balanceos, recogidas con dos manos o una mano sobre palma, dorso, cruzadas, sin cruzar, con otras partes del cuerpo después de un pique. Cinta en todas sus posibilidades. Montaje coreográfico con aparatos no convencionales: gasas, bastones, sombreros, sillas, pelotas gigantes, etc.

El cuerpo y el medio social

Juegos rítmicos, de coordinación y de aplicación de las técnicas aprendidas, de cooperación. Montaje de manos libres con música, uso del espacio con diferentes trayectorias, niveles, en dúos, tercetos, cuartetos. Creación pautada, libre. Montaje coreográfico de pelota o cinta con música, uso del espacio con diferentes trayectorias, niveles, en dúos, tercetos, cuartetos, con cooperación, transmisión e intercambio del elemento. Duración: 45 segundos. Creación pautada y libre. Formación de diferentes figuras, horizontales, verticales, diagonales, triangulares, circulares.
Normas y valores. Acuerdos grupales para el cuidado propio y de los compañeros. Valoración de la competencia atendiendo a la importancia de compartir, los desafíos a superar y lo circunstancial del enfrentamiento. Cuidado del compañero en las distintas habilidades gimnásticas.

El propio cuerpo

Gimnasia expresiva La sensopercepción como técnica. Asociación y combinación: columna vertebral/miembros superiores; columna vertebral/ miembros inferiores. La sensopercepción como técnica. Percepción global de movimiento. Percepción de equilibrios. La relajación comotécnica para la conciencia corporal.

El cuerpo y el medio físico

Integración y combinación de las variables físicas de las acciones motrices: espacio y tiempo. Espacio: planos, frentes, niveles, direcciones y sentidos, espacio personal, espacio total. Tiempo: duración, velocidad, intensidad. Incorporación del uso de objetos.Estructuras rítmicas. Compases

El cuerpo y el medio social

Secuencias motoras sencillas. Secuencias motrices complejas y su integración a las producciones grupales. Invención de ritmos en función de la expresión de emociones y situaciones cotidianas. Secuencias sencillas de acciones motrices en grupos y la integración de las producciones intergrupales.
Normas y valores Acuerdos grupales para el cuidado propio y de los compañeros. Cuidado delcompañero en las distintas habilidades gimnásticas.

PRÁCTICAS ACUÁTICAS

EL PROPIO CUERPO

Cuidado de la salud. Normas relacionadas con el cuidado del cuerpo. El esfuerzo en la actividadfísica acuática: registro del cansancio y necesidad de descanso. Pautas de higiene.

Conciencia corporal. Sensaciones propioceptivas en el uso de técnicas de nado. Registro del ritmo respiratorio.

Espiración rítmica. La ubicación de los diferentes segmentos corporales en la coordinación de brazadas y patadas en crol y espalda. Registro en la búsqueda de aguas quietas en la propulsión. Posición hidrodinámica del cuerpo. Habilidades motoras Entrada al agua: desde la superficie, en posición invertida. Desde el borde, en diferentes alturas. Flotación dorsal, ventraly vertical. Encadenamiento de los momentos de propulsión, recobro, inspiración-espiración. Técnicas de nado: crol, espalda, pecho. Partidas y vueltas en crol, espalda y pecho. Acciones motrices en diferentes planos.

EL CUERPO Y EL MEDIO FISICO

Situaciones de riesgo en las prácticas acuáticas. La resistencia del agua a la acción de brazos y piernas

EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL

Juegos. Invención de juegos. Juegos deportivos. Juegos con disfraces en el agua, a partir de un tema de interés. Waterpolo adaptado: con adecuación de los componentes de su estructura. Carreras por equipos. Normas y valores. Formas de organización de los torneos y encuentros: posibilidades y limitaciones. Diseño, organización y participación en encuentros deportivosdentro de la institución y con otras instituciones.

Debido a que muy pocas instituciones educativas cuentan con la posibilidad de ofrecerles a sus alumnos la experiencia de las prácticas en un medio diferente como lo es el agua, se propone un bagaje de contenidos que se podrán ir desarrollando de forma progresiva acorde a la organización y propuestas educativas.

Consideraciones metodológicas para la enseñanza de la Educación Física

Según la concepción educativa actual, uno de las finalidades y directrices de la práctica educativa y docente, es fomentar el aprendizaje significativo. Este se daría cuando se relacionan los aprendizajes nuevos con los conocimientos que tiene el alumno previamente, según su contexto, cultura y formación (Contreras et al., 2010). Pujolás (2001, en Solana, 2007) establece una serie de condiciones necesarias para que pueda darse el aprendizaje significativo, entre las que se pueden destacar las siguientes.

1. Los contenidos a desarrollar deben tener una estructura lógica en sus relaciones.
2. El alumno debe tener las ideas previas claras para poder asimilar nuevos aprendizajes.
3. Es importante que el alumno atribuya sentido a lo que se quiere que aprenda y sentirse capaz de hacerlo.
4. Los contenidos y las actividades tienen que ser funcionales y motivadoras.

Otro pilar básico del aprendizaje cooperativo es el que los estudiantes aprenden con y de sus compañeros, a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positiva.

Una de las características del contexto educativo actual, y que hay que tener en cuenta a la hora de programar y ejecutar cualquier proyecto educativo, es la diversidad que nos encontramos en los grupos. Esta diversidad se da por diferencias tales como los intereses propios de la persona, por alguna discapacidad, por las múltiples culturas presentes, por no dominar la lengua, por pertenecer a algún entorno social marginado opor las propias capacidades del alumno (Pujolás, 2008). Lejos de ser visto como un escollo en el camino, esto debe capitalizarse como una posibilidad de enriquecimiento grupal, en donde todos podrán aprender del otro.

La posibilidad de la realización de clases mixtas es otra de las propuestas enriquecedoras de la actualidad debido a que responde a una demanda social y colectiva en la que no hay ya prácticas corporales propias de varones o mujeres, sino que la propuesta debe ser una sola, sin diferenciación de géneros.

Dentro del proceso metodológico del dictado de las clases de educación física se encuentra el armado de grupos, que se dará de acuerdo con la organización que

proponga el departamento y respondiendo siempre a las necesidades y posibilidades de cada institución, respondiendo a la premisa de inclusión y respeto a la diversidad.

Para hacerlo, el armado de grupos deberá responder a lo planteado con anterioridad por estos lineamientos como es el muestreo de los deportes en primer año, considerando siempre los ejes transversales comunes, los específicos y las propuestas deportivas que sean posibles; como así también la elección de alguno de los deportesa partir de segundo año, pudiendo cambiar nuevamente (en caso de así solicitarlo) en cuarto año.

Generales para la Evaluación

La evaluación juega un papel relevante que garantiza la calidad de la formación, implica un proceso continuo, sistemático y reflexivo que permite obtener información valida y confiable (elementos cualitativos y cuantitativos) para tomar decisiones pedagógicas (Lozano, Martínez, Morales y Sánchez, 2011;)

Aun coexisten dos modelos de evaluación, el clásico, dominante en la actualidad orientada al producto, y el orientado al proceso, la práctica, como forma de regulación de la enseñanza (evaluación Formativa)

1. La técnica como búsqueda de la objetividad la validez, y lo cuantificable; Losresultados de estas evaluaciones miden y comprueban el nivel motor de los alumnos y no los aprendizajes ni los progresos realizados, se convierte en una forma de control y de poder por parte del profesor que es quien mide, clasifica y califica las capacidades (condicionales) de los alumnos. Es muy común la utilización de test específicos que miden capacidades motoras aisladas y descontextualizadas de lo que pasa en la clase. Para los docentes representa una salida simple a la discusión sobre la acreditación de los alumnos y además una forma sencilla y rápida para la cumplimentación de la formalidad de la calificación.
2. La práctica , utiliza la evaluación como herramienta de aprendizaje, centrada en el proceso, como forma de regulación de la enseñanza y que requiere que el objeto a evaluar sea el contenido (en todas sus dimensiones) con el que se trabajó, por lo tanto es preciso que el docente tome conciencia de cuál fue el camino recorrido desde un enfoque inclusivo y de la atención a la diversidad (bajo las premisas, “todos los alumnos pueden aprender”, de “diferentes modos” , de acuerdo a sus capacidades y el“ docente enseña para que el alumno aprenda” y no con la idea final que tiene, de lo que debe ser el aprendizaje.) “Una pedagogía diferenciada, es la que reconoce que cada alumno, posee características individuales, culturales y una experiencia de vida diferente, que debe de ser considerada, a la hora de aprender. No aprendemos de la misma manera, ni con el mismo ritmo” (Jean Piaget)

Al respecto es sugerencia del equipo técnico llevar a cabo una evaluación de inicio de proceso y final construyendo técnicas e instrumentos adecuados (observación directa /indirecta) (Test específicos, Lista de control, portafolios, Registros narrativos, Rubricas entre otros) que tengan en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos que permitan determinar los logros de los alumnos de acuerdo a sus posibilidades, evitando mirar sólo las dificultades, con tendencia a una evaluación formativa que contemple las diferencias y acompañe las trayectorias de los alumnos.

En el marco de la ley de Educación Nacional 26206 (2006) capítulo VI articulo 126 inc. e) y ley de Educación Provincial 6876(2007), capítulo II articulo 143 inc. e) que establece que los alumnos tienen derechos a ser evaluados en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados en todos los Niveles, modalidades y orientaciones del Sistema, e informados al respecto. En este sentido se fija la obligatoriedad para todo profesor de Educación Física que se desempeñe en el sistema educativo la elaboración de Criterios deevaluación en consonancia con los IPA, con los alumnos y para los alumnos de los diferentes cursos, desde una mirada institucional para generar acuerdos contextuales que faciliten las trayectorias escolares, con la participación reflexiva y activa conformando equipos de trabajo con los docentes de los diversos Departamentos.

Es sugerencia de la Comisión Técnica, llevar a cabo una evaluación de inicio, de proceso y final. Esta última que permita al docente considerar los logros de los estudiantes y evaluar su propia propuesta de enseñanza. De este modo se pondría en práctica la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación del alumno, el docente y la práctica. Es recomendable utilizar como recursos de evaluación La muestra pedagógica anual, los torneos inter-cursos las jornadas recreativas, campamentos entre otros que permitirán evaluar capacidades y valores.

La Muestra de Educación Física, estipulada en el calendario escolar, representará una instancia de evaluación que no será final ni definitiva, solo formará parte del proceso formativo.

Se deberá tener en cuenta que dicha muestra comprende una amplia variedad de actividades (esquemas gimnásticos, muestras pedagógicas, jornadas recreativas, torneos deportivos inter e intra colegiales, campamentos, excursiones, fiestas de Educación Física, etc.) que serán definidas por el departamento de educación física respondiendo a las diferentes propuestas que el mismo hubiese proyectado en el ciclo lectivo, encuadradas siempre dentro de los proyectos institucionales.

Cabe resaltar que, si bien la educación física es un derecho que le asiste a los niños y jóvenes que forman parte del sistema educativo, y que hoy mas que nunca, debido a las condiciones de vida imperantes de la actualidad se hace indispensable garantizar dicho derecho con una educación física de calidad; también es de gran relevancia los peligros a los que se enfrenta el profesor de educación física al hacerse responsable de alumnos que llevan adelante una vida sedentaria, padeciendo muchas veces enfermedades crónicas que no son detectadas debido a que la mayoría son silenciosas y asintomáticas en la adolescencia.

Por ello, cada establecimiento deberá acordar de que manera garantizar al docente la información médica correspondiente a cada uno de sus alumnos, para que, de esta forma, se pueda diagramar un trabajo físico acorde a las demandas y posibilidades de cada uno, como así también acordar, en caso de que el médico evalúe un impedimento momentáneo o definitivo en la realización de las clases prácticas, de que forma deberá cumplimentar con las pautas para la acreditación de la materia.

Bibliografía

- ✓ Acuña, A (1994): Fundamentos socio-culturales de la motricidad humana y el deporte. Granada, Universidad de Granada.
- ✓ Alvaga, Mariana: Contexto educación- educación física.
- ✓ Bolívar, A (1995): La evaluación de valores y actitudes. Madrid, Anaya. Colectivo (2003) Teoría y práctica de la educación física. ISFC. Cuba. Diaz Liliana (2007) El cuerpo en la escuela. Buenos Aires.
- ✓ Gomez Jorge (2002) La educación física en el patio. Buenos Aires. Stadium
- ✓ Pidotribo Edit (2007): Programa didáctica de Educación Física eso 1ª curso manual para el profesorado.
- ✓ Parlebas, Pierre (2001): Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxilogia motriz. Barcelona, Paidotriba.
- ✓ Reboratti Carlos: Ambiente y sociedad, conceptos relacionados. Buenos Aires: Planeta, 1999.
- ✓ Trigo. E (2000): Creatividad y motricidad. INDE, M. Madrid
- ✓ Urrego Duque, León J.: La educación física escolar, el sentido formativo de un área que no cuestiona la tradición.
- ✓ UNESCO (2015) Educación física de calidad. Guía para los responsables políticos. París, Francia.
- ✓ Guía de entornos escolares saludables, Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología Ministerio de Salud y Desarrollo Social, Presidencia de la Nación.