

VIEDMA, 29 ENE 2003

VISTO:

El Expediente N° 114.153 – DGC – 03 del registro del Consejo Provincial de Educación, y

CONSIDERANDO:

Que en la provincia de Río Negro inició un proceso de Adecuación Curricular en el año 1995 en el marco de la Ley Orgánica de Educación N° 2444 y de la Resolución N° 157/01 de este Consejo;

Que por Resolución N° 453/97 se aprueba el Diseño Curricular para el primero y segundo ciclo de la Educación General Básica;

Que por Resolución N° 3737/01 se incorpora la implementación del séptimo año de la Educación General Básica en todas las instituciones educativas dependientes de la Dirección de Nivel Primario;

Que es necesario dictar la norma que pedagógicamente regule la implementación del séptimo año de la Educación General Básica;

POR ELLO

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
RESUELVE:

ARTÍCULO 1º: APROBAR el diseño Curricular para el séptimo año de la Educación General Básica que tendrá aplicación en todos los establecimientos educativos dependientes de este Consejo a partir del presente período lectivo que obra a fs. 4 a fs. 163 del expediente N° 114.153 – DGC – 03.

ARTÍCULO 2º: ENCOMENDAR a la Dirección de Nivel Primario para que en coordinación con la Dirección de Gestión Curricular proponga a este Consejo las normas que se deriven de la aplicación del Diseño Curricular.

ARTÍCULO 3º: FACULTAR a la Dirección de Gestión Curricular para que en articulación con al Dirección de Nivel Primario y la Dirección de Nivel Superior coordine las acciones necesarias para el seguimiento y evaluación de la aplicación del Diseño Curricular para el séptimo año de la Educación General Básica.

ARTÍCULO 4º: REGÍSTRESE, comuníquese, dese amplia difusión a través de las Direcciones de Nivel Primario y de Gestión Curricular y archívese.-

RESOLUCION N° 97
DGC/

Consejo Provincial de Educación

DOCUMENTACION				
Reg. No	1	3	7	2
Top. No	4	1	8	3
Fecha	26	05	03	

**Diseño Curricular
7º Año - E.G.B.
Ciencias Naturales**

**Gobierno de Río Negro
Año 2002**

Centro Provincial de Investigación Educativa
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

ALVARO D. 11-53-483 - C.C. 58

8500 - VIEDMA - RIO NEGRO

REPUBLICA ARGENTINA

AR-CPE-6C-132

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Dr. Pablo Verani

Ministerio de Educación y Cultura
Ministra
Ana K. de Mázzaro

Vocales
Blanca E. Moyano
Mabel Blázquez de García
Juan C. Carreño

Directora General de Educación
Blanca E. Moyano

Director de Nivel Primario
José Manuel Silva

Directora de Enseñanza Privada
María Irene Manterola

Directora de Gestión Curricular
Nora Violeta Arbanás

EQUIPO TÉCNICO

Dirección de Gestión Curricular

Coordinación
Nora Violeta Arbanás

Colaboración Técnica
Sergio Galván
Ana Caro
Marcela Thorp
Marcela Autunno
Rosa I. Troncoso

ÍNDICE

"Diseño Curricular - 7º año E.G.B." *Ciencias Naturales*

1. Fundamentación	5
2. Encuadre Didáctico	7
2.1. Las Ciencias Naturales en el séptimo año de la E.G.B.	7
2.2. Propósitos	9
2.3. Contenidos	9
2.4. Consideraciones metodológicas	11
2.5. Evaluación	15
3. Organización Curricular de los Contenidos	18
3.1. Eje organizador	18
3.2. Ideas básicas	18
3.3. Caracterización de los ejes temáticos	19
3.4. Contenidos actitudinales	25
3.5. Contenidos procedimentales	26
3.6. Cuadros de contenidos	28
3.7. Lineamientos de acreditación	31
4. Bibliografía	33

Especialistas Disciplinarios

Biología
Daniel Pérez
Química
Laura B. Fernández
Física
Ana María Schnersch

Ministerio de Educación y Cultura
Consejo Provincial de Educación
Provincia de Río Negro - Año 2002

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

ALVARO B. 433-437 - C.C. 56

8500 - VIEDMA - RÍO NEGRO

REPÚBLICA ARGENTINA

PRESENTACIÓN

Un curriculum es más que un documento escrito, es ante todo un proyecto cultural, social y educativo, es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas.

Estas consideraciones constituyeron uno de los puntos de partida del proceso de *construcción curricular* iniciado en la provincia en el año 1990, como así también de las *adaptaciones curriculares* producidas a partir de 1995. Ambos procesos generaron la participación crítica de los docentes.

El diseño curricular producido en el año 1990 (Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario) fue el resultado del trabajo fecundo de seis comisiones regionales que representaban a todos los docentes de la provincia, como así también de una comisión integrada por profesores disciplinares. Aquéllas propusieron para el nivel los fines y objetivos de la educación y acordaron las concepciones y procesos que debían estar en la base de la propuesta curricular, componentes que denominados marco teórico, hacen a la estructura profunda de dicha propuesta curricular. En coherencia con esa intencionalidad pedagógica los profesores disciplinares avanzaron en los fundamentos, propósitos, contenidos, metodologías de enseñanza y de aprendizaje como así también en alternativas de evaluación, es decir en lo que Contreras Domínguez denomina la estructura superficial de un curriculum.

En el año 1995 y dada la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes se inició un proceso de revisión crítica del Proyecto Curricular, proceso al que, por sus características se denominó de adecuación curricular. Es así como:

- se ratificó el marco teórico con sus concepciones de hombre, sociedad, educación, conocimiento, aprendizaje, enseñanza, ...propuesto por las comisiones docentes en el año 1990;
- un equipo de profesores disciplinares constató la presencia y actualización de los contenidos previstos para cada área y disciplina del Proyecto Curricular como así también la necesidad de incorporar otros.

A medida que se fue avanzando en este proceso de revisión curricular se abrieron espacios para la consulta. La pertinencia de las observaciones y sugerencias docentes producidas en los diversos espacios institucionales permitió aumentar la inteligibilidad del citado proyecto curricular, ratificar la pertinencia de sus fines y objetivos y la consideración de las prácticas áulicas en contextos singulares y heterogéneos.

Primero como innovación curricular, luego como revisión crítica, el diseño curricular para el nivel refleja ante todo el espíritu con el que se construyen los mismos en la provincia: libertad, criticidad, intencionalidad profundamente pedagógica y preocupación auténtica por los alumnos y su futuro.

En el presente documento curricular se podrán reconocer como fuentes, el proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario, el Diseño Curricular para el 1º y 2º ciclo de la E.G.B. como así también la Versión preliminar para el tercer ciclo de la E.G.B. y como dice Salinas Fernández "...sea como proyecto cultural, sea como realidad o cruce de prácticas de diversa índole, sea como conjunto de relaciones interpersonales, sea como conjunto de relaciones institucionales, sea como conjunto de objetos e instrumentos por utilizar en dichas relaciones, puede y debe ser analizado, interpretado y, por supuesto, mejorado...".

FUNDAMENTACIÓN

"..... frente al peligro de la pseudociencia y frente al enorme peligro del conocimiento científico aplicado a la tarea de la destrucción, que pensamos que es más indispensable que nunca instalar las ciencias, con jerarquía fundamental, en todo el proceso educativo y, especialmente, en la enseñanza básica. Entendemos que la potenciación de las ciencias en la escuela no es un lujo sino una necesidad. Y lo hacemos pensando en una enseñanza de las ciencias que intente dar a la mayoría de los niños (quienes no serán, mayoritariamente, ni científicos ni técnicos) una amplia comprensión de los principales fenómenos del mundo natural. Pero, además, y fundamentalmente, pensamos en una propuesta educativa que ayude a crear en los niños un cierto «espíritu de la ciencia». Un espíritu que les permita acceder a los procesos intelectuales, sociales y afectivos con el suficiente grado de racionalidad para que esos actos (los que integran su vida cotidiana) sean plenos, respetuosos..."

Montse Benlloch

La Ciencia surge de impulsos y necesidades humanas que llevan a buscar respuestas racionales a muchas preguntas. El largo itinerario de la humanidad, desde los tiempos primitivos hasta el tiempo actual, se ha visto sacudido con frecuencia por múltiples y diversos sucesos que contribuyeron a nutrir con más contenidos y con nuevas motivaciones el proceso social, y a la vez, progresivamente a acelerar el ritmo de los acontecimientos históricos. En esta secuencia de realidades y de hechos (que han modificado profundamente las estructuras económicas, políticas y culturales y las escalas de valores vigentes) la construcción científica -la Ciencia-, que representa tan significativamente la naturaleza inteligente del hombre, aparece en un plano preponderante, con una función protagónica y decisiva.

Se parte de una concepción de Ciencia como un cuerpo dinámico de conocimientos acumulados y sistematizados en continua evolución, que se expresa a través de etapas de estabilidad y otras de reestructuración y/o cambio, producto de estrategias y procedimientos creativos, lógicos y experimentales.

Las ciencias constituyen, pues, una combinación de procesos y productos vinculados entre sí y dependientes unos de otros, que se yerguen hoy como uno de los pilares más importantes de la sociedad moderna. Esta acepción amplia de ciencia, entendida como construcción social y reflejo de la cosmovisión sociohistórica de contexto, contempla no solamente lo que ya sabemos sino el conjunto de métodos y procedimientos para averiguar lo que todavía no sabemos. Mirar el mundo desde las Ciencias Naturales, implica un recorte de la realidad desde las disciplinas que la integran, es decir modos específicos de pensar, hablar y actuar.

¿Cuál es el papel de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela?. El niño ingresa a la escuela con un amplio bagaje de experiencias, de interacciones con lo tecnológico y con el medio natural. Llegan con sus observaciones, sus preguntas, y con las respuestas que han podido elaborar, muchas veces alejadas de la "verdad científica" (que siempre es provisoria). La escuela debe ayudarlos a formular mejor sus preguntas, sus estrategias de exploración y búsqueda de respuestas. Las diferentes áreas del conocimiento aportan su

Centro Provincial de Orientación Educativa

CONSEJO DE LA EDUCACIÓN

ALVARO L. (1933-1997) - O.C. 33

8500 - VILLA MARIA - RIO NEGRO

riqueza a esta formación integral, y el trabajo en Ciencias Naturales lo hace con su modo particular de búsqueda de respuestas (experimental, sistemática, racional), ya que la ciencia no se apoya en una simple lista de hechos sino en una forma de pensamiento crítico y en la capacidad para la resolución de problemas.

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la E.G.B. se propone entonces:

Mediante las Ciencias Naturales, los alumnos accederán a un conocimiento actualizado de la estructura y dinámica del universo, desarrollando un entendimiento de la naturaleza, de los métodos de la ciencia, así como de las relaciones complejas entre ciencia y sociedad.

Al mismo tiempo la ciencia escolar ayuda a desarrollar las habilidades intelectuales y los procesos creativos que le permitirán al niño adecuarse a su ambiente, tratando de que llegue a conocer sus capacidades y comprender que puede responder a sus interrogantes y resolver muchos de sus problemas con el esfuerzo personal. Aunque los alumnos no descubran nuevos hechos para la humanidad, es importante que sepan hallar información nueva para sí mismos, cosa que deben hacer diariamente para insertarse en el mundo actual y del futuro. La escuela cumplirá su función, cuando proporcione oportunidades para la búsqueda de respuestas, que ayuden a los estudiantes a adaptarse crítica y reflexivamente a los vertiginosos cambios que se producen en nuestra sociedad.

Además, dado que la Educación General Básica puede ser la única instrucción sistemática que reciban algunos alumnos, es necesario que vayan cimentando un criterio ciudadano que les permita actuar en su medio, y que al finalizar este ciclo cuenten con los recursos para aumentar por su propia cuenta los conocimientos que necesiten. Para ello deben comprender la tarea científica y tecnológica a fin de juzgar inteligentemente las soluciones de aquellos problemas científicos que tengan un decidido impacto social.

Asumiendo que los conocimientos científicos que nos ocupan deberán ser abordados por niños y jóvenes, cuyas edades oscilan entre los 6 y 12 años, de los cuales no todos serán científicos o técnicos, se propone un aprendizaje que les permita elaborar estrategias para investigar, explicar y resolver problemas de la realidad, que los capacite para un abordaje científico de la vida cotidiana. En otras palabras... una Ciencia para todos.

2.1. Las Ciencias Naturales en el séptimo año de la E.G.B.

Desde el punto de vista de la educación en general, y del área de Ciencias Naturales en particular, la propuesta pedagógico curricular debe favorecer la autoestima y la confianza en sí mismos y el conocimiento y la aceptación de los cambios corporales y psicológicos que se presentan en esta edad.

En función de las capacidades cognitivas que van logrando los alumnos (la posibilidad de un razonamiento hipotético-deductivo, es decir de extraer o sacar conclusiones a partir de hipótesis y no únicamente a partir de observaciones directas sobre hechos o fenómenos, la capacidad de considerar el conjunto de casos posibles, de aplicar operaciones de clasificación, conservación y seriación en función de propiedades no observables directamente) y los avances en los conocimientos en otras áreas, se podrá trabajar enfatizando la comprensión de procesos globales como por ejemplo las transformaciones de la materia y la energía, y la construcción de nociones como la de ecosistema y célula. En efecto, a partir de los 12 años los alumnos no sólo muestran una capacidad creciente para llevar a cabo razonamientos e inferencias utilizando como base enunciados y proposiciones, sino que pueden hacerlo prescindiendo progresivamente de un apoyo manipulativo concreto y alcanzando niveles cada vez mayores de generalización y formalización.

Además este paso del pensamiento concreto al formal puede presentarse en forma muy despareja entre un alumno y otro, lo que provoca desniveles que deben ser tenidos en cuenta. Esto significa elaborar estrategias o alternativas para los diferentes momentos que están viviendo los alumnos en su evolución. Por lo tanto, uno de los desafíos más importantes es cómo acompañar esta transición desde el pensamiento concreto, que en varios temas de Ciencias Naturales aún persiste, a los distintos grados de abstracción que requieren ciertas temáticas como por ejemplo: dentro del campo de la física, las ideas de campo de fuerza (gravitatorio, magnético y eléctrico), dentro del campo de la química, el modelo cinético molecular o dentro de la biología, la homeostasia o el modelo celular. Debemos tener en cuenta que esta evolución no se da de manera uniforme y que las investigaciones sobre las ideas previas de los alumnos, demuestran que éstas condicionan también el desarrollo evolutivo.

Teniendo en cuenta, que por un lado, este año cierra una etapa en la educación del individuo, y por otro, lo prepara para el próximo nivel escolar, el séptimo año debe ser de profundización y revisión de contenidos y adquisición de estrategias cognitivas más complejas. Debería brindar una base cultural para todos, atendiendo a la diversidad y formando un ciudadano activo, crítico y creativo que entienda la educación como un proceso permanente.

¿Cómo se traducen estas características en la propuesta del área de Ciencias Naturales?

El desafío es la elaboración de una propuesta equilibrada que contemple las fuentes epistemológicas, psicopedagógicas y sociales del curriculum científico y apunte a desarrollar en los alumnos capacidades o competencias específicas variadas.

Entre las capacidades a las que debería apuntarse en Ciencias Naturales figuran:

- **Desarrollar el pensamiento lógico:** implica ser capaz de analizar situaciones, buscar explicaciones a preguntas acerca de cómo y por qué funcionan las cosas, analizar a dónde conduce una idea y saber comprobar sus implicancias.
- **Ampliar o cambiar las representaciones sobre los fenómenos naturales, que faciliten una mayor comprensión del conocimiento científico y enriquezcan su visión del mundo:** Comprender progresivamente los modelos explicativos de las ciencias.
- **Aplicar estrategias cognitivas y técnicas para la resolución de problemas científicos, distinguiéndolas de las que se usan al abordar problemas cotidianos:** implica el uso de procedimientos de la ciencia como la identificación de problemas, la búsqueda de información de diferentes fuentes, la elaboración de anticipaciones e hipótesis, el diseño de experiencias para comprobarlas, la recolección y organización de datos, la adquisición de técnicas y destrezas específicas, la comunicación clara y en formato científico, la utilización de distintos lenguajes (símbolos, fórmulas, gráficos, textos y tablas), etc.
- **Desarrollar progresivamente estructuras conceptuales más complejas que les permitan apropiarse del conocimiento científico:** establecer relaciones entre conceptos, hacer uso de conceptos y teorías para la explicación de fenómenos naturales, seleccionar y controlar variables, avanzar desde un esquema causal hacia la multicausalidad, comprender el funcionamiento de sistemas, etc.
- **Conocer y poner en práctica actitudes propias del quehacer científico:** implica comportamientos como antidogmatismo, necesidad de comprobar datos, no llevarse por las apariencias, no generalizar apresuradamente, necesidad de consultar distintas fuentes, rigurosidad, disposición a cambiar de opinión si se presentan datos suficientes, actitud de defensa de la vida, la salud y el medioambiente, etc.
- **Valorar la contribución de la ciencia a la mejora de la vida de las personas, reconociendo sus beneficios y limitaciones.** Ser capaz de desarrollar opiniones informadas y racionales acerca de los temas científicos y ambientales. Participar activa y críticamente en su nivel de toma de decisiones relativas al tema científico y ambiental.
- **Entender a la ciencia como una actividad humana en continua evolución y cambio, producto de las distintas sociedades y tiempos históricos, sometida por lo tanto a las presiones sociales.** Reconocer la falibilidad y la dependencia teórica de la observación y del experimento, reconocer la naturaleza provisional de las explicaciones científicas. Admitir que la investigación científica está influenciada por la cosmovisión social.

2.2. Propósitos

La enseñanza de las Ciencias Naturales en 7° año tiene como propósitos, desarrollar en los alumnos capacidades para:

- Comprender y utilizar los conceptos básicos de la ciencia y su método, para elaborar una interpretación sistemática de los fenómenos naturales, logrando una alfabetización científica, que le permita actuar crítica, activa y creativamente en la sociedad.
- Conocer diversidad y unidad de patrones, relaciones entre estructuras y funciones, interacciones, continuidad y cambio en los distintos niveles de organización de los seres vivos.
- Acceder a la comprensión de las distintas interacciones físicas causantes de los cambios en las propiedades de la materia cómo así también a las transformaciones energéticas asociadas a dichos cambios.
- Utilizar modelos microscópicos de la estructura de los materiales para interpretar y explicar observaciones, propiedades y cambios de los materiales.
- Identificar las relaciones entre características y cambios en el ambiente para favorecer la comprensión de conceptos complejos como ambiente, ecosistema y desarrollo sustentable.
- Utilizar conocimientos sobre el cuerpo humano para generar actitudes de cuidado de la salud y prevenir enfermedades, propiciando un clima individual y social sano y saludable e identificando las relaciones entre salud y ambiente.
- Iniciar la comprensión de la ciencia como un proceso de construcción social, sometido a evaluación y revisión continua, para que los alumnos perciban que las afirmaciones científicas pueden ser refutadas por nuevos hechos o evidencias.
- Desarrollar conductas experimentales para resolver problemas físicos, químicos y biológicos del entorno, y explorar la realidad con un grado de autonomía cognitiva creciente.

2.3. Contenidos

Compartimos la definición amplia de contenidos planteada en la fundamentación general, que incluye con la misma jerarquía los conceptos, procedimientos y actitudes. Consideramos que carece de sentido la discusión acerca de priorizar un tipo de contenido en desmedro de otros. Pero creemos que es importante, caracterizarlos, desde la perspectiva específica de la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Contenidos conceptuales

La definición de contenidos conceptuales es amplia e incluye por ejemplo definiciones, conceptos, teorías, leyes, principios: el producto sistematizado del conocimiento científico.

En este año los alumnos deberán afianzar los conceptos que han sido desarrollados en el primero y segundo ciclo a partir de la reelaboración de los mismos que les permita ampliar sus propias representaciones.

Estos contenidos conceptuales estarán formulados teniendo en cuenta las características del proceso de enseñanza aprendizaje donde no solo se debe tener presente la estructura lógica de una disciplina sino también la estructura psicológica, es decir cómo se organizan los conceptos en la mente de niños y niñas. (Pozo, 1987).

Otro aspecto a considerar es que algunos de los contenidos planteados para Ciencias Naturales como las temáticas de salud, ambiente y consumo, podrán ser abordadas desde enfoques interdisciplinarios o transversales dada la complejidad y riqueza de los mismos.

Contenidos procedimentales

Las Ciencias Naturales son un ámbito privilegiado para la enseñanza de contenidos procedimentales, por la posibilidad de realizar investigaciones dentro de la ciencia escolar.

Gutiérrez Vázquez (1982) en su «Reflexión sobre la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria» destaca el papel irremplazable que juegan los procedimientos de: observación, manipulación y experimentación con objetos concretos en el desarrollo cognitivo del niño.

Aludimos a la palabra procedimientos en un sentido amplio incluyendo: estrategias de observación (comparación y clasificación) y exploración sistemática, destrezas instrumentales, medición, técnicas, metodologías de elaboración de hipótesis, experimentación, interpretación de datos, comunicación de resultados, etc., que tienen la particularidad de ser un conjunto de acciones ordenadas y orientadas hacia la consecución de una meta.

No se alude a la enseñanza del método científico, que muchas veces es enseñado como el único método de la ciencia y consistente en un conjunto de pasos fijos, definidos y secuenciados. Se propone la enseñanza de un conjunto de procedimientos que aproximen a los alumnos a formas de trabajar más sistemáticas y rigurosas, más cercanas y coherentes con el modo de producción del conocimiento científico. (Fumagalli, 1993).

Al aprender ciencia, los alumnos tienen que usar procedimientos que se hallan próximos a los que utiliza un científico en sus investigaciones (formular hipótesis, medir, contrastar modelos, etc.), pero también deben utilizar otros procedimientos específicos no de la ciencia sino del aprendizaje escolar, para leer y comprender los textos científicos, decodificar las gráficas, comunicar sus ideas y conocimientos, etc. Estos procedimientos generales deben recibir también un tratamiento específico en el currículo de ciencias si se quiere que los alumnos logren utilizarlos en su aprendizaje. (Pozo y Gómez Crespo, 1998)

En los primeros intentos de investigaciones, predominan metodologías espontáneas en los alumnos: observan superficialmente, buscan la confirmación de sus ideas sin estar abiertos hacia posibles contradicciones o contra evidencias, parcializan la evidencia disponible y rara vez chequean o repiten sus observaciones o hacen mediciones.

Dar cabida en el aula al trabajo sistemático de los procedimientos permitirá modificar la tendencia de los alumnos de generalizar acríticamente, a partir de observaciones cualitativas.

Por último, no podemos dejar de mencionar que además de las actividades experimentales, las explicaciones del docente, las salidas de campo, las visitas, los campamentos, las ferias de ciencias, las entrevistas a científicos, etc. resultan de un valor fundamental en la enseñanza y aprendizaje de la ciencia. No debemos desconocer tampoco el impacto de distintos lenguajes y medios de comunicación utilizados por los alumnos en el ámbito no formal, como importantes vías de acceso al conocimiento, por eso sugerimos incluir también las actividades interactivas con la computadora, la elaboración de publicaciones gráficas, videos, programas radiales, etc., en la medida de las posibilidades.

Contenidos actitudinales

La inclusión de contenidos actitudinales: valores, normas, principios éticos, responde a la necesidad de explicitar aquellos valores que a menudo se han enseñado en la escuela y que se traslucen en los enfoques adoptados para la enseñanza de cualquier contenido conceptual.

«Desde la perspectiva de la educación científica, junto a la adquisición de conceptos, uso y dominio de procedimientos, debe estimularse el desarrollo de actitudes de curiosidad e interés por todo lo relativo al medio y a su conservación, y también de cuidado del propio cuerpo, de flexibilidad intelectual y de una disposición de rigor metódico y crítico, de gusto por el conocimiento y la verdad, de aprecio del trabajo investigador en equipo, de exigencia de razones y argumentaciones en la discusión de las ideas y en la adopción de posturas propias de rigor, para distinguir los hechos comprobados de las meras opiniones.» (Documento: Ciencias de la naturaleza, secundaria obligatoria, Ministerio de Educación y Ciencia).

No hay duda que actitudes tales como participar, dudar, criticar, cuestionar y crear son compartidas por los científicos tanto como por los niños. Estas actitudes están estrechamente relacionadas con el modo en que se construye el conocimiento en ciencias.

Si bien existe socialmente un ideario de las actitudes científicas deseables, es importante desmitificar la visión tradicional del científico, acercando su trabajo a una perspectiva cotidiana y entendiéndolo como otra forma, con sus características particulares, de construcción social.

2.4. Consideraciones metodológicas

Sin desconocer la existencia de diversas posturas acerca de la enseñanza de las ciencias desarrolladas a través del tiempo, intentamos profundizar un planteamiento didáctico actualizado que responda no sólo a los conocimientos disponibles hoy sobre cómo aprenden los alumnos y qué tipos de intervención docente favorece este aprendizaje, sino también, al modelo de ciencia vigente.

Adherimos a un modelo de ciencia como actividad constructiva, en permanente revisión, incorporando el producto y proceso de la misma en un momento histórico. A esta

Centro Provincial de Información Educativa

CONSEJO PROVINCIAL de EDUCACION

ALVARO B. 1100 400 - C.C. 55

8500 - VIEDMA - RIO NEGRO

REPUBLICA ARGENTINA

concepción de ciencia, le corresponde un planteamiento didáctico que realce el papel activo y de construcción cognitiva en su aprendizaje.

El enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, considera, por un lado, al sujeto que aprende como parte activa en el proceso de aprendizaje e implicado en aportar sus conocimientos previos para construir significados en situaciones nuevas. Construir significados es generar relaciones entre el conocimiento ya existente y los nuevos fenómenos y/o información. Por otro lado, considera al sujeto que enseña como parte indispensable en dicho proceso de construcción de conocimientos, que con su intervención posibilita el aprendizaje. (Driver, 1988).

Sobre las ideas previas de los alumnos en distintos temas de Ciencias Naturales, se sugiere a los docentes consultar la numerosa bibliografía producto de la investigación didáctica realizada con alumnos de distintas edades y contextos sociales. Estas publicaciones incluyen la mayoría de los temas propuestos en este currículum.

Es importante señalar también, la relación existente entre experiencia, lenguaje y conocimiento. Desde los niños pequeños hasta los adultos especializados, estos tres aspectos coexisten en el desarrollo cognitivo. Vygotsky atribuye al lenguaje un papel fundamental en el desarrollo intelectual. Según afirma "el lenguaje es un mediador y la estructura de los signos que contiene, modifica cualitativamente el desarrollo mental". Desde el punto de vista de la educación científica es necesario promover "modos de observar" la realidad y "modos de relacionarse" con la realidad, es decir, modos de pensar, hablar y hacer, pero básicamente la capacidad de operar con los tres simultáneamente. Cobra importancia entonces resignificar el valor de las palabras:

- como invitación para formar conceptos (Bruner),
- porque se les atribuye capacidad formativa en las estructuras de pensamiento,
- como poderosos instrumentos para organizar y comunicar la información que proviene del medio natural y social,
- pero también como vía de acceso a las complejas redes de significados que les otorgan los niños (suposiciones, creencias, preconceptos, etc.).

Hasta hace poco tiempo, existía la tendencia a pensar que los niños no traían conocimientos "científicos" a la escuela, y que si los tenían era fácil sustituirlos por otros más adecuados: los escolares. Actualmente hay suficientes aportes para revalorizar las ideas, suposiciones, teorías que los niños elaboran a partir de su experiencia cotidiana. Si bien estas ideas no se corresponden estrictamente con las ideas de los científicos, siempre ponen en evidencia un esfuerzo enorme por construir redes que mantengan juntos hechos diversos aún aquellos que aparecen desconectados entre sí, por lo tanto, son muy resistentes a los cambios. Siendo coherentes con lo enunciado deberíamos adoptar una postura diferente de cómo enseñar y aprender la ciencia. El desafío para nosotros es insertarnos constructivamente en esa organización de conocimientos para explorar, desarrollar y modificar las ideas de los niños, en lugar de intentar desplazarlas o reemplazarlas. De esta forma las actividades planificadas para producir la evolución conceptual en los alumnos, basadas en la comprensión de sus ideas previas responde a un modelo de investigación científica que partiendo de la matriz teórica existente, lleva al desarrollo de nuevas teorías.

Las ideas unificadoras o principios generales que articulan el cuerpo teórico de las disciplinas, son las que permiten elaborar una explicación sistemática de los fenómenos naturales,

es decir el punto de llegada para una alfabetización científica. Estas ideas deben orientar la selección de los contenidos de enseñanza y su organización. Iniciando la enseñanza con ejemplos, desde el caso particular al general, los alumnos deben ir construyéndolas gradualmente, para poder analizar cualquier caso o situación en el marco de estos modelos explicativos. Según Coll y otros (1994): "Dentro de los conceptos científicos que deben aprender los alumnos puede establecerse una distinción entre los principios o conceptos estructurantes y los conceptos específicos. Los principios serían conceptos muy generales, de un gran nivel de abstracción, que suelen subyacer a la organización conceptual de un área, aunque no siempre se hagan lo suficientemente explícitos. Ideas tales como la de tiempo histórico en Historia, la igualdad en Matemática, o los principios de conservación en Física, son algo más que conceptos específicos, puntuales, que puedan ser objeto de estudio en una unidad o bloque de unidades concretas. Son principios que atraviesan todos los contenidos de esas materias y cuya comprensión plena debe ser uno de los objetivos esenciales de su inclusión en la educación obligatoria. Difícilmente se pueden comprender nociones más específicas si no se dominan esos principios".

En este año es adecuado profundizar distintas estrategias de aprendizaje y enfocar la tarea en reconocer las habilidades que el alumno posee, qué estrategias utiliza cuando desarrolla una determinada tarea, qué significados y sentido del uso estratégico de uno u otro procedimiento otorgan a las actividades que se desarrollan en el aula, qué posibilidades de transferencia considera en otras situaciones de aprendizaje.

El acento en propiciar la reflexión acerca de cuál puede ser la técnica o el método adecuado, cuándo y por qué utilizarlo, favorecerá una actuación más autónoma. Afianzar el diseño y la ejecución de experimentos cada vez con menor ayuda del docente y en contextos menos familiares.

Para E.G.B. 1 y 2 se explicitan las ideas generales o principios que se espera que los alumnos construyan para cada eje y/o disciplina de las Ciencias Naturales. Estas ideas centrales deben ser revisadas en este 7° año, ya que, constituyen marcos explicativos abarcadores de los temas y fenómenos a tratar. En este año el alumno se encuentra en condiciones de comenzar a profundizarlas, lo que dará base al trabajo por disciplinas. Se explicitan estos principios en la caracterización de los ejes temáticos.

Enseñanza de las Ciencias vs. Naturaleza de la Ciencia y del trabajo científico

Hodson (1994) considera que la enseñanza de las ciencias consta de tres aspectos principales:

- *el aprendizaje de la ciencia*, adquiriendo y desarrollando conocimientos teóricos y conceptuales.
- *el aprendizaje sobre la naturaleza de la ciencia*, desarrollando un entendimiento de la naturaleza y los métodos de la ciencia, siendo conscientes de las interacciones complejas entre ciencia y sociedad.
- *la práctica de la ciencia*, desarrollando los conocimientos técnicos sobre la investigación científica y la resolución de problemas.

El aprendizaje sobre la naturaleza de la ciencia, quizás sea uno de los aspectos a profundizar en este año y que seguirá trabajándose en años posteriores, teniendo en cuenta

que los otros dos aspectos se vienen abordando desde el primer ciclo con distinto grado de alcance.

En general, los mensajes sobre la naturaleza de la ciencia y la actividad científica son transmitidos en forma implícita, a través del lenguaje de la instrucción, el material bibliográfico y el diseño de experiencias de aprendizaje. La comprensión que adquiere un estudiante sobre este aspecto proviene de las interacciones con experiencias de aprendizaje informales como películas, televisión, visitas a museos, etc.

Una estrategia para lograr este aprendizaje consiste en hacer explícito lo implícito, y aportar a desmitificar las concepciones estereotipadas de la ciencia y del científico.

Las edades de los alumnos de este año nos permiten comenzar a movernos entre las observaciones directas y los hechos concretos y el planteo de preguntas y la formulación de ideas o hipótesis para explicarlos.

La planificación para llevar adelante este objetivo debe estar en conformidad a un modelo científico que sea válido filosóficamente. Un modelo de ciencia que reconozca la falibilidad y la dependencia teórica de la observación y del experimento, que admita que la ciencia está influida por consideraciones socioeconómicas, culturales, éticas y políticas.

Entre las actividades sugeridas para tal fin, se destacan: permitir a los estudiantes que realicen sus propias investigaciones, y al finalizarlas, reflexionen sobre el proceso seguido, sobre su progreso personal, el empleo de estudios de casos históricos, simulaciones y reconstrucciones dramáticas, debates, actividades con computadora, experimentos que impliquen reflexión, etc.

Orientaciones didácticas

Si esperamos promover actividades que fomenten el aprendizaje de las ciencias, prestaremos especial atención en aspectos como: la organización del aula, el rol que adoptaremos, la socialización de los significados atribuidos por los niños a los temas presentados (uso del lenguaje), los materiales que usaremos, cómo evaluaremos el éxito de nuestro trabajo, etc.

Si adherimos a una visión de aprendizaje en la que el alumno es activo en comprender creativamente y, para ello usa habilidades como por ejemplo testear y modificar sus ideas, las experiencias a proveerse deberían permitir, por ejemplo, que busque activamente evidencias a través de sus propios sentidos, evalúe sus ideas y la forma en que llevó a cabo sus investigaciones, tome en cuenta otras ideas y use diversas fuentes de información y comunicación.

Se espera que la organización planteada, facilite la intervención del docente, la interacción de los alumnos entre sí y con los materiales. Estos tendrán la función de proveer esa información, así como despertar curiosidad sobre los temas a abordar.

Es deseable planificar unidades temáticas, enmarcadas en los propósitos y los lineamientos de acreditación, donde se expliciten los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se pretenden abordar sobre un tema en particular, las aplicaciones en la vida cotidiana, y las vinculaciones con los temas transversales.

No debe entenderse a los ejes pensados independientemente unos de otros, ya que contenidos de los distintos ejes pueden aportar a una unidad, cuando sea necesario para el desarrollo del tema.

Es importante también, incluir las problemáticas centrales a contestar, formuladas a partir de preguntas motivadoras y las propuestas de actividades especialmente diseñadas para los contenidos que se elige trabajar.

Es importante señalar que antes de encarar el desarrollo de cualquier tema, el docente debe promover actividades que fomenten en los alumnos, la posibilidad de explicar los diferentes significados que le atribuyen a ese concepto. Es decir, parece un problema común, encontrar que los alumnos otorgan a palabras del lenguaje cotidiano significados distintos a los que le atribuye la ciencia. Esto da lugar a preconcepciones que se construyen y estabilizan en su estructura cognitiva. El aula como espacio donde se cruzan distintas culturas entre ellas la científica, tenderá a favorecer un mayor entendimiento del lenguaje de la ciencia a partir del trabajo con las preconcepciones. El docente debe prestar especial atención al tipo de preguntas que realiza y a su formulación. En una clase se expresarán preguntas abiertas que despierten curiosidad, que lleven implícitamente un desafío y promuevan líneas de acción del tipo: “¿qué te parece si lo averiguamos?” y “¿cómo hacemos para averiguarlo?”, que conduzcan a la formulación de preguntas por el mismo alumno. La realización de preguntas por los alumnos es vital en este modelo de aprendizaje y por ello, no pueden estar ausentes en la clase. También es necesario que se den respuestas a algunas cuestiones teniendo especial cuidado que no lleven a paralizar otras preguntas o a apagar la curiosidad infantil.

Recordemos que uno de los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Naturales es el desarrollo de explicaciones causales en los alumnos, desde formas no científicas (animistas, artificialistas, finalistas, etc.) a explicaciones cada vez más científicas (Langford, 1989). Por ello es conveniente formular preguntas del tipo: ¿cómo funciona....? ¿qué es lo que hace que....?, etc., partiendo de situaciones sencillas y fenómenos familiares.

Por último para que el docente pueda orientar la actividad, identificar los «errores» sistemáticos de sus alumnos, seleccionar los materiales adecuados, señalar las contradicciones o sugerir contrargumentos que ayuden a la construcción del conocimiento, es de esperar que conozca el tema con mucha mayor profundidad de lo que aspira que sus alumnos aprendan.

2.5. Evaluación

Como norma general, la evaluación tenderá a ser más válida cuanto menos se diferencie de las propias actividades de aprendizaje (Pozo, 1992). Por lo tanto, la evaluación en el área de Ciencias Naturales debe estar en concordancia con la propuesta de contenidos y la metodología desarrollada. En este marco, el seguimiento realizado por el docente de cada una de las actividades planificadas y la evolución de sus alumnos, será un elemento indispensable para planificar futuras intervenciones.

Será necesario diseñar instrumentos específicos para evaluar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la evaluación de contenidos conceptuales es importante utilizar metodologías de trabajo (procedimientos) similares a los trabajados con los alumnos en el desarrollo de las clases.

No debe perderse de vista a la hora de la evaluación, la construcción progresiva por parte de los alumnos de las ideas unificadoras o principios generales que articulan la selección y organización de los contenidos de enseñanza. De esta forma varios de los temas o conceptos trabajados, apuntarán a la apropiación de estas ideas, por lo tanto las evaluaciones se diseñarán sobre la base de temáticas concretas, sin perder de vista los principios generales que articulan el cuerpo teórico de las disciplinas. Los conceptos forman parte de lo que se ha llamado “el saber”. Evaluar conceptos supone conocer en qué medida han sido comprendidos. Debemos tener en cuenta que es más difícil evaluar la comprensión, que el recuerdo de hechos y datos. Se presentan a continuación algunos ejemplos de actividades para evaluar conceptos (Pozo, 1992):

- Actividades de definición de conceptos.
- Actividades de reconocimiento de definición de un concepto.
- Actividades de exposición temática.
- Actividades de poner ejemplos.
- Actividades de solución de problemas.

Estas actividades, que se presentaron en un orden de complejidad creciente, requieren de los alumnos distintas estrategias cognitivas. De esta forma las últimas son las más completas porque pueden incluir a todas las anteriores. Sin embargo las conocidas preguntas de respuestas múltiples, por ejemplo, pueden representar una ventaja a la hora de detectar los errores más comunes sobre un concepto. Por lo tanto es recomendable usar todos los tipos de actividades, según la especificidad de lo que se quiere evaluar, analizando ventajas y desventajas en cada caso.

La evaluación de los contenidos procedimentales deberá apuntar a un “saber hacer específico”: una técnica (ej.: filtrar), una destreza (ej.: uso de microscopio), una estrategia cognitiva (ej.: control de variables) puede repetirse y/o aplicarse a nuevas situaciones correctamente. Evaluar los procedimientos adquiridos durante el aprendizaje supone entonces, comprobar su funcionalidad (Coll y Valls, 1992). Para evaluar los procedimientos, deben considerarse dos aspectos:

- Que el alumno posee el saber referido al procedimiento, es decir, conoce qué acciones lo componen, en qué orden se abordan y las condiciones para su puesta en práctica.
- El uso y la aplicación que es capaz de dar a su conocimiento en ciertas situaciones.

Para diseñar actividades de evaluación de procedimientos, pueden tenerse en cuenta los indicadores sugeridos por Coll y Valls (1992):

- Conocer el procedimiento.
- Saber usarlo en una situación determinada.
- Saber generalizar el procedimiento a otras situaciones.
- Seleccionar el procedimiento adecuado que debe usarse en una situación determinada.
- Automatizar el procedimiento.

La evaluación de procedimientos debe realizarse de manera sistemática en el proceso de aprendizaje, promoviendo una reflexión continua de los pasos que se han seguido a fin de lograr mediante la metacognición, que los alumnos los hagan conscientes y por lo tanto les resulte más fácil automatizarlos.

En el plano de las actitudes no se pueden desconocer las dificultades para evaluar valores y normas ya que la escuela no está sola en esta tarea sino que la comparte con la familia y la sociedad. Los mensajes son diversos y complejos y provienen de distintos campos de intereses. De todas formas creemos valioso estar atentos a la evolución de las actitudes de nuestros alumnos, por ejemplo el progreso desde un plano más individual a otro que contemple los aspectos sociocomunitarios. Para evaluar las actitudes se pueden tener en cuenta los mismos indicadores que orientan su enseñanza (Gómez y Mauri, 1986):

- Conocimiento de la actitud.
- Saber valorar su necesidad.
- Conocer las razones científicas, sociales y culturales en las que se asientan las actitudes.

Conocer y comprender ciertas actitudes no asegura que los alumnos las sientan y menos que se comporten de acuerdo a ellas, pero ciertamente son los primeros pasos para adquirirlas. Las observaciones sistemáticas de los comportamientos de los alumnos referidos a la actitud científica y frente a la Ciencia son indicadores importantes a la hora de la evaluación.

3

ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos se presentan agrupados en ejes temáticos relacionados con temas afines a las distintas disciplinas o enfoques de las mismas; que los estructuran y les dan continuidad en el primero, segundo ciclo y séptimo año.

Los ejes seleccionados son:

- Los seres vivos y el ambiente. Sus características, interacciones y cambios.
- El hombre y la salud.
- Los procesos físicos.
- Las sustancias.
- El Universo, la Tierra y sus cambios.

Los contenidos procedimentales generales, relacionados con estrategias cognitivas están presentados por separado. Hay mayor nivel de complejidad para este año, sobre todo en los requerimientos cognitivos para el diseño y realización de experimentos.

Los contenidos actitudinales correspondientes al presente año se incluyen también en un apartado independiente.

Esta agrupación no constituye un temario, ni son unidades. El docente o equipo docente deberá decidir cómo distribuirlos y secuenciarlos. “Atravesará” los ejes, eligiendo de cada uno de ellos, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que considere más adecuados a la unidad didáctica a desarrollar. Los contenidos de procedimientos y actitudes deben trabajarse conjuntamente con los contenidos conceptuales.

Se incluye una Síntesis Explicativa por eje a los efectos de orientar los enfoques y alcances de los contenidos propuestos, incluyendo algunas sugerencias didácticas.

3.1. Eje organizador

Mediante las Ciencias Naturales, los alumnos accederán a un conocimiento actualizado de la estructura y dinámica del universo, desarrollando un entendimiento de la naturaleza, de los métodos de la ciencia, así como de las relaciones complejas entre ciencia y sociedad.

3.2. Ideas básicas

- Interactuando con los materiales, objetos y seres vivos, organizamos la exploración de la realidad, y la explicamos estableciendo regularidades entre los hechos, efectuando anticipaciones sobre ciertos cambios y articulando observaciones, de manera cada vez más rica y compleja.

- Interpretando la complejidad de la estructura y dinámica del universo, reconocemos a la Tierra como un sistema con determinadas condiciones que permiten la aparición y evolución de la vida.
- A través del conocimiento del cuerpo humano, su funcionamiento y sus cambios, así como de adecuadas conductas de prevención, valoramos la salud como un bien individual y social.

3.3. Caracterización de los ejes temáticos.

Introducción: relaciones entre los ejes

Existen distintos tipos de relaciones entre los ejes temáticos adoptados en este documento, por ejemplo relaciones entre contenidos conceptuales de dos o más ejes y relación entre la lógica de organización de los contenidos en distintos ejes.

Se incorporan conceptos estructurantes que vinculan o relacionan contenidos de los distintos ejes. Estos conceptos integradores que atraviesan esta propuesta son:

Diversidad: de materiales, de rocas, de seres vivos, de objetos celestes.

Cambio: de temperatura, de estado de agregación, de posición y movimiento, cambios químicos, cambios en las especies...

Sistema: átomo, molécula, célula, órganos, tierra, universo...

Estructura: de los sistemas...

Equilibrio: de fuerzas, químico, homeostático...

Estos conceptos le permiten al docente establecer un hilo conductor que orienta su trabajo, y avanzar hacia estructuras integradoras de mayor complejidad cognitiva.

Eje: *Los seres vivos y el ambiente, sus características, interacciones y cambios*

Es necesario destacar la importancia de continuar trabajando en paralelo los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En este año se promueve la resignificación del concepto de ser vivo a partir de los conceptos de *unidad, diversidad, estructura, función, interacción y equilibrio* entre otros. Se aportará desde estos conceptos a la comprensión de la homeostasis o equilibrio dinámico en los seres vivos, tema que también se desarrolla en el eje El hombre y la salud. En las plantas es posible iniciar el abordaje de la producción de alimento sin incorporar el intercambio gaseoso. El uso de indicadores químicos como el Lugol, el reactivo de Fehling, o el reactivo de Benedict pueden apoyar la construcción de la idea de que los azúcares se forman en el interior de las plantas. Se puede vincular esto a las estructuras y funciones de la planta que participan directa o indirectamente en el proceso de la fotosíntesis (raíces, tallos, hojas, frutos). Es interesante introducir también la amplia gama de variantes de función que se presentan en los órganos vegetales (tallos fotosintéticos, tallos acumuladores de reserva, catáfilas, etc.) y su uso como alimento.

La *Teoría celular* se presenta en este año desde la observación de células al microscopio, la

confrontación de interpretaciones sobre la observación, la relación de lo macroscópico con lo microscópico (Ej: formas de las células con su función en un órgano vegetal o animal), el análisis de las concepciones históricas sobre las células y el vínculo del tema a aspectos cotidianos relacionados al cuerpo humano y a la tecnología.

La noción de *diversidad* puede abordarse a nivel ecológico, taxonómico y evolutivo. A nivel ecológico los alumnos reconocen los atributos de la población (natalidad, mortalidad, migración, distribución, crecimiento) tomando como objeto de estudio la población humana de la propia localidad o poblaciones silvestres.

A nivel taxonómico se profundiza lo aprendido en los años anteriores. Tendemos a que los alumnos alcancen la comprensión de la existencia de un sistema de nomenclatura binario, la noción de categoría taxonómica y la clasificación en Cinco Reinos.

La clasificación de los seres vivos y la existencia de grupos taxonómicos extinguidos nos ofrecen el contexto para introducir ideas sobre la evolución.

La Educación ambiental requiere vincular el área a las Ciencias Sociales a través de conceptos como el de sistema y el análisis de problemáticas del contexto.

Eje: *El hombre y la salud*

Se profundizan conceptos relativos a las funciones de nutrición, relación y reproducción, como así también a la salud y la sexualidad.

En cuanto a la función de nutrición se plantea desde la alimentación hasta el proceso de la excreción, pasando por la digestión y asimilación de los nutrientes, y su relación con las células (esto implica integrar el aparato digestivo, circulatorio, respiratorio y urinario). La nutrición se aborda desde una perspectiva global que no debe excluir componentes culturales íntimamente relacionados a la salud.

En referencia a las funciones de relación y coordinación es interesante que los alumnos se aproximen en un nivel precientífico al significado de homeostasia, y que comprendan que, los sistemas nervioso, endócrino, e inmunológico, en su actividad conjunta, actúan como reguladores del resto de las actividades orgánicas. En el estudio del sistema nervioso es importante vincular los órganos de los sentidos a contenidos vistos en física y química como sonido, luz, calor y temperatura, ácidos y bases.

Sobre la reproducción es importante destacar que es necesario diferenciar reproducción de sexualidad. La reproducción humana no es sólo un hecho biológico, tiene dimensiones socioculturales y no cumple exclusivamente la función reproductiva sino que es una parte integrante de la personalidad. Sugerimos el tratamiento multidisciplinar del tema en conjunto con profesionales del medio como psicólogos, sexólogos, médicos y otros especialistas.

Como en los años anteriores enfatizamos la necesidad de que los alumnos entiendan la salud como conquista personal y social, valoren la prevención y comprendan a la salud como bienestar físico o biológico, bienestar psicológico o equilibrio emocional y bienestar social en el sentido de tener posibilidades de participación en actividades sociales recreativas, etc.

Eje: *Los procesos físicos*

El eje "Los procesos físicos" se continua trabajando en este séptimo año tratando de profundizar los conceptos trabajados a lo largo de E.G.B. 1 y 2, continuando con una visión espiralada del curriculum.

Este eje se basa en la idea de lograr en el alumno un avance en el desarrollo de procedimientos y actitudes relacionados con el trabajo científico en la resolución de problemas en forma conjunta entre los alumnos y el profesor. Ofrecer al alumno la oportunidad de trabajar sobre situaciones abiertas que exijan la búsqueda de nuevas respuestas.

Al mismo tiempo es fundamental continuar con temáticas en función de determinados conceptos que son estructurantes y globalizadores en el esquema de pensamiento de la física. Estos son materia, energía, interacciones, pues permiten unificar la visión de fenómenos aparentemente disímiles a través de patrones dinámicos comunes para la descripción de casi todos los procesos físicos. Son estos conceptos los que van a facilitar el establecimiento de interrelaciones entre los diferentes contenidos seleccionados, a partir de la idea de que en la naturaleza hay materia e interacciones y que estas últimas son las causantes de los cambios en las propiedades de la materia y que todo *cambio* está asociado a una *transformación* energética.

Se propone continuar con el estudio del concepto de fuerza, trabajado en años anteriores, incorporando el concepto de la fuerza empuje. Todas las fuerzas son producto de interacciones. El estudio de las distintas interacciones, de su naturaleza, de sus propiedades, se ha convertido en los últimos tiempos en un tema de especial interés para los físicos. Actualmente se sigue investigando sobre cuáles son, cómo son, cómo se producen, qué las produce. Se acepta que todas las interacciones que se presentan en la naturaleza pueden agruparse en cuatro clases de fuerzas fundamentales: gravitatoria, electromagnética, nuclear fuerte y débil.

Diversas investigaciones muestran que el concepto de fuerza surge en el niño a temprana edad. En su interacción con el medio ha debido aplicar fuerzas en innumerables ocasiones para sostener un objeto, para empujar un carrito, para tirar de una cuerda, etc. Como resultado de estas acciones, se ha ido formando un concepto de fuerza amplio y sólido. Este concepto, nacido espontáneamente, adjudica a las fuerzas propiedades que no corresponden a la realidad y que, por ello, entran en contradicción con las nociones físicas actualmente aceptadas, como por ejemplo las ideas previas: "la fuerza es algo que hay dentro de los objetos", "un objeto permanece en reposo en un plano inclinado porque hace fuerza para no caer", "los cuerpos más pesados caen primero", etc.

Para revertir estas concepciones es importante ir construyendo determinadas ideas básicas como pueden ser:

- La fuerza es un tipo de acción que un cuerpo ejerce sobre otro.
- Un cuerpo no puede ejercer fuerza sobre sí mismo.
- Una fuerza al actuar sobre un cuerpo, puede producir dos clases de efectos:
 - puede producir deformaciones en el cuerpo, (el cuerpo se dobla, se rompe, se estira, etc.)
 - puede producir cambios en el movimiento que tiene el cuerpo, (aumentar o disminuir su velocidad).

Es importante lograr que los alumnos identifiquen los distintos tipos de fuerzas que actúan en situaciones cotidianas, como las gravitatorias, eléctricas, elásticas o las ejercidas por los fluidos y que puedan explicar su efecto sobre los cuerpos cuando éste sea sencillo.

Para abordar la fuerza empuje es necesario previamente diferenciar los conceptos de fuerza y de presión en sólidos. En general aparece la idea previa que si aumenta la presión lo que aumenta es la fuerza aplicada sin considerar la superficie donde es aplicada esa fuerza. En este año es necesario comenzar a trabajar este concepto sin utilizar fórmulas trabajando de manera intuitiva y manipulativa, donde se primará tanto la observación cualitativa como su representación e interpretación gráfica.

Esto facilitará la construcción de esta idea desde el punto de vista físico, experimentando con sólidos, con control de variables, tratando de encontrar la relación de proporcionalidad. Posteriormente se podrá introducir la presión que ejercen los fluidos, experimentando con diferentes líquidos. Reconocer las variables que influyen en la presión hidrostática y relacionarlo con la flotación. Asociar estos conceptos con la presión que ejerce el aire. Estos contenidos se relacionan con los de la unidad de agua y aire del eje de las sustancias. Se podrán organizar unidades didácticas integradas para lograr un mejor conocimiento de la atmósfera y litósfera, e introducir contenidos que vinculen aspectos de la ciencia y la tecnología con relación a la sociedad. Se sugiere la revisión bibliográfica de los distintos instrumentos usados a lo largo de la historia para medir la presión atmosférica.

En cuanto a la *energía* se propone el estudio del calor como mecanismo de transferencia de energía entre dos cuerpos que están a distinta temperatura.

Se continua el estudio del calor como agente productor de cambios (*cambios en la temperatura de los cuerpos, cambios de tamaño, cambios de estado*), se remarca también en este año la concepción del calor como forma de transferencia de energía.

Puede ser importante trabajar el fenómeno de calentamiento de objetos por fricción para formar una concepción correcta del calor, fundamentalmente por su relevancia histórica ya que su interpretación contribuyó de forma decisiva a desterrar la teoría del calórico. Por tal motivo se considera importante también la lectura y análisis de investigaciones o experimentos históricos referidos a la transformación de diversas formas de energía en calor.

En cuanto a la luz, se analizan distintos fenómenos que nos permiten dar explicación a hechos cotidianos. Se estudia la propagación de la luz al pasar por distintos medios registrando la desviación que sufre el rayo según la densidad de cada material. También se experimenta la trayectoria que siguen los rayos de luz al pasar a través de láminas de caras paralelas y distintos cuerpos transparentes con caras curvas (lentes gruesas). Es importante tener en cuenta, en este tema, las ideas previas que frecuentemente encontramos en los alumnos.

Es importante destacar el valor del trabajo de contenidos procedimentales, ya que son un requisito muy importante para la construcción y profundización de conceptos abstractos o complejos. Es por eso que en los contenidos, se incluyen procedimientos específicos para ejemplificar y orientar la didáctica de su enseñanza. El docente debe tener en cuenta los contenidos que se han trabajado en el segundo ciclo y los alcances de los mismos, que serán ampliados y profundizados en el 7º año.

El desarrollo de los contenidos propuestos a lo largo de los siete años debería contribuir al propósito general de que los alumnos accedan a la comprensión de las distintas interacciones físicas causantes de los cambios en las propiedades de la materia, como así

también a las transformaciones energéticas asociadas a dichos cambios. Es en este último año donde se propone que los alumnos elaboren proyectos de trabajo científicos para que puedan avanzar en la comprensión del modo de trabajo de la física. Esto permitirá: despertar el interés de los alumnos por los problemas a abordarse, estudiar su precisa definición, elaborar hipótesis, diseñar estrategias de solución fundamentando todo lo que se vaya realizando: construcción de dispositivos tecnológicos, análisis de los resultados obtenidos, reflexión sobre las nuevas perspectivas abiertas, replanteo del problema en un nuevo nivel de análisis, con relación a otros contenidos teóricos, elaboración de un informe final y comunicación de todos sus trabajos en forma clara y precisa.

Este trabajo favorecerá: la interacción con especialistas de la comunidad, la planificación de experiencias con control de variables, el dominio del campo conceptual abarcado en el proyecto, la conexión con problemas que la física ha estudiado a lo largo de la historia y la forma en que los ha resuelto, pudiendo confluír en distintas actividades científicas extraescolares.

Eje: *Las sustancias*

La indagación sistemática de las características de los materiales sienta la base para la construcción del concepto de sustancia; para ello a lo largo de E.G.B. 1 y 2 es necesario que se haya construido la noción de "material", noción que nos permite acercarnos al concepto de sustancias presentes en la materia.

La selección de contenidos para este año entonces, tendría como objetivo fundamental afianzar el concepto del modelo cinético molecular de la materia: la materia está formada por partículas (átomos y moléculas), comenzando con el tratamiento de las interacciones entre partículas, de manera de generar las bases necesarias para la inclusión del modelo atómico en años posteriores. Este modelo, permitirá la interpretación de las estructuras de los estados de la materia y las propiedades fundamentales que los diferencian (unidad y diversidad).

Para introducir a los alumnos en las ideas principales de este modelo, es necesario retomar sus aprendizajes previos acerca de las propiedades del agua, poniendo a consideración de los alumnos la idea de que esta sustancia podría estar formada por partículas muy pequeñas (no necesariamente introduciendo aquí aún la denominación de "molécula"), y que estas partículas están "pegadas" en el hielo, y "juntas, pero más móviles" en el agua líquida; cuando se evapora se reparte en el aire, por lo que en estado gaseoso, se podría decir que las partículas están "distanciadas y muy móviles". No se pretende aquí que los alumnos den explicaciones a cada uno de los fenómenos, sino mostrar que las mismas ideas podrían servir para estudiar otros materiales.

Una vez caracterizados los estados de la materia, pueden comenzarse las interpretaciones de los cambios de estado, la energía asociada a los mismos y las propiedades intensivas: temperatura de fusión y temperatura de ebullición, de fácil determinación, permitiendo la representación gráfica de los mismos y su interpretación posterior. Cabe mencionar que en este momento resultaría de sumo interés poder establecer finalmente, la diferencia que existe entre la ebullición y la evaporación, pues ya se conoce el modelo cinético que facilita su interpretación. Debe aprovecharse al máximo la posibilidad que nos brinda el cierre de la etapa del atomismo, que permite a los alumnos hacer interpretaciones microscópicas de fenómenos que hasta entonces sólo podían ser comprendidos superficialmente.

Con respecto a los cambios químicos es necesario que en esta etapa se afiance el reconocimiento de la aparición de materiales nuevos en una transformación, como el caso de los gases. Para poder colaborar al desarrollo de representaciones de los gases como sustancias y su identificación en un cambio químico, primeramente se favorecerá el trabajo de exploración de los comportamientos principales del aire, seleccionando experimentos donde se reconozcan algunos comportamientos típicos de este material (respuesta a los cambios de temperatura y cambios de volumen fácilmente observables), que permitan la identificación de otros gases en un cambio químico. A tal fin, se muestran algunas reacciones químicas sencillas, como por ejemplo, la aparición de dióxido de carbono luego de mezclar vinagre y bicarbonato; la combustión de un trozo de madera; la identificación de compuestos orgánicos, ácidos y bases utilizando sustancias indicadoras. Estos ejemplos favorecen discusiones grupales acerca de cuáles señales (aparte de la aparición de gases) indican la presencia de un nuevo material (colores o aspectos visibles diferentes).

En el trabajo con reacciones químicas se puede proponer a los alumnos el desarrollo de experimentos en los que se modifique una variable como por ejemplo la cantidad de un reactivo o la temperatura de calentamiento, para ayudar a observar diversos resultados del proceso en función de la variable elegida y tender a la idea de que el resultado de una reacción química depende de varios factores, y que para obtener los mismos hace falta mantener las mismas condiciones.

El estudio de la forma en que las transformaciones químicas de materiales se utilizan a gran escala para producir sustancias de importancia, como fertilizantes, medicamentos, plásticos o metales, permitirá focalizar la información a recopilar, en las condiciones que se producen estos procesos, la aparición de sustancias no deseadas, efectos de algunos de los desechos, facilidad con que pueden dispersarse en la atmósfera, en el agua o en los suelos. Este abordaje se puede relacionar con la discusión sobre el significado de la contaminación química como la pérdida de la calidad del agua, del aire o del suelo producida por sustancias introducidas en el ambiente, y puede orientar el debate al estudio de situaciones en que la producción de determinado material es considerada útil, pero al mismo tiempo puede provocar efectos no deseados en el ambiente. Para construir una imagen más compleja y rica de las relaciones que entran en juego en cuanto al cuidado del ambiente, en Ciencias Sociales se puede relacionar con "circuitos económicos".

Otro de los aspectos a tener en cuenta con respecto a los cambios químicos, es vincular la producción de los mismos con la energía que tienen asociada, esto nos introduce en el concepto de reacciones exotérmicas y endotérmicas y como ejemplos sencillos de las mismas, reacciones como la combustión y la formación de sulfuro de hierro.

Los materiales seleccionados para el desarrollo en este año son: el agua, el suelo y el aire, para emplear de ésta forma un material representativo de cada estado de la materia analizado anteriormente. En los tres casos mencionados se analizará su composición, sus propiedades, la contaminación de los mismos y el tratamiento de los efectos que produce la modificación de los mismos en el ecosistema, sin dejar de lado la concepción de desarrollo sustentable de cada región.

Pueden abordarse contenidos como el tratamiento de residuos o efluentes o agujero de ozono desde los acontecimientos históricos que generaron como por ejemplo: los repositorios nucleares de Gastre, los cambios socioeconómicos generados por obras de infraestructura para el tratamiento de efluentes.

Eje: *El Universo, la Tierra y sus cambios*

Alrededor de este eje se reúnen aquellos contenidos que se refieren a la diversidad de estructuras y sistemas abióticos que componen el planeta, sus mutuas interacciones y los cambios que origina su propia dinámica y evolución y la acción de los seres vivos, incluyendo la especie humana.

Se continua el estudio de los ambientes marinos y continentales.

Se comienzan a analizar los conceptos de desarrollo sustentable y recursos naturales.

3.4. Contenidos actitudinales

Los contenidos actitudinales de séptimo año retoman y profundizan todos los propuestos para el Segundo Ciclo.

Desarrollo personal y actitudes para el conocimiento científico tecnológico

- Valoración de las Ciencias Naturales en su aporte a la comprensión y transformación del mundo.
- Valoración de posibilidades y limitaciones del conocimiento científico.
- Interés por el uso del razonamiento lógico y creativo para plantear y resolver problemas del mundo natural.
- Actitudes de duda, objetividad y persistencia en el trabajo experimental y en particular en mediciones.
- Disfrute de las actividades en la naturaleza (salidas de campo, campamentos, visitas, etc.).
- Respeto por las normas de seguridad en el trabajo experimental y cuidado del material de laboratorio y del aula.
- Valoración de la utilización de un vocabulario preciso y las convenciones que permiten la comunicación.
- Actitud reflexiva ante los mensajes de los medios de comunicación, respecto de la divulgación científica.
- Confianza en sus posibilidades y perseverancia para plantear y resolver problemas relacionados con el mundo natural.
- Disposición para acordar, aceptar y respetar reglas en las investigaciones escolares.
- Respeto por las pruebas y honestidad en la presentación de resultados.
- Aprecio de las condiciones de calidad, claridad y pertinencia en la presentación de las producciones.
- Capacidad para elaborar criterios personales sobre problemas científicos.

Desarrollo sociocomunitario en el marco natural y social

- Valoración del trabajo cooperativo y solidario en la construcción del conocimiento.
- Aceptación de las diferencias étnicas, culturales, de género u otras y valoración de la diversidad.
- Valoración de los ambientes limpios, no degradados ni contaminados.
- Valoración y cuidado del propio cuerpo y la salud.
- Valoración y actitudes de responsabilidad social en el uso de los recursos, evitando un consumo indiscriminado.
- Análisis de actitudes sociales que colaboran con el desarrollo de la salud comunitaria evitando prácticas de alteración del medio ambiente negativas para la naturaleza.

3.5. Contenidos procedimentales

Consideramos necesario darle un tratamiento especial a la enseñanza de los procedimientos ya que facilitan la construcción de ciertos contenidos conceptuales y colaboran a fijar sus alcances.

En cada uno de los grupos de procedimientos que se plantean se espera que los alumnos actúen con un mayor grado de autonomía, y el docente procure incentivar la reflexión sobre lo que están haciendo, es decir contribuir a la metacognición. La misma constituye una estrategia útil para la enseñanza de procedimientos.

Formulación de preguntas y explicaciones provisionales. Diseños de investigación

- Identificación de preguntas que corresponden al campo de las Ciencias Naturales.
- Planteo y replanteo de preguntas para poder someterlas a prueba.
- Reconocimiento de la posibilidad de formular diferentes explicaciones provisionales sobre un mismo hecho.
- Diseño y puesta en práctica de experimentaciones sencillas en las que se reconocen y aíslan variables.
- Realización de observaciones cualitativas o cuantitativas, identificando variables y seleccionando las que deberán controlarse.

Selección, recolección y organización de la información

- Selección desde distintas fuentes de la información pertinente.
- Adquisición de estrategias actualizadas para la recolección de información (Uso de Internet y Enciclopedias multimediales).
- Elaboración y uso de guías de observación y claves sencillas.
- Selección en la información de lo relevante, diferenciándolo de lo irrelevante, en el contexto de las investigaciones escolares.
- Distinción entre lo observable y la inferencia de lo observado.
- Realización de estimaciones previas a la medición.
- Elección y uso de instrumentos de medición u observación adecuados al resultado estimado o anticipado.
- Uso del Sistema Internacional de Unidades.
- Estimación de errores en las mediciones.
- Uso de técnicas sencillas para el registro y la organización de la información (diagramas de barras, gráficos circulares, coordenadas cartesianas, etc.)

Interpretación de la información

- Reconocimiento de diferencias entre objetos o hechos semejantes.
- Reconocimiento de semejanzas entre objetos o hechos diferentes.
- Predicción de comportamientos a partir del análisis de gráficos y procesos.
- Distinción entre la observación de un fenómeno y la explicación de sus causas.
- Uso de mediciones u observaciones para hacer predicciones.
- Uso de los resultados experimentales para extraer conclusiones, evaluando su validez al considerar diferentes interpretaciones de la evidencia experimental.
- Distinción entre conclusiones que se ajustan a evidencias, de inferencias que van más allá de las evidencias.
- Identificación de tendencias o relaciones en la información.

Comunicación de los resultados

- Uso de diferentes recursos comunicativos.
- Elaboración de informes de investigación de modo autónomo.
- Análisis de los informes de investigación que se elaboren.
- Análisis de información de textos, materiales audiovisuales y multimediales de carácter científico.

3.6. Cuadros de contenidos

Eje	Contenidos
Los seres vivos y el ambiente, sus características, interacciones y cambios	<i>Diversidad de formas y unidad de patrones en la naturaleza</i> Nomenclatura binario. La noción de categoría taxonómica y taxón. Los reinos monera, protista, hongos, vegetal y animal.
	<i>La vida, continuidad y cambio</i> Los grupos taxonómicos actuales y extinguidos como prueba de la evolución de los seres vivos.
	<i>Las células y las bases físicas y químicas de la vida</i> Diversidad de células. Relación con la función de los órganos vegetales y/o animales. Metabolismo. Síntesis de las diferencias de lo vivo y lo no vivo.
	<i>Relación entre estructura y función</i> Las funciones de nutrición en vertebrados e invertebrados (aparatos digestivo, circulatorio, respiratorio, excretor), relación (sistemas nervioso, endócrino e inmunológico) y reproducción (aparatos reproductores). Nutrición vegetal. Organos vegetales y sus funciones. Uso alimenticio de los órganos vegetales. Reproducción vegetal.
	<i>Los Seres vivos, las interacciones entre sí y con el ambiente</i> Enfoque ecológico de las poblaciones y la biodiversidad. Énfasis en análisis de casos en locales y regiones biogeográficas argentinas. La relación hombre-naturaleza en la región y la Argentina. Desarrollo económico y contaminación. Vínculo con Ciencias Sociales.
Eje	Contenidos
El hombre y la salud	La función de nutrición en el hombre. Tabaquismo, alcoholismo, dietas: relación con factores sociales y psicológicos.
	La relación y coordinación en el hombre. Enfermedades asociadas. Reproducción y Sexualidad. Fecundación, embarazo y parto. Métodos anticonceptivos. Enfermedades de transmisión sexual. Enfoque social, psicológico y biológico de la salud y la sexualidad.

Eje	Contenidos
Las sustancias	Modelo cinético Partículas y energía. Estados de la materia: sólido, líquido y gas. Interpretación de las diferencias a partir del modelo cinético. Observación experimental del espacio entre partículas de distintos materiales interpretación de conclusiones a partir del modelo cinético.
	Cambios de estado Energía y cambio. Calor: energía en tránsito. Propiedades intensivas: temperatura de fusión y temperatura de ebullición. Diferencia entre evaporación y ebullición. <i>Medición de la temperatura de fusión y ebullición del agua, con registro de datos y representación gráfica de la temperatura en función del tiempo.</i> <i>Interpretaciones microscópicas de estos fenómenos que hasta entonces sólo podían ser comprendidos superficialmente.</i>
	Cambios químicos Transformaciones químicas de materiales. Materiales nuevos en una transformación. Identificación de los gases a partir de sus propiedades. Sustancias indicadoras. Reconocimiento de compuestos orgánicos, ácidos y bases. <i>Recopilación de información en relación a la producción de fertilizantes, medicamentos, plásticos y metales: la aparición de sustancias no deseadas y efectos de algunos de los desechos.</i> Cambio y energía. Combustión y formación de sulfuro de hierro: procesos exotérmicos y endotérmicos. <i>Diseño de experimentos sencillos, que vinculen la absorción y liberación de calor con los cambios</i> Combustibles y energía.
	Agua Recurso natural no renovable. Obtención de agua potable: procesos mecánicos. Contaminación del agua por efluentes: tratamiento de efluentes. Sustancias que pueden disolverse en el agua y contaminarla. Indicadores biológicos de contaminación. Aguas duras. <i>Interpretación de datos provenientes de análisis bacteriológico de muestras de agua.</i>
	Aire Composición y propiedades. Contaminación del aire por gases de combustión: industrias, automóviles. Gases que aumentan el efecto invernadero. Agujero de ozono: efecto sobre los seres vivos. <i>Interpretación de imágenes satelitales del agujero en la capa de ozono., su ubicación en el planeta.</i> <i>Investigación sobre los beneficios del uso de protectores solares sobre la piel.</i>
	Suelo Composición. Contaminación del suelo: residuos químicos, nucleares. Tratamiento de suelos contaminados. Repositorios nucleares. El problema de la basura. <i>Investigación sobre el tratamiento de los residuos que generan las centrales nucleares.</i> <i>Diseño de un proyecto de implementación de clasificación de los residuos en la escuela.</i> <i>Reciclado de papel y tratamiento de residuos orgánicos.</i>

Eje	Contenidos
Los procesos físicos	Presión Presión en sólidos. <i>Diseño de experiencias para diferenciar el concepto de presión y el de fuerza.</i> Presión en fluidos. <i>Medición de la presión hidrostática, construcción de manómetros. Aplicaciones en sistemas hidráulicos. Reconocimiento de las variables que influyen en la presión hidrostática.</i> Presión atmosférica: <i>Análisis de distintos instrumentos usados a lo largo de la historia para medir la presión atmosférica.</i>
	Fuerzas Principio de Arquímedes. Fuerza empuje. Condiciones de flotabilidad. <i>Lectura y análisis de experimentos históricos. Construcción de un modelo de submarino.</i>
	Calor El calor como energía en tránsito. Proceso mediante el cuál se transfiere energía. <i>Diseño de experiencias para diferenciar calor y temperatura. Dilatación de sólidos, líquidos y gases.</i>
	Luz Propagación de la luz en distintas superficies. Propagación de la luz en medios transparentes. Refracción. Lentes. Clasificación en convergentes y divergentes. Aplicaciones. <i>Reconocimiento de las imágenes formadas por distintas lentes construidas con materiales cotidianos como por ej. Lámparitas llenas de agua y otros recipientes con distintas curvaturas.</i>
	Electricidad y magnetismo Características. Efectos de los imanes. <i>Fabricación de imanes. Líneas de fuerza. Observación e interpretación de espectros magnéticos. Usos de los imanes. Magnetismo terrestre. Construcción de una brújula.</i> Carga eléctrica como exceso o defecto de electrones. Fenómenos de electrización. <i>Diseño y construcción de aparatos sencillos, como el péndulo eléctrico, el electroscopio, etc. Realización de actividades experimentales con cuerpos electrizados. Explicación de problemas de la vida cotidiana en relación con los fenómenos eléctricos y magnéticos.</i>

Eje	Contenidos
El Universo la Tierra y sus Cambios	Ambientes marinos y continentales Características. Transformaciones antrópicas del ambiente.
	Desarrollo sustentable Problemas ambientales regionales significativos. Recursos naturales. Protección y conservación de los recursos naturales.

3.7. Lineamientos de acreditación

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el 7° año puedan resolver situaciones que implican:

- Identificar, comparar y clasificar a los seres vivos en cinco reinos reconociendo patrones comunes dentro de la diversidad biológica.
- Reflexionar acerca de las propiedades mecánicas y químicas de familias de materiales: cerámicos, plásticos, metales; para tomar decisiones sobre sus usos.
- Diseñar experiencias para verificar hipótesis sobre problemas sencillos y distintos fenómenos naturales.
- Explicar fenómenos de flotación usando conceptos de fuerza y presión.
- Interpretar representaciones gráficas que vinculen las variables: temperatura-tiempo, con el fin de inferir regularidades en el comportamiento de un sistema.
- Analizar la validez de mediciones y registros de longitudes, fuerzas, áreas, volúmenes, temperaturas y tiempos en función de los instrumentos de medida seleccionados.
- Vincular los conocimientos sobre el cuerpo humano a la sexualidad y la prevención de la salud entendida como bienestar biológico, psicológico y social.
- Identificar las células como unidad fundamental de los seres vivos y discriminar diversos tipos de células y sus funciones.
- Identificar al metabolismo como proceso característico de la vida.
- Utilizar modelos científicos actuales para explicar propiedades físicas de los materiales, conceptos de calor, presión, presión hidrostática, campo eléctrico y magnético, la luz, ecosistemas, célula.
- Vincular los conocimientos científicos actuales con la evolución de los modelos propuestos para explicar distintos fenómenos a lo largo de la historia
- Describir y diferenciar las funciones de nutrición, relación, integración control y reproducción en el hombre identificando los sistemas que integran dichas funciones.
- Reconocer la producción de hidratos de carbono en las plantas y los órganos vegetales relacionados a su elaboración, distribución y acumulación.
- Identificar sustancias indicadoras de compuestos orgánicos, ácidos, y bases.
- Reconocer la conservación de la masa en los cambios o transformaciones físicas y químicas e identificar intercambios de energía.
- Analizar la biodiversidad desde un enfoque ecológico, taxonómico y evolutivo.

- Identificar distintos tipos de recursos naturales y explicar medidas que favorezcan su aprovechamiento sustentable.
- Comprender y utilizar distintas formas de expresión (numéricas, gráficas) para organizar y comunicar la información obtenida en experiencias sencillas e interpretar los mensajes científicos.

A continuación se explicitan los aprendizajes básicos que el alumno habrá logrado en relación con los **contenidos actitudinales**. Cabe recordar que los mismos son objeto de la evaluación diagnóstica y de la formativa, pero no de la sumativa, ya que su adquisición depende de “complejos procesos en los que el aprendizaje es sólo uno de ellos”^{*}.

- Valorar el aporte de las Ciencias Naturales para comprender y resolver problemas relacionados tanto con el mundo natural, como con la salud y el cuidado de su propio cuerpo.
- Aplicar las normas de seguridad en el trabajo experimental, poniendo especial cuidado en el material de laboratorio que se utilice.
- Evidenciar respeto y honestidad en la presentación de resultados, en los trabajos individuales y grupales.
- Analizar críticamente la información con que se trabaje valorando las posibilidades y limitaciones del conocimiento científico.

^{*} Ministerio de Educación y Cultura, Provincia de Río Negro, 2001, Desarrollo Curricular E.G.B. 1 y 2: “Evaluación sumativa y acreditación en Formación Ética y Ciudadana. Un documento para la orientación y el debate”.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, J., y Senent F., 1980, *Cuestiones de física*, Reverté.
- American Chemical Society, *QuimCom: Química en la comunidad*, Addison.
- Arcá, M., Guidoni, P., y Mazzoli, P., 1990, *Enseñar ciencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Baker, J., y Allen, G., 1990, *Biología e investigación científica*, Fondo educativo interamericano.
- Benlloch, M., 1984, *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*, Madrid, Visor.
- Blok, R., y Bulwik, M., 1995, *En el desayuno también hay química. Las ciencias naturales en la E.G.B.*, Buenos Aires, Magisterio Río de la Plata.
- Brailovsky, A. E., *Esta, nuestra única Tierra. Introducción a la Ecología y Medio Ambiente*.
- Busquets, M., y otros, 1993, *Los temas transversales*, Madrid, Santillana.
- Caudet y Arza, E., 1995, *Tus primeros experimentos*, España, COFAS S.A.
- BSCS Venezuela, 1996, *Ciencias Biológicas. De las moléculas al hombre*, CECSA.
- Clarke, J.S., 1985, *Química*, Pirámide.
- Coll, C. y otros., 1992, *Los contenidos de la Reforma*, Madrid, Santillana.
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 1996, *Diseño Curricular, Versión 1.1., Nivel E.G.B. 1 y 2*, Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación, 1999, *Diseño Curricular E.G.B. 3, Área: Ciencias Naturales, Versión preliminar para la consulta*, Río Negro.
- Córdova Frunz, J., 1990, *La química y la cocina*, Fondo de Cultura Económica.
- Creus, E., y Bella, A., 1996, *La atmósfera (conocerla para cuidarla)*, Editora de la Facultad de Cs. Exactas e Ingeniería de Rosario.
- CUADERNOS DE CIENCIA PARA TODOS. Número 3 - Marzo 1998. "Construir una ética de la enseñanza de las Ciencias. Ciencias. Tecnología. Ética. Sociedad", Editorial Asociación Mutual Ciencia para Todos. 1997.
- Cubero, R., 1993, *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*, Sevilla, Díada.
- Curtis, H., y Barnes, N. S., 1993, *Biología* (5ta. edición), Panamericana.
- De Robertis, R., y De Robertis, E.(H)., 1985, *Biología celular y molecular*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Driver, R., y otros, 1992, *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*, Madrid, Morata.
- Driver, R., 1988, "Enfoque constructivista para el desarrollo del currículo de ciencias". *Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), Madrid.
- Duckwoth, E., 1988, *Cómo tener ideas maravillosas*, Sevilla, Visor.
- Fumagalli, L., 1993, *El desafío de enseñar ciencias naturales*, Buenos Aires, Troquel.
- Fundación Nuffield, 1974, *Física Básica Nuffield*, Reverté.
- Gamov, G., 1987, *Biografía de la física*, Buenos Aires, Biblioteca Científica Salvat.
- García, E., y García, E., 1993, *Aprender investigando*, Sevilla, Díada.
- Garritz, A., y Chamizo, J., 1994, *Química*, México, Ed. Wesley.
- Gaskins I., y Elliot T., 1999, *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Gettys, W., y otros, 1991, *Física clásica y moderna*, Mc. Graw-Hill.
- Giordan, A., 1982, *La enseñanza de las ciencias*, Madrid, Siglo XXI.
- Guerra, M., y otros, 1984, *Física-Elementos fundamentales*, Reverté.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M., 1998, *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, 1ª Ed. Buenos Aires, Aique.
- Hannouin, H., 1977, *El niño conquista el medio*, Buenos Aires, Kapelusz.

- Harlen, W., 1985, *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, Madrid, Morata.
- Hierrezuelo M. y Monteri M., *Ciencia de los alumnos*, Barcelona, Laia.
- Holtn, G., 1988, *Introducción a los conceptos y teorías de las Ciencias Físicas*, Reverté.
- Iaies, G. (comp.) 1992, *Didácticas especiales. estado del debate*, Buenos, Aires, Aique.
- Lehninger, 1983, *Bioquímica*, Omega,
- Levinas, M., 1986, *Ciencia con creatividad*, Buenos Aires, Aique.
- Lomeli Radillo G., y Ilarraza, R., 1996, *Biología 2*, Mc.Graw Hill.
- Lloréns Molina, J. A., 1991, *Comenzando a aprender Química. Ideas para el diseño curricular*, Madrid, Visor.
- Macaulay, D., 1988, *Cómo funcionan las cosas*, Atlántida.
- Margalef, R., 1986, *Ecología*, Omega.
- Merino, G., 1998, *Enseñar Ciencias Naturales en el Tercer Ciclo de la E.G.B.*, Buenos Aires, Aique. Carrera Docente.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994, "Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica", Argentina.
- Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, "Diseño Curricular Básico (Primario y secundario Obligatorio)", España.
- Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, "Secundaria obligatoria, propuestas de secuencia Ciencias de la Naturaleza", Editorial Escuela Española.
- Moledo, L., 1997, *Curiosidades de la ciencia*, Buenos Aires, Buenos Aires, Sudamericana.
- Moledo, L., 1995, *De las tortugas a las estrellas*, Buenos Aires, A-Z.
- Nieda, J., y Macedo, B., 1997, *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*, OEI. Unesco.
- Odum, E. P., 1974, *Ecología*, Compañía Editorial Continental.
- Organización Mundial de la Salud, 1987, *Los alimentos y la salud*, Salvat.
- Osborne, R. y Freyberg, P., 1991, *El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de la ciencia de los alumnos*, Narcea.
- PNCD, Química (Agua y Plásticos), 1995; La química y la vida cotidiana, 1994. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- Porlán, R., 1993, *Constructivismo y escuela*, Sevilla, Díada.
- Pozo, J. I., 1987, *Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal*, Madrid, Visor.
- Pozo, J. I., y otros, 1991, *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia. Las ideas de los adolescentes sobre la química*, GIDE. MEC.
- Rangel Nafailé, C., 1987, *Los materiales de la civilización. Fondo de Cultura Económica*,
- Rey Valzacchi, J., 1998, "Internet y Educación. Aprendiendo y enseñando en los espacios virtuales", Ediciones Horizonte Informática Educativa.
- Rico Vercher, M., 1990, *Educación ambiental: Diseño curricular*, Cincel.
- Richards, G., 1991, *Los problemas de la química*, Alianza.
- Rudelli, M. Y Moledo L., 1996, *Dioses y demonios en el átomo*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Sagan, C., 1986, *El Cometa*, Barcelona, Planeta.
- Sagan, C., 1982, *Cosmos*, Barcelona, Planeta.
- Shayer, M., y Adey, P., 1984, *La ciencia de enseñar Ciencias*, Narcea.
- Simpson, G., 1984, *El sentido de la evolución*, Buenos Aires, Eudeba.
- Spak, G., 1991, *La ciudad se enseña. Ciencias naturales*, Buenos Aires, Colihue.
- UNESCO, 1997, *Nuevo Manual de la Unesco para la enseñanza de las ciencias (4ª ed)*, Buenos Aires, Sudamericana.

Consejo Provincial de Educación

CENTRO PROVINCIAL DE
INFORMACION EDUCATIVA

VEDMA 13 / 02 / 03

Digitalizado por
Mauro D. Capponi
Biblioteca Provincial del Maestro
Centro Provincial de Información Educativa

Consejo Provincial de Educación

DOCUMENTACION				
Reg. No	1	3	7	0
Exp. No	1	1	8	2
Fecha	26	05	03	

**Diseño Curricular
7º Año - E.G.B.
Ciencias Sociales**

**Gobierno de Río Negro
Año 2002**

Centro Provincial de Información Educativa

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

ALVARO B. RUIZ 437 - C. C. 56

8500 - VALDIA - RIO NEGRO
REPUBLICA ARGENTINA

AR-OPE-GC-129

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Dr. Pablo Verani

Ministerio de Educación y Cultura
Ministra
Ana K. de Mázzaro

Vocales
Blanca E. Moyano
Mabel Blázquez de García
Juan C. Carreño

Directora General de Educación
Blanca E. Moyano

Director de Nivel Primario
José Manuel Silva

Directora de Enseñanza Privada
María Irene Manterola

Directora de Gestión Curricular
Nora Violeta Arbanás

EQUIPO TÉCNICO

Dirección de Gestión Curricular

Coordinación
Nora Violeta Arbanás

Colaboración Técnica
Sergio Galván
Ana Caro
Marcela Thorp
Marcela Autunno
Viviana Borgogno

ÍNDICE

"Diseño Curricular - 7º año E.G.B." *Ciencias Sociales*

1. Fundamentación	5
1.1. ¿Qué estudian las Ciencias Sociales?	5
1.2. ¿Por qué área de Ciencias Sociales?	5
1.3. ¿Por qué Ciencias Sociales en la E.G.B.?	6
2. Encuadre Didáctico.	10
2.1. Las Ciencias Sociales en séptimo año de la E.G.B.	10
2.2. Propósitos	11
2.3. Contenidos	12
2.4. Consideraciones metodológicas	16
2.5. Evaluación	21
3. Organización Curricular de los Contenidos	23
3.1. Eje organizador	23
3.2. Ideas básicas	23
3.3. Caracterización de los ejes temáticos	24
3.4. Contenidos actitudinales	27
3.5. Contenidos procedimentales	27
3.6. Cuadros de contenidos	30
3.7. Lineamientos de acreditación	33
4. Bibliografía	35

Especialistas Disciplinares

Geografía
Gabriela Laura Tagliavini
Historia
Mónica Esther Silva

Ministerio de Educación y Cultura
Consejo Provincial de Educación
Provincia de Río Negro - Año 2002

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

ALVARO B. HERNÁNDEZ 437 - C.C. 53

8300 - VIEDMA - RÍO NEGRO

PRESENTACIÓN

Un curriculum es más que un documento escrito, es ante todo un proyecto cultural, social y educativo, es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas.

Estas consideraciones constituyeron uno de los puntos de partida del proceso de *construcción curricular* iniciado en la provincia en el año 1990, como así también de las *adecuaciones curriculares* producidas a partir de 1995. Ambos procesos generaron la participación crítica de los docentes.

El diseño curricular producido en el año 1990 (Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario) fue el resultado del trabajo fecundo de seis comisiones regionales que representaban a todos los docentes de la provincia, como así también de una comisión integrada por profesores disciplinares. Aquéllas propusieron para el nivel los fines y objetivos de la educación y acordaron las concepciones y procesos que debían estar en la base de la propuesta curricular, componentes que denominados marco teórico, hacen a la estructura profunda de dicha propuesta curricular. En coherencia con esa intencionalidad pedagógica los profesores disciplinares avanzaron en los fundamentos, propósitos, contenidos, metodologías de enseñanza y de aprendizaje como así también en alternativas de evaluación, es decir en lo que Contreras Domínguez denomina la estructura superficial de un curriculum.

En el año 1995 y dada la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes se inició un proceso de revisión crítica del Proyecto Curricular, proceso al que, por sus características se denominó de adecuación curricular. Es así como:

- se ratificó el marco teórico con sus concepciones de hombre, sociedad, educación, conocimiento, aprendizaje, enseñanza, ...propuesto por las comisiones docentes en el año 1990;
- un equipo de profesores disciplinares constató la presencia y actualización de los contenidos previstos para cada área y disciplina del Proyecto Curricular como así también la necesidad de incorporar otros.

A medida que se fue avanzando en este proceso de revisión curricular se abrieron espacios para la consulta. La pertinencia de las observaciones y sugerencias docentes producidas en los diversos espacios institucionales permitió aumentar la inteligibilidad del citado proyecto curricular, ratificar la pertinencia de sus fines y objetivos y la consideración de las prácticas áulicas en contextos singulares y heterogéneos.

Primero como innovación curricular, luego como revisión crítica, el diseño curricular para el nivel refleja ante todo el espíritu con el que se construyen los mismos en la provincia: libertad, criticidad, intencionalidad profundamente pedagógica y preocupación auténtica por los alumnos y su futuro.

En el presente documento curricular se podrán reconocer como fuentes, el proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario, el Diseño Curricular para el 1º y 2º ciclo de la E.G.B. como así también la Versión preliminar para el tercer ciclo de la E.G.B. y como dice Salinas Fernández "...sea como proyecto cultural, sea como realidad o cruce de prácticas de diversa índole, sea como conjunto de relaciones interpersonales, sea como conjunto de relaciones institucionales, sea como conjunto de objetos e instrumentos por utilizar en dichas relaciones, puede y debe ser analizado, interpretado y, por supuesto, mejorado...".

FUNDAMENTACIÓN

1.1. ¿Qué estudian las Ciencias Sociales?

Estudian las sociedades concretas y sus problemáticas, en relación con los tiempos y espacios que ellas generan. Es decir, que su objeto de estudio, son los hombres y mujeres, como seres sociales y como constructores de las relaciones tempo-espaciales, que son fruto de esa interacción. Estudian una realidad social que se caracteriza, en el contexto contemporáneo, por la simultaneidad de procesos contradictorios: la globalización, la fragmentación, el creciente individualismo; procesos en los que interactúan los medios de comunicación, el impacto de las innovaciones tecnológicas, el resurgir de las nacionalidades...

La realidad social como producto del hacer humano, se genera a partir de procesos de producción y reproducción de relaciones con los espacios (económicas, ecológicas); producción y reproducción de relaciones entre grupos y personas (estratificaciones sociales, clases sociales, poder, autoridad...); procesos de producción y reproducción de símbolos, signos y códigos.

Hombres y mujeres construyen la realidad social, en diferentes espacios y a través del tiempo, mediatizados por sus relaciones económicas, sociales, políticas y culturales, en permanente proceso de transformación.

Estudiar los problemas de las sociedades, aparece como un objetivo ligado a la posibilidad de explicación de los conflictos sociales porque la realidad social es una construcción humana y como tal, no es homogénea, ni estática. Es dinámica, heterogénea y conflictiva, por convivir en ella grupos sociales con intereses diversos.

El mundo social en que vivimos, procede de la actividad de los grupos humanos. Somos protagonistas responsables de la historia y del espacio.

1.2. ¿Por qué área de Ciencias Sociales?

Los contenidos formativos más tradicionales en el conocimiento de la sociedad, han sido los de Historia y Geografía.

Si bien estas ciencias consideran la realidad social desde una perspectiva global e integradora, no son suficientes para explicarla, por lo cual es necesario acudir a otras ciencias sociales: Sociología; Economía; Antropología; Ciencia Política, Historia del arte, etc. Todas estas disciplinas tienen en común, su objeto de estudio: el campo de lo social, al que cada una aborda con su propia mirada, a partir de enfoques complementarios e interdependientes. Es decir, que son un conjunto de disciplinas que estudian los problemas de hombres y mujeres en sociedad.

Es preciso tener en cuenta, que al constituir un área de Ciencias Sociales, no se pretende generar una yuxtaposición de ciencias, ni una globalización en la que pierden su identidad,

sino que se apunta a recurrir a las contribuciones que cada una pueda realizar para el análisis de la sociedad, tanto en lo que se refiere a los saberes científicos como a la diversidad de métodos de estudio de la misma.

Cuando más entrelazada es la red conceptual de referencia, mayor es la posibilidad de establecer relaciones significativas, que permitan explicar la realidad social.

Este planteo integrador de las ciencias que estudian lo social, intenta superar la parcialización del conocimiento, propio del paradigma positivista.

1.3. ¿Por qué Ciencias Sociales en la E.G.B.?

Desde la perspectiva señalada, la presencia de las Ciencias Sociales en la EGB, debe contribuir a generar un modo de pensar la realidad social, que permita comprenderla, explicarla y comprometerse activamente con ella, sin perder de vista la relación permanente entre pasado, presente y futuro.

Así planteadas, las Ciencias Sociales brindan la estructura para que los alumnos puedan analizar críticamente su entorno inmediato y avanzar en el conocimiento y la comprensión de grupos sociales más amplios.

Reflexionar con el alumno sobre el mundo y generar su interés para encontrar alternativas a las problemáticas que se analizan, le da un papel activo, una visión de futuro y un compromiso con la sociedad, a la vez que le atribuye un sentido y una intencionalidad a sus estudios. Comprender así su pertenencia y su potencialidad transformadora, como constructores del espacio en que viven.

La formación social de los alumnos, no se agota con la adquisición de conceptos sociales.

Debe ampliarse a formar para la vida democrática, desarrollando conceptos y actitudes de autonomía, racionalidad y respeto activo por el otro social.

De este modo, la escuela cumple su rol de agente de socialización, introduciendo a los alumnos en la cultura externa.

Todos los grupos conceptuales que de ella se deducen, por ejemplo: las instituciones, la comunidad, la población, los recursos, la producción, los procesos económicos, los sistemas de gobierno, derechos, libertades, diferencias individuales, producciones culturales, roles sociales y la visión de la realidad social como un recorte complejo, dinámico y conflictivo realizado a partir del hombre, se asientan sobre dos ejes: el tiempo y el espacio.

Desde esta concepción se necesita una mirada integradora, que priorice el carácter social del espacio, carácter que lo vincula con la temporalidad.

Desde una **Geografía Social**, el espacio es un producto social, construido por el trabajo humano, según su nivel tecnológico, sus intereses económicos y políticos, sus valoraciones y cultura.

Las sociedades concretas producen, a partir de su trabajo y a lo largo del tiempo, un espacio que se define como social. Las distintas formas de organización espacial, son el resultado del particular modo en que las sociedades, en determinados momentos históricos, se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses. El espacio se concibe como un producto social, formado por un conjunto de elementos naturales, más o menos modificados por la acción humana y un conjunto de relaciones sociales, que definen una sociedad en un momento dado. Hablar de un espacio organizado, es hablar de un espacio social, creado por las relaciones que el ser humano establece con los otros y con la naturaleza.

Según cómo se dan estas relaciones, surgen diferentes formas de organización espacial.

La Geografía, así pensada, tiene como objeto analizar, interpretar y pensar críticamente el mundo social, aportando conceptos, procedimientos, actitudes, metodologías y técnicas que permiten a los alumnos profundizar el conocimiento y la investigación de espacios lejanos, desde el análisis e interpretación de nuevas tramas de relaciones complejas propias de los escenarios contemporáneos.

El estudio de los procesos de la globalización permite el reconocimiento de la diversidad de situaciones que viven las sociedades del mundo actual, y sus múltiples modalidades de organización.

Esta corriente de la Geografía, pone en el centro de su interés a la sociedad y sus problemas. Se incorpora la variable temporal para lograr explicaciones que permitan entender la realidad y poder luego operar sobre ella. Propone una mirada global, integradora y niega la neutralidad de la ciencia. "No se niega lo natural, significa que lo natural y lo social se relativizan, entran en una intencionalidad en el momento en que son insumidos por el proceso histórico". (Gurevich, R., 1994).

Cada momento histórico, le da a ese espacio significados distintos. Todos los elementos del espacio, solo pueden ser entendidos a la luz de su historia y su presente.

No se puede comprender la **Historia**, sin vincularla con la sociedad. Los hombres y mujeres están y han estado siempre, en la búsqueda de las explicaciones que le dan sentido a su vida. La respuesta a esta búsqueda, es la **conciencia histórica**, que les brinda un criterio de acción, un compromiso de hacer la historia y dejarla hacer.

El saber que todos somos seres históricos, genera un mayor compromiso con el presente y aún con el futuro.

Esto no significa caer en una sociología de la historia, sino considerar que cada proceso histórico es por sobre todas las cosas, un proceso social, más allá de que tenga matices de orden político, artístico, religioso, militar, etc. Por lo tanto, cada hecho, no es un hecho individual, sino un hecho social, enmarcado en un determinado espacio social, que lo tiñe con sus características.

Esta visión de la Historia da lugar a que no solo hechos políticos o "haceres" de personajes legendarios o de estrategias brillantes, sean los protagonistas exclusivos de la Historia, sino que ambos tipos de acciones, las individuales y las llevadas a cabo por distintos grupos humanos, hacen y ayudan a comprender la sociedad, sus cambios, sus transformaciones y los diversos conflictos que la dinamizan.

La historia analiza ciertas formaciones socioculturales, enfatizando la naturaleza de las relaciones que establecen entre sí los hombres, en las distintas prácticas que conforman su realidad cotidiana, entendida esa realidad, como el ámbito donde opera la reproducción social.

La realidad histórica es toda la experiencia del hombre, la respuesta a sus necesidades, su modo de organización, de expresarse desde lo artístico y lo religioso, sus utopías, sus proyectos y por qué no, sus conflictos.

El rol de la Historia en las Ciencias Sociales, es el de cargar de significados al pasado y al presente de la sociedad, desde un análisis crítico.

La Economía, la Sociología, la Antropología y la Ciencia Política son también Ciencias Sociales, aunque con escasa tradición en el sistema educativo. Brindan conceptos que hacen posible una mayor comprensión acerca de la fisonomía y las formas de comportamiento de los diferentes conjuntos sociales; las razones en que se fundan los conflictos y el modo en que estos son procesados.

Los seres humanos se vinculan a través de una serie de actividades, creando redes de relaciones y diferentes tipos de instituciones, entendidas éstas como las reglas de juego, formales e informales con las que actúa y se expresa una sociedad. Una porción significativa de esas redes de relaciones e instituciones, está orientada a garantizar la producción, distribución y consumo de bienes. Configuran la “organización económica de la sociedad”.

Por otra parte, las sociedades generan normas e instituciones que regulan las relaciones sociales y los conflictos vinculados con la existencia de las relaciones de poder, con la presencia de intereses contrapuestos y con la gravitación de concepciones, creencias y principios disímiles. Estos elementos se conceptualizan como “lo político”.

A su vez, los hombres y mujeres han desarrollado una serie de iniciativas y estrategias con el propósito de elevar la calidad de vida y además se han preocupado por reflexionar acerca de sus prácticas, el significado de las mismas y en torno a los resultados de acciones y proyectos. (C.B.C. Ciencias Sociales, M C y E, 1995).

En este currículo se incluyen contenidos de Formación Ética y Ciudadana en el área de Ciencias Sociales, en Séptimo Año ya que: Por un lado, se pretende lograr un abordaje más rico y significativo de temáticas referidas a la trama cultural y social en que se desarrolla el proyecto existencial del ser humano, referencia central del capítulo Formación Ética y Ciudadana.

Por otra parte, esta propuesta de integración, tiende a evitar superposición de contenidos.

A modo de conclusión...

Toda propuesta de abordaje de las Ciencias Sociales desde una postura crítica, suscita polémicas dado que no se limitan a describir situaciones, sino que interpretan sus causas y consecuencias y proponen alternativas que muchas veces, afectan los intereses de los distintos grupos involucrados.

Será un desafío permanente el reconocer las ideología que están en juego tras las distintas versiones o explicaciones de los fenómenos sociales y favorecer su confrontación, para

contribuir a la construcción del pluralismo democrático. Este pluralismo, no consiste en una suerte de tolerancia o de todo vale intelectual, sino la voluntad de adherir a un discurso racional que garantice el desarrollo humano.

Aquí caben las palabras de Josep Fontana (1992), refiriéndose a la Historia, pero aplicable a todas las Ciencias Sociales: "...a la tarea de recomponer una ciencia crítica y de reanimar la capacidad de acción colectiva, hemos de contribuir todos, para ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar...para no perder la posibilidad de cambiar el presente y construir un futuro mejor".

2

ENCUADRE DIDÁCTICO

2.1. Las Ciencias Sociales en séptimo año de la E.G.B.

En séptimo año, la Historia y la Geografía deberán distinguirse como disciplinas que aportan diferentes conocimientos, poseen distintos objetos y métodos en la producción de saberes. Ambas forman parte del área de Ciencias Sociales, por ello, el tratamiento de los contenidos se realizará de manera integrada con las otras disciplinas del área, propuesta que se facilita utilizando diferentes estrategias: el estudio de casos, la problematización, los estudios de la vida cotidiana, y superando la enseñanza de hechos y datos aislados para incorporar fuertemente la enseñanza de conceptos que permiten articular la información favoreciendo el establecimiento de relaciones dentro de un marco interpretativo.

La dimensión espacial y temporal propuesta para séptimo año: Argentina en el Mundo, así como los procesos históricos centrados en el desarrollo de la sociedad capitalista en el siglo XX, exigen un grado de abstracción mayor, de parte de los alumnos.

Se considera que los alumnos han alcanzado el pensamiento formal en el campo de lo social, cuando son capaces de concebir la sociedad como sistemas múltiples que están en interacción y lo que sucede en un sistema, puede repercutir en los demás (Frieria Suárez, 1995).

En séptimo año es necesario profundizar y ampliar la enseñanza de la historia, tomando como base el desarrollo de conceptos temporales, tales como, sucesión temporal, duración, simultaneidad, continuidad, discontinuidad, cambio, horizonte temporal, proceso; todos ellos involucrados en la noción de tiempo histórico.

Estudiar Historia implica acercarse a la posibilidad de establecer conexiones entre el pasado y el presente, construyendo una memoria compartida acerca de decisiones y valores del pasado que aún están vigentes o son motivo de discusión por parte de la sociedad actual. Los conocimientos que brinda la Historia nos permiten, también, elaborar una visión crítica de la realidad social ofreciendo elementos para la realización de proyectos de futuro, superadores y transformadores de las actuales circunstancias.

Teniendo en cuenta esta concepción y dado que el séptimo año representa un punto de inflexión en la escolarización de los niños, es relevante abordar procesos centrados en la problemática de las sociedades capitalistas, pues en ellos se encuentran las explicaciones a muchas de las preocupaciones actuales de los grupos sociales: problemas como la desigualdad y la injusticia social, la distribución regresiva de los ingresos, las transformaciones del mundo del trabajo como otros similares, preocupan a los alumnos y a sus familias. La escuela debe ofrecer las herramientas intelectuales necesarias para dar respuesta a estas cuestiones desde un conocimiento bien informado, por ello se considera prioritario que los procesos históricos que se trabajen en séptimo año refieran centralmente a la historia Argentina en el contexto Mundial.

La posibilidad de abordar con éxito la enseñanza de diferentes periodos históricos reside en el grado de abstracción que los alumnos han alcanzado, pero debemos tener en claro que

esta capacidad de abstraer no proviene del mero crecimiento del niño, sino que se logra gradualmente, a través de un trabajo continuo, sistemático y bien organizado con los contenidos propios de la disciplina. Esto quiere decir, que la enseñanza de la historia debe comenzar en primer ciclo alcanzando niveles crecientes de complejidad a medida que nos acercamos a séptimo año. Se explicaran los procesos desde la multicausalidad de sus orígenes y la intencionalidad de sus actores, sin perder de vista que los factores causales de una situación histórica, tienen un alto grado de abstracción y requieren para poder explicarla, la enseñanza de modelos conceptuales eficaces que permitan comprenderlos. (Pozo y Carretero, 1989).

El estudio de la Geografía posibilita a los alumnos la comprensión del conjunto de relaciones que se establecen en el proceso de construcción del espacio geográfico en el que están insertos, tanto a nivel local como mundial; entender cómo y por qué sus acciones individuales o colectivas en relación a los valores humanos y a la naturaleza tienen consecuencias, tanto para sí como para la sociedad.

Asimismo, posibilita comprender la organización del espacio y es a su vez la encargada de desarrollar el sentido espacial en los alumnos, para ello requiere el desarrollo de habilidades de localización, orientación y representación. En esta etapa los alumnos comienzan a profundizar todas las posibilidades que ofrecen los mapas, son capaces de representar los objetos en función de sus posiciones respectivas coordinados e integrados jerárquicamente y teniendo en cuenta su escala. Gradualmente alcanzarán el momento de la comprensión y explicación de esa localización y distribución y de las relaciones espaciales.

2.2. Propósitos

La enseñanza de las Ciencias Sociales en séptimo año de la E.G.B., tendrá como propósitos, contribuir al desarrollo en los alumnos de las siguientes capacidades:

- Reconocer el valor del trabajo en la Argentina, dando cuenta de los cambios que se han producido en la relación Estado – empleo y Estado – trabajadores organizados, diferentes intereses y opiniones de los actores sociales y los conflictos que producen sus diferencias.
- Analizar las relaciones entre los diferentes actores sociales contemporáneos, sus expresiones y comportamientos en función de los intereses con que actúan, comprendiendo los problemas sociales argentinos y sus posibilidades de solución.
- Identificar problemas ambientales mundiales que afectan a la sociedad argentina y las posibles soluciones o alternativas.
- Desarrollar una conciencia democrática que se base en el respeto por las diferencias, la justicia, la solidaridad, etc.
- Establecer relaciones fundamentales entre las condiciones ambientales de un espacio, las actividades que en él se realizan y las condiciones de vida.

- Reconocer las relaciones de los distintos espacios a partir de articulaciones políticas y vinculaciones económicas.
- Localizar en forma precisa fenómenos y lugares en los espacios analizados, a partir de la lectura de mapas e imágenes fotográficas y satelitales.
- Manejar los conceptos: simultaneidad, secuencia, duración, cambio y continuidad, hito, proceso, multicausalidad, consecuencia, en el análisis de los distintos procesos.
- Adquirir gradualmente independencia de criterio y juicio crítico para analizar hechos, acciones y opiniones.
- Explicar problemas sociales concretos, a partir de la investigación basada en la búsqueda de información de distintas fuentes, formulación de explicaciones provisorias, corroboración de las mismas y propuestas de soluciones alternativas.

2.3. Contenidos

Contenidos son los valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos.

Esta diferenciación de los contenidos tiene sus implicancias pedagógicas en las estrategias didácticas, ya que es necesario planificar y desarrollar actividades que permitan trabajar de forma interrelacionada los diferentes tipos de contenidos, y en las estrategias de evaluación, que deberán contemplar todos estos aspectos.

Los datos y hechos brindan información y en tal medida, son necesarios, pero además de informar, es preciso comprenderlos e interpretarlos en función de marcos conceptuales diversos.

Por ejemplo, los alumnos pueden conocer la cantidad de inmigrantes europeos que ingresaron a nuestro país entre 1880 y 1947, los países de procedencia, los trabajos a los que se dedicaron, algunas anécdotas sobre la vida en los conventillos, con ello se informaran de datos y hechos, pero estos no son suficientes para comprender el impacto de la inmigración en la conformación de la sociedad y del Estado argentino, su influencia en la constitución de los movimientos obreros, en la creación y desarrollo del sistema educativo y en otros muchos aspectos de nuestra historia. La comprensión de este proceso requiere de la contextualización y el logro de relaciones entre hechos, datos conceptos y marcos teóricos.

Desde la Geografía un ejemplo sería el siguiente: los alumnos pueden conocer las actividades económicas que se realizan en las distintas regiones, cuanto se vende de esa producción, donde se vende, como se transporta, etc. con lo cual dispondrá de información factual, que en algunos casos, puede memorizar o recordar.

Sin embargo, esos conocimientos no nos aseguran la comprensión de los circuitos productivos, las funciones de las distintas regiones, su incidencia en la organización del espacio, sus causas.

Para aprehender un concepto, es necesario poder establecer relaciones significativas con otros conceptos.

Lógicamente, acompañando este proceso, está la adquisición de determinados contenidos procedimentales y actitudinales, que aparecen desarrollados en los apartados 3.3 y 3.4. Los primeros, instrumentarán para el abordaje de los conceptos, y los segundos, generarán hábitos de convivencia y de relación con el otro social, que comparte su aprendizaje o es objeto del mismo.

Creemos de suma importancia centrarnos aquí, en el análisis de los contenidos conceptuales de cada una de las disciplinas del área, con el fin de clarificar aspectos antes enunciados y reafirmar la identidad de cada disciplina:

Los contenidos conceptuales de Geografía: El concepto de espacio, desde una concepción social, es sumamente complejo porque en el mismo, entran en juego conceptos que permiten un análisis objetivo, como así también, aspectos subjetivos que varían según cómo se percibe el espacio.

El análisis y la comprensión de las diferentes dimensiones de la realidad requiere de un enfoque integrador, en el que se asigna a las múltiples relaciones entre sociedad y naturaleza un papel relevante en la organización del espacio.

Si bien es cierto, que a la Geografía le interesa particularmente el análisis de las organizaciones espaciales del presente, no podemos dejar de considerar la perspectiva histórica, puesto que todo espacio contiene formas del pasado que coexisten con otras nuevas y es resultado de las acciones realizadas por las sociedades que los crean y transforman a lo largo del tiempo. En el espacio construido, se va materializando la historia de una sociedad. De allí, que uno de los conceptos estructurantes que debe estar presente en la enseñanza de la geografía es el de proceso histórico.

Para comprender un fenómeno determinado, la geografía parte de identificar todas las variables que inciden en el mismo, y de interpretar las complejas interacciones que se producen entre ellas. Se trata del concepto de multicausalidad. Significa esto, que siempre que se aborda el análisis de un espacio, se deben tener en cuenta factores tales como: elementos socioeconómicos, formas de organización social y política, su pertenencia a determinados grupos sociales, la localización, las relaciones con otros espacios.

Otro concepto estructurante es el de escalas de análisis (local, regional, nacional, continental, mundial) ya que, para comprender los fenómenos y procesos que ocurren en un determinado espacio, es necesario analizar sus relaciones con otros espacios de orden superior.

Existen múltiples redes de relaciones sociales que funcionan en espacios más o menos vastos y que es necesario analizar para ver como repercuten en los ámbitos en estudio.

El factor tecnológico, especialmente en el campo de la informática, el transporte y las telecomunicaciones; los recursos de la producción flexible; el afianzamiento de un discurso ideológico neoliberal predominante; y el ascenso de un paradigma sociocultural fragmentador, hedonista y desconstructivista, confluyeron en un nuevo modelo socioeconómico y de nuevos escenarios multiescalares viabilizados por el denominado proceso de globalización o mundialización. La modernización y aceleración, tanto de las condiciones de la producción como de la vida cotidiana, la densificación e intensificación

de los contenidos territoriales y de los flujos que los vinculan, constituirían el vínculo material de los procesos de globalización (Santos, M., 1993).

En este contexto, conceptos como globalización, cambios territoriales, reconversión industrial, ambiente, bloques económicos, entre otros, pasan a ser nuevos contenidos de la Geografía y otros, más tradicionales como el de región, se resignifican en este contexto. De allí que se deba prestar especial atención al trabajo con conceptos como: espacio, sociedad, naturaleza, recursos naturales, ambiente, circuitos productivos, Estado, Territorio, localización, cartografía, globalización, centro, periferia, espacio urbano, espacio rural.

La enseñanza de estos conceptos se inicia en los primeros años del Primer y Segundo Ciclo, pero es en séptimo año cuando comienzan a tomar mayor relevancia teniendo en cuenta que es posible trabajarlos desde un nivel de abstracción superior. Por lo tanto, en este año se profundizan y complejizan aún más.

Los contenidos conceptuales de Historia: La noción de tiempo histórico, a la que hicimos referencia en el apartado 2.1, contiene distintas conceptualizaciones que es necesario trabajar para contribuir a la comprensión de los distintos procesos históricos. Nos remite a las categorías de pasado, de cambio y continuidad.

En la escuela se plantean distintas dificultades, según el grado de formalidad alcanzado por el pensamiento de los alumnos, en cuanto a la comprensión del uso de cronologías, la estimación de duraciones absolutas y relativas, la sucesión causal o cambio, o la capacidad de representar la adquisición de esquemas temporales. Ninguna de estas operaciones se logra espontáneamente; es necesario que se trabajen gradualmente desde E.G.B. 1 y 2 para que en séptimo año se pueda profundizar su comprensión.

Los alumnos deben llegar a identificar y analizar las interrelaciones que se producen entre los hechos políticos, económicos y culturales que condicionan la trayectoria histórica de las sociedades humanas, así como el papel que los individuos, hombres y mujeres desempeñan en ellas, asumiendo que estas sociedades son el resultado de complejos y largos procesos de cambio que se proyectan en el futuro. Si se han enseñado los contenidos propuestos para primer y segundo ciclo de la E.G.B. en forma gradual y espiralada, los alumnos habrán transitado la etapa de:

Comprensión de conceptos temporales.

Comprensión del tiempo personal

Comprensión del tiempo familiar y social

A partir de séptimo año estarían en condiciones de entender el tiempo histórico o colectivo, el tiempo causal, en este caso serían capaces de diferenciar causas consecuencias e intenciones, analizar factores de cambio en un proceso histórico concreto, diferenciar en un proceso las diferentes nociones temporales: tiempo largo, medio y corto.

La Historia debe estar en el aula con la complejidad suficiente, como para cumplir su rol sin provocar el tan temido vaciamiento de contenidos, pero a la vez con la garantía de que se alcanzarán aprendizajes significativos, desde contenidos significativos. Para que ello ocurra es necesario:

- Enseñar conceptos que expliquen la realidad desde sus variables políticas económicas y sociales.

- Enseñar, también, conceptos más generales que por si mismos expliquen procesos, por ejemplo: dictadura, independencia, democracia.
- Propiciar el empleo de procedimientos explicativos que preparen a los alumnos para comprender que los hechos históricos son hechos sociales que se producen por múltiples factores (multicausalidad), que estos hechos pueden ser interpretados desde la perspectiva de diferentes actores sociales, (multiperspectividad), que los mueve determinada intencionalidad y que existen distintos ritmos que se explican desde conceptos tales como cambios y continuidades, evolución, desarrollo, retroceso.

Los contenidos históricos sufren transformaciones a causa de influencias políticas e ideológicas.

Según las épocas y la situación, se imponen los contenidos o versiones históricas de los grupos sociales que controlan el poder. La relevancia de los contenidos está en relación con los intereses de cada sociedad en una circunstancia particular y por ello definir qué contenidos son relevantes implica juicios de valor.

Se debe enseñar una Historia integral que analice la sociedad en toda su complejidad, que contemple el protagonismo de todo el espectro social, encarada como un proceso que permita a los alumnos vivenciar, relacionar y explicar el pasado desde los signos del presente; analizar hechos que den cuenta de cambios, transformaciones y permanencias.

Desde lo cotidiano y partiendo de experiencias de vida, pueden leerse las variables que existen en toda sociedad y que es necesario que transfieran a otros tiempos. Esas variables: políticas, económicas, socioculturales, puestas en juego en problemáticas que les toca vivir, luego serán fácilmente detectadas en el recorte témporo -espacial que se analice.

Si se presenta el pasado, no como una sucesión de hechos, sino como un proceso en el que se interrelacionan distintos planos de la realidad, explicables en un aquí, un antes y un después, se estaría construyendo el concepto de tiempo histórico. Sólo toma sentido la indagación del pasado, cuando permite explicar el presente.

Los contenidos conceptuales de las otras Ciencias Sociales: Economía, Sociología, Ciencia Política: Una lectura inicial de la realidad para comprender situaciones como la pobreza, la desigualdad, los sistemas económicos imperantes, los grupos de poder, los conflictos, etc. requiere la adquisición de conceptos y procedimientos que describan y permitan explicar las actividades económicas, los agentes económicos, el trabajo, el mercado, entre otros.

También conceptos que permiten el reconocimiento de la cultura y la vida social, como productos complejos del conjunto de relaciones sociales y de la interacción entre medio social y físico: relaciones sociales, instituciones sociales, clases sociales, cultura, necesidades básicas, grupos sociales, conflicto, poder.

Algunos conceptos claves de esta disciplina, permiten comprender la dinámica de las relaciones sociales, tales como: poder, autoridad, dominación, Estado, régimen político, gobierno, normas. Los contenidos conceptuales de Formación Ética y Ciudadana: Los contenidos conceptuales que se consideran relevantes para Formación Ética y Ciudadana, y que de alguna manera se integran con el área de Ciencias Sociales, tienen que ver con: La organización social (instituciones grupos sociales, roles). Los marcos culturales (diferentes

valores, normas, usos, costumbres). Los procesos sociales (etapas históricas y proyectos políticos). La formación integral de los educandos, supone una reflexión ética, a la vez que exige la adquisición de una apropiación de la realidad social, que posibilite un futuro ejercicio de la ciudadanía, con libertad, responsabilidad y respeto por el otro social.

Los valores básicos de una cultura de la democracia, requieren un espacio de libre discusión, participación y el trabajo continuo sobre los problemas de convivencia y el contacto permanente con la realidad social.

Los conceptos de cultura y sociedad articulan un complejo entramado de sistemas de valores organizados del sentido de la vida, asentados en creencias religiosas, diferentes sistemas de normas éticas, sistemas de comportamiento moral etc., sistemas de gobierno que regulan los asuntos públicos, distribuyendo responsabilidades, arbitrando fórmulas para dirimir conflictos y mantener el orden entre personas y grupos.

2.4. Consideraciones metodológicas

A los efectos de mantener una necesaria coherencia con el Marco Teórico que orienta este Currículo, y tener en cuenta a quienes debemos enseñar, creemos conveniente aclarar los fundamentos que sustentan los principios que configuran esta Didáctica.

Por un lado, los alumnos son sujetos sociales. Como tales, al analizar la sociedad en la que viven, son sujetos y objetos de conocimiento, porque se van creando y recreando a través del proceso histórico que les toca vivir, por lo cual, es una objetividad comprometida.

Por otra parte, poseen un bagaje de conocimientos sobre distintos aspectos de la realidad social, producto de una socialización primaria, que se relacionan directamente con los saberes aceptados por su grupo, conocimientos de los que es necesario partir, para lograr un aprendizaje significativo de los saberes escolares y disciplinares.

Consideramos que estos conocimientos previos sobre el mundo social, conformados por prejuicios, estereotipos, valoraciones, actitudes y opiniones, son también, conocimientos sobre la sociedad. Por lo tanto, no partimos del supuesto de que los educandos no saben nada.

Desde este enfoque y respondiendo a la fundamentación del área, los principios que rigen la didáctica son:

- a) Una didáctica crítica, vale decir, que no se considera "neutro" el modo de "enseñar" y "aprender" Ciencias Sociales, sino que se está permanentemente alerta ante el hecho de que ese modo, puede tender a consagrar y reproducir ciertas formas de relaciones sociales, o por el contrario, puede contribuir a modificarlas, en función de un modelo de desarrollo humano alternativo.

En este proceso, cada uno de los actores involucrados, tiene un compromiso social, como sujeto y objeto de conocimiento.

- b) Una didáctica por y para la praxis: por la praxis, porque una instancia privilegiada en la formación social de los alumnos, está dada por las relaciones sociales

cotidianas, en el aula y fuera de ella. La reflexión permanente sobre esas prácticas, constituyen el campo prioritario de la formación social.

Para la praxis, porque el conocimiento social no implica desembocar indistintamente en la "adaptación a una sociedad" o en la observación de un Ímpetu transformador absolutista. Por el contrario, se apunta a la apropiación de conocimientos que esclarezcan las prácticas sociales concretas, y que estas, a su vez, se reviertan en una crítica y recreación del conocimiento.

- c) Una didáctica que compromete a la totalidad de la persona en el proceso de aprender, que atiende a que aprendemos también con el cuerpo, con la fantasía, con la sensibilidad, y no tan sólo con el razonamiento y que indica caminos para vincular esos saberes, con las demás áreas curriculares.
- d) Una didáctica dialógica, porque sostiene que el diálogo es un tejido social fundamental, tanto para la elaboración de los conocimientos como para la creación y revisión de órdenes sociales. Por consiguiente, el diálogo vendrá a ser el "personaje central" en la tarea escolar. Diálogo para generar y revisar normas, diálogo para confrontar verdades y descubrir la verdad, dialogo que necesitamos para construir el conocimiento social, que nos oriente en nuestra encrucijada histórica.
- e) Una didáctica que promueva el uso de la tecnología al servicio de la comprensión de la complejidad de la realidad social y el planteo de alternativas de solución a los problemas sociales considerando a la computadora como un recurso didáctico, que mediante juegos de simulación permite el estudio de la dinámica de los sistemas sociales existentes, más amplios y más lejanos en el tiempo. Trabajar el mundo real con una computadora, es trabajar con un modelo donde los elementos y relaciones reales pasan a ser elementos y relaciones representadas (Durán, 1996).

En este marco para la selección de los contenidos, es necesario tener en cuenta:

- a) El enfoque de la **unidad en la diversidad** de las distintas disciplinas que estudian **lo social** y que contribuyen, desde sus distintos métodos y repertorios de conocimientos específicos, el abordaje de un mismo sistema social o de una misma problemática.

Por eso, es preciso seleccionar "núcleos problematizadores" que generen conceptualizaciones enriquecidas por la integración de las distintas disciplinas del área.

- b) La relación dialéctica entre **presente y pasado**, entre **cercano y lejano** por ser variables implícitas en la concepción del espacio social. El valorar el espacio social vivenciado, concreto, no significa adherir ciegamente al principio de la expansión de horizonte, ya que se apunta a la permanente comparación y correlación con otros espacios.

La explicación de los hechos sociales no se encuentra en los espacios mismos, por lo cual para comprenderlos, es necesario considerar sus relaciones con otros espacios de orden superior.

Significa esto, que el mundo hace los lugares y los lugares se entienden desde el mundo.

- c) La selección de **problemas** que pueden ser asumidos como tales por los alumnos, desencadena un proceso de construcción y adquisición de nuevos conocimientos. Desarrollan y ejercitan así el pensamiento crítico y se preparan para los aprendizajes que harán fuera del aula.

“La comprensión y evaluación de los problemas de la agenda contemporánea y la elaboración de alternativas factibles y superadoras, requieren de actitudes críticas, flexibles y creativas. Una de las estrategias para promover estas actitudes, consiste en ubicar las encrucijadas del presente, en un contexto más amplio: el de las experiencias sociales del pasado y de grupos y personas de otros ámbitos”. (C.B.C., M.C y E.1994).

En síntesis, la enseñanza de las Ciencias Sociales en séptimo año tiene que tender a:

- **La explicación**, porque debe ayudar a los alumnos a comprender la realidad social conflictiva, dinámica y heterogénea esto obliga a enseñar, según Freire Suárez, a partir de problemas, porque ayuda a pensar, a preguntarse y al docente a seleccionar los contenidos.
- **El trabajo con conceptos**, porque la realidad social está en permanente transformación, y es preciso brindar herramientas que puedan transferirse a distintas situaciones.
- **La interdisciplinariedad**, porque para explicar la realidad social es necesario acudir a distintas ciencias sociales: Sociología, Economía, Antropología, Ciencia Política, Historia del Arte, Ecología, Geografía, Historia, porque cada una aporta sus saberes científicos y metodología para comprender la realidad. Cada ciencia debe estar abierta para el intercambio.

Los planteamientos deben ser interdisciplinarios. El campo de lo social se caracteriza por ser multiforme y complejo. No resulta fácil establecer con precisión los límites de cada saber. Como bien lo afirma Florencio Friera Suárez (1995) “hay una zona difuminada que exige abrir puertas en lugar de cerrarlas.”

Cada Ciencia Social tiene su propia lógica interna, su método y su epistemología y abarca un campo de esa realidad.

Cuando hablamos de un abordaje interdisciplinario, lo hacemos pensando en los procesos de enseñanza y aprendizaje y no en los espacios curriculares. La interdisciplinariedad planteada como la integración de ciencias diferentes en un objetivo de conocimiento común, requiere la búsqueda de las relaciones que existen entre las distintas ciencias sociales.

En este currículo se propone un enfoque interdisciplinario donde las distintas Ciencias Sociales se integren, cada una con su propia identidad de saberes y métodos, en la explicación de una misma problemática de la realidad.

Esta propuesta sitúa a las ciencias al servicio de los fines educativos, lo que implica apuntar a la formación y no a la instrucción. La enseñanza de la Geografía, la Historia y las demás Ciencias Sociales se hará a partir del análisis de problemas sociales relevantes a los que los alumnos se aproximarán de forma recurrente, incorporando gradualmente conocimientos de mayor dificultad.

En séptimo año, al igual que en Primer y Segundo Ciclo de E.G.B., se mantiene un espacio curricular de área. Si bien el alumno debe ir apropiándose cada vez más de la identidad disciplinar, el espacio de planteo didáctico de problemáticas, es uno. De esta manera se reafirma la necesidad de hacer una lectura de la realidad desde variables espacio - temporales. Esta propuesta se enriquece aún más, con el aporte de contenidos de Formación Ética y Ciudadana.

La enseñanza de las Ciencias Sociales aborda contenidos que desarrollan competencias sociohistóricas. A través de ellas, se puede aprehender el rol de los diversos actores y comprender y proyectarse en las coordenadas de tiempo y espacio, presentes en toda existencia social, lo que es fundamental en un mundo de transformaciones aceleradas.

Las Ciencias Sociales son ciencias valorativas, no son neutrales. Reconocerlas como tales lleva a un replanteo de la enseñanza, tanto de los contenidos como de las metodologías que se utilizan.

¿Cómo rescatar e integrar, en un modo de trabajo, el papel de los alumnos, con el rol del docente, capaz de seleccionar y suscitar situaciones problemáticas relevantes y motivadoras, respetando los andamiajes y las referencias conceptuales de los púberes?

Justamente, aquí juega un rol fundamental la motivación que se pueda generar, a partir del planteo de problemáticas de la realidad que movilicen e inviten a la búsqueda de explicaciones.

Desde allí, centrar el tema hacia los contenidos curriculares y generar el conflicto cognitivo corre por cuenta del docente, quien tiene claro a dónde debe llegar.

Lógicamente, pasar por etapas de recopilación de saberes del grupo, puesta en juego de las contradicciones detectadas, generación de la búsqueda y sistematización de la información, análisis y síntesis.

Un momento clave de este proceso, es la evaluación, entendida como reconocimiento de lo obrado, de los avances y de las dificultades de comprensión de la problemática analizada y de la relación grupal. Pero cabe destacar que hay una instancia preeminentemente evaluativa, en la cual el grupo regresa sobre la totalidad de lo actuado y sus resultados, para reconocer y potenciar sus aprendizajes.

Como puede observarse, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje basada en la investigación (en los términos que puede realizarla un alumno) y descubrimiento, es un procedimiento reflexivo, sistemático, crítico, que permite indagar sobre distintos aspectos de la realidad. Como dice Ander-Egg (1993) cada diseño de investigación se adecuará a la siempre cambiante multiplicidad de condiciones sociales.

Si desde Ciencias Sociales estamos formando en los valores básicos de una cultura de la democracia, es requisito fundamental, una actitud docente que promueva la libre discusión,

la participación, el trabajo continuo sobre las normas de convivencia y el contacto permanente con la realidad social.

¿Qué contenidos relativos a problemas de nuestro mundo podrían tener mayor potencialidad educativa en el marco escolar?

¿Cómo trabajar esos problemas para que puedan ser mejor aprendidos por los alumnos y alumnas?

¿Se pueden trabajar los mismos problemas en todos los niveles?

El problema es la llave o el instrumento que permite la puesta en juego de un amplio repertorio de contenidos de las distintas disciplinas que integran el Área y que va a permitir a los alumnos adquirir conceptos o categorías de análisis (nociones), así como procedimientos metodológicos, destrezas y al mismo tiempo valores implícitos en esa problemática.

Trabajar con problemas es, poner como centro, el conflicto, dejando de lado la tradición de una ciencia social simplemente descriptiva.

De este modo, se propone que los contenidos no sean tratados en forma aislada, que su apropiación esté justificada por su relación con un problema relevante o núcleo, lo cual no significa "resolver el problema" o estudiar el problema en sí, sino que lo que se busca es tratar de explicarlo, a partir de los conceptos involucrados en él. Puede decirse que se aprende en la medida en que se trabaja con esos problemas y se elaboran conclusiones adecuadas a ellos.

De esto se deduce que no basta con plantear problemas de nuestro mundo en la enseñanza, sino que se deben garantizar nuevos aprendizajes a partir de ellos. Esto afecta tanto a la formulación del contenido del problema (en términos de análisis del conocimiento), como a la forma de trabajarlos (en términos del proceso de construcción del conocimiento), el punto clave es que los problemas sean vistos como tales por nuestros alumnos, es decir, que se conviertan en objeto de estudio, que despierten la curiosidad, que generen "conflicto" invitando a investigar y desencadenen procesos que den lugar a la construcción de nuevos conocimientos.

La causalidad múltiple, el análisis de las interacciones y la consideración de los problemas como procesos sociales, deben ser características fundamentales de la propuesta explicativa.

Estos problemas actuarán como hilos conductores en la selección de los contenidos disciplinares.

De este modo se cumpliría con uno de los propósitos del área que es ayudar a los alumnos a comprender, desde un rol protagónico, la realidad en que viven, sin perder de vista el interés de que la enseñanza sirva para su formación, entendida como desarrollo humano y por lo tanto, como desarrollo de la racionalidad, de la afectividad, del espíritu crítico y de la sensibilidad ante los problemas de la humanidad.

2.5. Evaluación

La evaluación, es un aspecto esencial en la enseñanza. La respuesta a las preguntas ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Viene dada por la finalidad de la evaluación, por la respuesta al ¿para qué? En el proceso de enseñanza - aprendizaje la evaluación cubre, básicamente, dos funciones: primero ajusta la ayuda pedagógica a las características de los alumnos; segundo, delimita el grado de cumplimiento del proyecto educativo. (Coll, 1992)

Un factor muy importante es que determina hasta dónde se alcanzan los propósitos y ayuda a tomar decisiones en el proceso (dificultades de aprendizaje, motivación de los alumnos, viabilidad de los métodos empleados).

Santos Guerra (1988), habla de "patología general de la evaluación" al evaluar sólo al alumno, calificar sólo los conocimientos y rendimientos externos, fijándose sólo en lo negativo, sin tener en cuenta la autoevaluación, la coevaluación, las evaluaciones externas, la evaluación de los objetivos, de la selección de contenidos, de los recursos, actividades y por consiguiente la evaluación también del profesor.

Debemos entender **la evaluación como proceso** que orienta las acciones del docente y de los alumnos y en este aspecto reconoceremos tres fases:

Evaluación inicial: Detecta el estado de conocimientos del alumno, sus ideas previas y nos permite establecer la organización jerárquica de los conceptos a tratar, para alcanzar aprendizajes significativos:

¿Qué evaluar?: esquemas de conocimiento pertinente para el nuevo material o situación de aprendizaje. Es importante que el alumno tome conciencia de su punto de partida, a fin de darse cuenta de sus progresos.

¿Cuándo evaluar?: al inicio de una nueva fase de aprendizaje, no sólo al comienzo del curso en la búsqueda de expectativas de los alumnos por la asignatura.

¿Cómo evaluar?: tomando en cuenta la historia escolar del alumno, registrando sus respuestas y comportamientos ante las preguntas y ante las situaciones planteadas por el material presentado. Puede realizarse a partir de cuestionarios, técnicas de grupo variadas, de comentarios que susciten imágenes, textos, informes periodísticos, un video, etc. Conviene a veces, conservar las respuestas de los alumnos en este primer momento, para cotejar con respuestas dadas al final del proceso.

Evaluación formativa: Acompaña a todo el proceso de aprendizaje. Su finalidad no es medir sino ayudar pedagógicamente al alumno a progresar en sus aprendizajes. Exige del docente un ajuste permanente a las necesidades de su grupo. Cuando el alumno pregunta y da muestras de su participación, cuando el profesor vuelve a explicar o presenta nuevos recursos para ampliar su explicación, estamos en esta etapa:

¿Qué evaluar? progresos, dificultades, dudas que transcurren durante el proceso.

¿Cuándo evaluar? durante el proceso de aprendizaje.

¿Cómo evaluar? observando de modo sistemático y pautado el proceso de aprendizaje. Registrando e interpretando las observaciones para actuar en consecuencia.

Se desarrolla básicamente en actividades que acompañan a las unidades temáticas (participación en las tareas áulicas, calidad de las intervenciones, capacidad crítica, valores como la tolerancia, respeto, solidaridad, desarrollo de las tareas asignadas tanto individuales como grupales etc.).

Evaluación sumativa: se refiere a los resultados del aprendizaje, al grado en que los alumnos han logrado los objetivos prefijados para el final del proceso:

¿Qué evaluar? tipos y grados de aprendizaje prefijados por los objetivos terminales, en total correspondencia con los lineamientos de acreditación, a propósito de los contenidos seleccionados.

¿Cuándo evaluar? al término de una fase del aprendizaje.

¿Cómo evaluar? observando, registrando e interpretando las respuestas de comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen el empleo de contenidos aprendidos.

Toma en cuenta los momentos anteriores, pero, ante la necesidad de precisar una calificación que debe ser lo más objetiva posible, debe tomar las características de un examen, donde se preste atención a:

- a) adecuación entre teoría y práctica en la relación hipótesis verificación;
- b) orden seguido;
- c) documentación utilizada;
- d) reflexiones a las que ha dado lugar;
- e) presentación formal.

Lógicamente, el grado de profundización y exigencia dependerá del año del ciclo que se esté evaluando y el alcance desarrollado en los contenidos. Los alumnos deben lograr explicar hechos y fenómenos sociales, estableciendo relaciones entre los mismos. Es evidente que ante este planteo, desaparece la evaluación en términos de repetición de datos o de simple enumeración de causas de forma desjerarquizada, para dar lugar al planteo de situaciones problemáticas, en las que los alumnos pongan en juego el nivel de comprensión alcanzado, a través de la ejemplificación, la explicación, la transferencia a situaciones nuevas y el planteo de todas las relaciones posibles.

3

ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

Con el fin de apoyar la interpretación de la estructura curricular del área, se aportan los siguientes elementos:

3.1. Eje organizador

Un eje articula toda la E.G.B., **“La realidad social como construcción humana”** garantizando que los aprendizajes de los tres ciclos, se realicen en un mismo sentido, y con un criterio unificador:

El mundo social en que vivimos, procede de la actividad de los grupos humanos. Somos protagonistas responsables de la historia y del espacio.

3.2. Ideas básicas

Las siguientes ideas básicas anticipan la estructura conceptual del Área, permitiendo comprender el proceso que conduce, a lo largo de la E.G.B., a la apropiación del eje vertebrador **“La realidad social como construcción humana”**.

- **“Los grupos sociales construyen su historia, a través del tiempo, configurando una trama de relaciones que genera una fisonomía social, cultural y espacial propia”.**

Desde su propia significación y desde la concepción de espacio, se deduce que esta idea básica, que explicita el eje temporal de todo espacio social, es contenedora de las demás ideas básicas:

- **“Los grupos sociales organizan los espacios según sus necesidades, sus posibilidades y los intereses puestos en juego, al aprovechar los recursos y distribuir la riqueza de modo diverso”.**
- **“Los grupos sociales estructuran sus propias relaciones de participación, de cooperación y de poder”.**
- **“Los grupos sociales manifiestan su cultura, mediante la creación de signos, símbolos, códigos que permiten interpretar los acontecimientos que se viven, valorar los legados del pasado y proyectarse hacia el futuro”.**

El desafío es integrar los contenidos, de modo que se respete la multidisciplinariedad del área y se articulen los ejes, ya que cada uno de ellos contribuye a la comprensión y explicación de la realidad social, desde las estructuras y procesos que intervienen en su conformación. Para organizar los contenidos curriculares es preciso partir de la comprensión del alcance del eje conceptual del área que atraviesa toda la E.G.B.: **LA REALIDAD SOCIAL COMO CONSTRUCCION HUMANA.**

3.3. Caracterización de los ejes temáticos

El EJE CONCEPTUAL, se sustenta en cuatro EJES TEMÁTICOS:

- *La sociedad y su tiempo*
- *La organización de la sociedad*
- *La organización del espacio*
- *Manifestaciones y expresiones de la sociedad*

Estos ejes temáticos marcan la continuidad con la forma de organizar los contenidos propuesta para Primero y Segundo Ciclo de la E.G.B.

Caracterización de los ejes temáticos del área:

La sociedad y su tiempo: A partir de distintos contenidos conceptuales, se apunta a conocer los rasgos del cambio social, las permanencias y continuidades.

El pasado es uno de los materiales constitutivos del presente y del futuro. Reconocer la trayectoria que configura cada espacio, permite comprender que la mayor parte de los cambios históricos, son resultado de procesos de evolución internos al conjunto social.

El acceso al pasado debe hacerse desde “su lugar” y “desde su pasado inmediato”, debemos demostrar que “somos seres históricos”; todos somos “protagonistas de la historia”. La historia no esta hecha sólo para seres destacados.

Es evidente que toma fuerza la noción de “sujeto histórico”. La historia bajo esta concepción, no permanece aislada en este eje, sino que atraviesa todos los demás, porque constituye la temporalidad, la esencia misma del espacio social.

La noción de temporalidad es entendida como tiempo histórico y no como simple sucesión cronológica de hechos.

Es importante distinguir un tiempo que se concibe como pasado, presente y futuro y un tiempo histórico que se concibe como “estructura” y como “proceso”, es decir, distintos elementos que en un lugar y en un determinado momento, se interrelacionan sufriendo cambios, permanencias, resistencias al cambio, conflictos, logros, etc.

Así como el historiador se pregunta sobre el pasado desde su presente, toda enseñanza de la Historia debe partir desde el aquí y el ahora. A los alumnos y alumnas les resultará significativo indagar el pasado porque les permitirá comprender aspectos de su propia realidad.

La respuesta que entregará el pasado a este interrogante, pondrá en juego variables de tipo económico, político y sociocultural; este detalle debe resaltarse para no caer en el simple análisis descriptivo y en enunciados memorísticos.

La organización del espacio: Las distintas formas de organización espacial, son el resultado del particular modo en que las sociedades, en determinados momentos históricos, se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses. Cada

uno de nosotros, por su condición de “ser histórico”, participa de la construcción de los distintos espacios sociales de los que forma parte.

Las formas de organización espacial responden a diferentes tipos de actividades: económicas, políticas, sociales, que inciden en cómo las sociedades ocupan los territorios, cómo se apropian de los recursos naturales, cómo se distribuyen los bienes para satisfacer las necesidades básicas, qué destino le dan a los desechos que afectan el equilibrio ambiental.

En este eje se articulan categorías de análisis que responden a relaciones de poder, con categorías que responden a relaciones de producción, porque es evidente que ambas, interactúan permanentemente.

Las explicaciones de los fenómenos no residen en las áreas mismas. No es posible entender determinadas configuraciones espaciales si no es considerando racionalidades, actores y mediaciones de diferente orden, que se encuentran fuera de ellas.

Se hace hincapié en la realidad humana, en las actividades de los seres humanos, lo que no significa desconocer la importancia de los factores naturales, sino que se analizarán en la medida que contribuyan a la explicación de los modos de organización espacial.

Se pretende remarcar el protagonismo de hombres y mujeres en la organización de los espacios, respondiendo a sus necesidades de actores sociales en los distintos procesos.

La comprensión de los espacios geográficos exige el tratamiento de las acciones humanas en su dimensión social atendiendo a cuestiones tales como: la distribución de la población, las distintas formas de ocupación, las formas de explotación de sus recursos, la organización política, el grado de desarrollo tecnológico. De este modo cobran especial sentido nociones o categorías de análisis como: componentes sociales y naturales, población, funciones, relaciones, organización, redes de circulación y comunicación, actividad económica, recursos naturales, ambiente, tecnología, circuito productivo, centro y periferia, espacio urbano y rural, entre otras.

Durante Primer y Segundo Ciclo, los alumnos se habrán aproximado a estos conceptos desde el análisis de los espacios inmediatos, avanzando gradualmente hacia marcos regionales, nacionales y latinoamericanos.

En Séptimo Año es el momento de profundizarlos y extenderlos hacia una escala mundial donde procesos como la fragmentación de los espacios sociales, la globalización, la desocupación, y la marginación social, pasan a ser objeto de estudio.

Las dimensiones espacio - temporales que se proponen para séptimo año son: Argentina y el mundo en el contexto del sistema capitalista.

La organización de la sociedad: Los contenidos conceptuales aquí trabajados, permiten analizar cómo los grupos sociales estructuran sus propias relaciones de cooperación o de poder.

Las decisiones políticas organizan y canalizan los esfuerzos de la sociedad para lograr objetivos comunes. Cada uno de los espacios que construimos con nuestra participación,

cuenta con una red de relaciones e instituciones que regulan los vínculos y actividades que en ellos se realizan.

Los seres humanos se vinculan a través de una serie de actividades, creando redes de relaciones y diferentes tipos de instituciones, en el marco de un espacio que las comprende.

Una parte significativa de esas relaciones e instituciones, está orientada a la producción, distribución y consumo de bienes, articulando relaciones de poder con relaciones de producción. Esto configura la organización económica de esa sociedad.

Se analizan los modos en que se han organizado las actividades productivas, quiénes y cómo deciden lo que se produce, de qué manera, a través de qué medios, se distribuyen bienes y servicios, cómo se organiza el trabajo, qué papel desempeña y en qué medida opera el poder político en relación con estas cuestiones.

De gran significatividad será en este marco, las normas e instituciones que, creadas por la misma sociedad, regulan las relaciones sociales, los intereses contrapuestos y los conflictos vinculados con la existencia de necesidades diferentes y por la gravitación de concepciones, modos de pensar, formas de organización del trabajo, creencias y principios disímiles.

En este ámbito, cobran especial sentido nociones o categorías de análisis, tales como: poder, autoridad, dominación, gobierno, burocracia, régimen político, norma jurídica, ley, constitución, etc.

Al igual que en otros ejes que articulan la enseñanza de las ciencias sociales, la noción de proceso debe estar presente, permitiendo dar cuenta de la dinámica de la sociedad y de las relaciones que ella genera en los diferentes tiempos históricos.

En este eje es donde toman más fuerza los contenidos conceptuales de Formación Ética y Ciudadana para 7° año, pero si tomamos en cuenta la caracterización de sus contenidos conceptuales, también están presentes en los demás ejes.

Las manifestaciones y expresiones de la sociedad: Es la cultura, un modo de comprender el mundo, que genera una determinada conducta social. Analizando las distintas formas de expresión, podremos comprender la capacidad creadora y el sentimiento que sustenta el accionar de cada grupo social, y se transmite a las distintas generaciones.

Este eje permite una aproximación a la variedad de manifestaciones de la cultura humana, al reconocimiento de la identidad cultural como proceso socialmente construido y al reconocimiento de la cultura como síntesis de la relación dinámica del hombre con su espacio.

Las ideas, valores, cosmovisiones del mundo, se construyen en la vida cotidiana, son producto de las relaciones sociales y confieren significación a las conductas de quienes las comparten (relaciones culturales).

Se posibilita aquí, la inclusión de conceptos y perspectivas de análisis, que nos preocupan: prejuicios, discriminación, actitudes contrastantes, conflictos sociales, marginalidad, transculturación (relaciones interculturales).

3.4. Contenidos actitudinales

Los contenidos actitudinales del área de Ciencias Sociales, deben tender a la formación del espíritu crítico, solidario y participativo; a la consolidación de la democracia; a la construcción del pluralismo democrático y a la valoración del diálogo como instrumento del conocimiento y como instrumento de creación y revisión de los órdenes sociales.

Actitudes generales:

- Valorar el diálogo como el tejido social fundamental, tanto para la elaboración del conocimiento, como para la creación y revisión de normas, confrontar verdades, y edificar el conocimiento social.
- Respetar el pensamiento y las producciones del otro social, atendiendo a la construcción del pluralismo democrático, con la voluntad de adherir a un discurso racional que garantice el desarrollo humano.
- Valorar la libre discusión, el contacto con la realidad social y la construcción de normas de convivencia como bases para construir una “cultura de la democracia”
- Tomar conciencia de las necesidades humanas e interés por encontrar alternativas frente a las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales.
- Respetar el pluralismo, la diversidad y las diferencias.
- Comprometerse con la sociedad en que vive, mediante la valoración de sus tradiciones, de sus legados culturales, su historia, su ecología.
- Valorar el trabajo cooperativo para el mejoramiento de las condiciones sociales y personales.
- Valorar el conocimiento social, como esclarecedor de prácticas sociales concretas, que permitan la crítica y la recreación del conocimiento.
- Valorar los recursos y técnicas comunicativas de las Ciencias Sociales, para la formulación de explicaciones sobre la realidad social.

3.5. Contenidos procedimentales

La enseñanza y el aprendizaje de los contenidos procedimentales adquieren una especial relevancia en el séptimo año de la E.G.B. Los alumnos deben adquirir entre otras cosas, un bagaje instrumental que les permita dominar nuevas tecnologías y tener creatividad para hacer frente a los cambios del mundo.

El conocimiento de la realidad social, desde el momento que no se limita a la acumulación de información, requiere de la elaboración de saberes respecto a cómo dicha realidad es analizada, comprendida, explicada.

Los contenidos procedimentales deben dotar a los alumnos de instrumentos (destrezas, técnicas y estrategias) que les permitan interpretar, analizar y explicar la organización de los espacios, el tiempo histórico, la organización social y cultural de las distintas sociedades.

Estos procedimientos se pueden organizar en cuatro grandes grupos:

a) Vinculados al conocimiento del espacio, su interpretación y representación.

Aquí incluimos los procedimientos relacionados con la observación del espacio, ya sea en forma directa (durante una salida al medio) o indirecta (mediante imágenes, fotografías aéreas o satelitales, cartas topográficas, cuadros, gráficos):

- localización absoluta y relativa;
- selección y recolección de información sobre los espacios en estudio, desde material cartográfico de diferente tipo y escala (hidrogramas, diagramas, climogramas, etc.);
- detección de problemas ambientales de distinto tipo y a distintas escalas;
- localización y evaluación de recursos;
- comparación de espacios atendiendo a múltiples variables;
- jerarquización de espacios según relaciones entre los mismos.

b) Vinculados a la adquisición de la conciencia temporal y el tiempo histórico.

Aquí incluimos a todos aquellos procedimientos que apuntan a dotar a los alumnos de instrumentos que les permitan tomar conciencia del paso del tiempo, de su percepción y medida, del mismo modo que se adquieren las técnicas para interrogar el pasado e interpretarlo:

- expresión gráfica de procesos cronológicos;
- relación entre distintas unidades cronológicas;
- secuenciación de hechos y datos del proceso histórico argentino y mundial;
- ubicación de hechos y acontecimientos en diferentes contextos;
- investigación de distintos tipos de cambio histórico: económico, político, cultural.
- detección de la causalidad múltiple.

c) Relacionados con el tratamiento de la información: se incluyen aquellos contenidos relacionados con la obtención, selección, tratamiento, expresión y aplicación de la información.

Si bien en este grupo hay contenidos comunes a las otras áreas, aquí adquieren especial significación por el gran volumen de información al que está expuesto el estudiante en Ciencias Sociales:

- elaboración e interpretación de pirámides de población, gráficos de barras, y diagramas circulares;
- elaboración de mapas y planos como síntesis de la realidad analizada;
- contrastación de información según la fuente;
- ordenamiento cronológico de distintos tipos de fuentes;
- análisis de las relaciones entre las actividades humanas, las ideas, las creencias, las circunstancias sociales;
- análisis y comprensión de diferentes interpretaciones del pasado;
- análisis y contrastación de grupos sociales diversos;
- análisis de comportamientos sociales y variables de diversa índole (económicas, políticas, culturales);
- análisis de la relación organización del trabajo, tecnología, normas laborales;
- análisis y detección de factores que definen la calidad de vida;
- comparación y evaluación fundada en las normas y principios en que se basan los comportamientos sociales;
- articulación de la información brindada por fuentes diversas.

d) Relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social: incluye procedimientos requeridos para avanzar en la producción de conocimientos sobre la realidad social. Comprende todas aquellas estrategias propias del método de investigación:

- formulación de preguntas y de explicaciones provisionales,
- el diseño y evaluación de proyectos,
- selección y tratamiento de la información,
- interpretación y socialización.

Explicar es ir más allá del registro de la información. Ofrecer un conocimiento social en términos explicativos significa incluir como contenido relevante el trabajo de análisis y de interpretación.

Comprender la realidad social implica, centralmente, la elaboración de un modo de pensarla.

Esto significa utilizar la información de manera que se pueda distinguir entre dato objetivo, juicio de valor, opinión, prejuicio. Por su parte, las explicaciones se han de producir teniendo en cuenta los numerosos factores causales de diferente naturaleza que se combinan en la determinación de hechos y procesos sociales, distinguiendo condiciones e intencionalidad de los sujetos sociales y reconociendo las diferentes dimensiones del sistema social estudiado y las conexiones entre ellas.

Los contenidos procedimentales y actitudinales atraviesan los ejes temáticos, por lo tanto, deben trabajarse junto a los contenidos conceptuales. Se trata de “enseñar conceptos”, por medio de los “procedimientos” adecuados, alcanzando a la vez, determinadas “actitudes y valores”.

3.6. Cuadros de contenidos

Eje	Contenidos
La sociedad y su tiempo	<i>Aproximación al conocimiento histórico.</i> ¿Qué estudia la historia? ¿Cómo trabaja el historiador? La investigación histórica y los distintos tipos de fuentes para conocer el pasado. El concepto de proceso. El concepto de Periodización. Periodización del desarrollo capitalista a nivel mundial y Latinoamericano. Abordaje de conceptos para su estudio.
	<i>Bases del orden social capitalista en la Argentina de comienzos del siglo XX.</i> Actividad agrario – exportadora y actividad industrial en el país y la región patagónica. Relación de ambos sectores con el sistema mundial. Los trabajadores y el movimiento obrero revolucionario: socialismo y anarquismo. Lucha por la ampliación de la participación política. Ley del voto obligatorio, universal y secreto. La UCR en el gobierno.
	<i>Las debilidades del capitalismo liberal.</i> Crisis del modelo Agrario – Exportador. Manifestaciones en América latina, el país y la región patagónica. El regreso de los gobiernos conservadores. Plan de desarrollo por sustitución de importaciones.
	<i>Capitalismo de bienestar.</i> Crecimiento del consumo. La distribución de la riqueza del país. Los trabajadores y el sindicalismo de Estado. Se amplía la base de participación política. El peronismo en el gobierno. El intento desarrollista. Descentralización de la industria.
	<i>Crisis mundial del capitalismo de bienestar.</i> Repercusiones en la actividad productiva de la Argentina. La apertura de la economía a los productos importados. El cierre de las industrias nacionales y el descenso de la producción. El Estado en manos de la dictadura militar. Resistencia y represión.
	<i>El capitalismo neoliberal y la globalización.</i> La transformación económica y las consecuencias sociales: En América Latina, Argentina y la Región Patagónica. Desocupación y pobreza. La distribución del ingreso. El endeudamiento externo. Los gobiernos electos desde 1983 y la participación popular.

Eje	Contenidos
La organización del espacio	<i>Localización del espacio en estudio.</i> Posición absoluta y relativa. Límites, distancias y extensión. Material cartográfico de diferente tipo y diversas escalas. Imágenes satelitarias.
	<i>Relación sociedad- naturaleza.</i> Caracterización de los diferentes ambientes. El medio natural como fuente de recursos renovables y no renovables. Riesgos naturales y catástrofes. Problemas ambientales a diferentes escalas. Estudio de casos. El uso sustentable de los recursos.
	<i>El trabajo como mecanismo social para la transformación del medio natural y la construcción del espacio geográfico.</i> Las innovaciones tecnológicas y su impacto en la producción. Cambios en el mercado laboral. La problemática del desempleo. Análisis estático y dinámico de la población. Proceso de poblamiento y distribución geográfica actual. Movilidad geográfica. Similitudes y contrastes entre distintos países de América Latina.
	<i>La organización espacial en relación a las principales formas de actividad económica.</i> Uso de la Tierra. Formas de tenencia. Actividades productivas. Los circuitos de producción y de intercambio. Los enclaves económicos. Las desigualdades regionales. Los bloques económicos. Problemas, tipos de acciones y soluciones, regionales, nacionales en el contexto de globalización. La circulación del capital, nociones básicas sobre el sector monetario y financiero en relación con algunas actividades de producción e industria nacional e internacional.
	<i>La distribución y organización de los asentamientos humanos.</i> Los espacios urbanos, diferentes tipos. La fisonomía urbana, aspectos materiales visibles y no visibles. Las funciones urbanas en relación con el territorio. Importancia de la jerarquización de centros. Los espacios rurales: elementos. Tipos de explotación rural. Relaciones entre espacios urbanos y rurales.
	<i>Las redes de circulación (transporte y comunicaciones).</i> Las transformaciones de la noción de distancia. Incidencia en las relaciones espaciales y sociales. La división político -territorial del mundo. Cambios en el tiempo.

<i>Eje</i>	<i>Contenidos</i>
<i>La organización de la sociedad</i>	<i>Grupos sociales en Argentina y América Latina en la actualidad.</i> Los conflictos sociales. Las formas de socialización. Ámbito público y ámbito privado. Instituciones sociales intermedias: gremios, cooperativas, iglesias, organizaciones gubernamentales. Prejuicio y discriminación. <i>La Nación y el Estado.</i> Gobierno, territorio y ordenamiento legal. La Constitución Nacional. Principales aspectos. Los tratados internacionales incorporados a la Constitución. Relaciones de poder. El rol del Estado en el contexto de la globalización. <i>La democracia en los países americanos.</i> Organismos, procedimientos, derechos civiles y políticos, régimen republicano. Los ciudadanos, los partidos y el gobierno. Nuevos movimientos sociales en los que confluyen obreros y desocupados.

<i>Eje</i>	<i>Contenidos</i>
<i>Manifestaciones y expresiones de la sociedad</i>	<i>Prácticas Culturales.</i> El pasado y la memoria colectiva. La construcción de la idea de Nación desde una perspectiva pluralista. La afirmación de la pertenencia y la conceptualización del otro diferente. La valoración positiva de la diversidad. Los sujetos sociales y la cultura en el contexto de la sociedad nacional y americana. Las realidades culturales en los países americanos. Los procesos de identificación. La homogeneización de los valores culturales. Los paradigmas publicitarios. La formación de la opinión y los imaginarios sociales a partir de los medios masivos de comunicación y las organizaciones político- partidarias. Su impacto en las diferentes instancias de la sociedad: apropiación, adhesión y discursos contestatarios.

3.7. Lineamientos de acreditación

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área de Ciencias Sociales, de modo que al finalizar el séptimo año puedan resolver situaciones que impliquen:

- Identificar y explicar espacios mundiales como espacios sociales, construidos por la sociedad, modificados según procesos culturales, políticos, económicos y ambientales.
- Revalorizar el trabajo en su aspecto de sustento material de la vida individual y como un elemento esencial del desarrollo humano, articulado con los valores sociales y democráticos.
- Analizar desde la perspectiva espacial y temporal la dinámica con que los diferentes grupos se relacionan con la producción y distribución de la riqueza.
- Distinguir y secuenciar las grandes etapas del desarrollo capitalista de las sociedades Argentina, Latinoamericana y mundial, articulándolas con los procesos históricos de la provincia.
- Localizar en mapas los lugares estudiados, comparar sus representaciones a diferentes escalas, leer e interpretar gráficos, mapas, imágenes satelitales, fotografías aéreas, etc.
- Analizar y contrastar diferentes interpretaciones.
- Obtener e interpretar información desde diferentes fuentes y elaborar registros diversos (personales y colectivos) comunicando los argumentos con que se defienden las hipótesis e interpretaciones por diferentes medios.
- Utilizar y seleccionar correctamente la bibliografía disponible y los conceptos que forman el vocabulario disciplinar de las Ciencias Sociales.
- Presentar actitudes de respeto y escucha hacia los demás en diálogos y discusiones como también en la búsqueda de información.

A continuación se explicitan los aprendizajes básicos que el alumno habrá logrado en relación con los **contenidos actitudinales**. Cabe recordar que los mismos son objeto de la evaluación diagnóstica y de la formativa, pero no de la sumativa, ya que su adquisición depende de “complejos procesos en los que el aprendizaje es sólo uno de ellos”^{*}.

- Evidenciar actitudes de solidaridad, justicia y respeto por las diferencias propias de una sociedad democrática.
- Respetar y escuchar a los demás en diálogos y discusiones, valorando el intercambio de ideas como fuente de aprendizaje.

^{*} Ministerio de Educación y Cultura, Provincia de Río Negro, 2001, Desarrollo Curricular E.G.B. 1 y 2: “Evaluación sumativa y acreditación en Formación Ética y Ciudadana. Un documento para la orientación y el debate”.

- Participar en los trabajos grupales y respetar las normas acordadas.
- Apreciar el valor del conocimiento social, de los recursos y técnicas comunicativas de las Ciencias Sociales, para explicar la realidad social y encontrar alternativas frente a las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, S., 1.994, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires.
- Ansaldi, Waldo y Moreno, José Luis, 1996, *Estado y Sociedad en el pensamiento nacional*, Cántaro, Buenos Aires.
- Bobbio, Norberto y otros, 1994, *Diccionario de política*, Siglo XXI, 8va. Edición. Buenos Aires.
- Burke, Peter, 1999, *Formas de hacer Historia*, Alianza Universidad, Madrid.
- Carretero, Mario, 1995, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique, Buenos Aires.
- Carretero, Mario y otros, 1989, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor, Madrid.
- Consejo Provincial de Educación, Gobierno de Río Negro, 1996, *Diseño Curricular E.G.B. 1 y 2. Versión 1.1*, Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación, Gobierno de Río Negro, 1999, *Diseño Curricular E.G.B.3. Área Ciencias Sociales. Versión preliminar para la consulta*.
- Denkberg, Ariel, Finocchio, Silvia, 1999, *Presente y pasado del trabajo. Cambios, continuidades y perspectivas*. Ediciones La Llave, Buenos Aires.
- Di Tella, Torcuato, 1993, *Historia argentina. Desde 1830 hasta nuestros días*, Troquel, Buenos Aires.
- Durán, Diana, 1996, *Geografía y Transformación Curricular*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Egan, Kieran, 1994, *Fantasia e Imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil primaria*, Ministerio de Educación y Ciencias, Morata, Madrid.
- Finocchio, Silvia, 1.993, *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel. Buenos Aires.
- Fontana, Josep, 1992, *La Historia después del fin de la Historia*, Crítica, Barcelona.
- Friera Suárez, Francisco, 1995, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- Gurevich, Raquel y otros, 1995, *Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada*. Aique.
- Halperin Donghi, Tulio, 1995, *Argentina en el callejón*, Ariel, Buenos Aires.
- Halperin Donghi, Tulio, 1987, *Argentina. La democracia de masas*, Historia Argentina Volumen 7, Paidós, Buenos Aires.
- Halperin Donghi, Tulio, 1983, *Historia contemporánea de América latina*, Alianza, México.
- Hobsbawm, Eric, 1995, *Historia del Siglo XX*, Crítica, Buenos Aires.
- Ministerio de cultura y educación de la nación, 1995, *C.F.C.Y E. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Republica Argentina. Segunda Edición.
- Ministerio de cultura y educación de la nación. Plan Social Educativo. Las prioridades pedagógicas de la Escuela. Tercer Ciclo. E. G. B.

- Pluckrose, H., 1993, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Morata, Madrid.
- Pozo, Carretero Y Asencio: "Como enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia". *Infancia y aprendizaje* N° 23, 1983, Instituto de Ciencias de la Educación Universidad autónoma de Madrid.
- Rock, David, 1993, *Argentina 1516-1987, desde la colonización hasta Alfonsín*, Alianza Editorial, Bs. As.
- Rojo; Chemello; Segal; Iaies; Weissman, 1992, *Didácticas especiales. Estado del debate*, Aique Didáctica, Bs. As.
- Romero, José Luis, 1976, *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*, Siglo XXI, México.
- Rouquie, Alain, 1981, *Poder militar y sociedad política en la Argentina*, Emece, Bs. As.
- Saab, Jorge, Casteluccion, C, 1991, *Pensar y hacer Historia en la Escuela Media*, Troquel, Bs. As.
- Santos, Milton, 1979, *Espaco e Sociedade (ensaios)*, Petrópolis editora. Vozes Ltda., Sao Paulo.
- Santos, Milton y Otros, 1994, *Territorio-globalizacao e fragmentacao*. Editorial Hucitec. Anpur. Sao Paulo.
- Santos, Milton, De Souza, M., y otros, 1993, *O novo mapa do mundo. Fim de século e globalizacao*, Hucetic. Anpur, Sao Paulo.
- Santos, Milton, 1.988, *Metamorfoses de espaco habitado*. Editora Hucetic, Sao Paulo.
- Souto González, X., 1999, *Didáctica de la Geografía*, Ediciones del Serbal, Barcelona.
- Tilly, Charles, 1993, *Coerción, capital y los Estados europeos. 990 – 1990*, Alianza Universidad, Buenos Aires.
- Todorov, Tzvetan, 1987, *La conquista de América*. Siglo XXI, Barcelona.
- Trepat, Cristófol y COMES, Pilar, 1998, *El Tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Unwin, Tim, 1995, *El lugar de la Geografía*. Cátedra, Madrid.
- Vesentini, José, 1988, *Sociedade e espaco*. Ática. San Pablo.
- Villanueva, Javier y Martinez Nogueira, Roberto, 1987, *Argentina. Posguerra e industrialización*, Historia Argentina Volumen 8, Paidós, Buenos Aires.

Consejo Provincial de Educacion

CENTRO PROVINCIAL DE
INFORMACION EDUCATIVA

VIEDMA 13 / 02 / 03

Digitalizado por
Mauro D. Capponi
Biblioteca Provincial del Maestro
Centro Provincial de Información Educativa

Consejo Provincial de Educación

DOCUMENTACIÓN				
Reg.	1	5	27	40
Tol.	1	1	83	9
FECHA	27	05	03	

**Diseño Curricular
7º Año - E.G.B.
Educación Artística**

**Gobierno de Río Negro
Año 2002**

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Dr. Pablo Verani

Ministerio de Educación y Cultura
Ministra
Ana K. de Mázzaro

Vocales
Blanca E. Moyano
Mabel Blázquez de García
Juan C. Carreño

Directora General de Educación
Blanca E. Moyano

Director de Nivel Primario
José Manuel Silva

Directora de Enseñanza Privada
María Irene Manterola

Directora de Gestión Curricular
Nora Violeta Arbanás

EQUIPO TÉCNICO

Dirección de Gestión Curricular

Coordinación
Nora Violeta Arbanás

Colaboración Técnica
Sergio Galván
Ana Caro
Marcela Thorp
Marcela Autunno

ÍNDICE

"Diseño Curricular - 7º año E.G.B."
Educación Artística

1. Fundamentación	5
1.1. Fundamentación de Plástica	6
1.2. Fundamentación de Música	10
1.3. Fundamentación de Teatro	13
2. Encuadre Didáctico	16
2.1. La Plástica en el 7º año de la E.G.B.	16
2.2. La Música en el 7º año de la E.G.B.	18
2.3. El Teatro en el 7º año de la E.G.B.	20
2.4. Propósitos	21
2.5. Contenidos	22
2.6. Consideraciones metodológicas	24
2.7. Evaluación	26
3. Organización Curricular de los Contenidos	28
3.1. Eje organizador	28
3.2. Ideas básicas	29
3.3. Caracterización de los ejes temáticos	29
3.4. Contenidos actitudinales	31
3.5. Contenidos procedimentales generales	32
3.6. Cuadros de contenidos	33
3.6.1. Contenidos de Plástica	33
3.6.2. Contenidos de Música	36
3.6.3. Contenidos de Teatro	39
3.7. Lineamientos de Acreditación	42
4. Bibliografía	44

Especialistas Disciplinarios

Plástica
Claudia Suarez
Música
Laura Vanucci

Ministerio de Educación y Cultura
Consejo Provincial de Educación
Provincia de Río Negro - Año 2002

PRESENTACIÓN

Un curriculum es más que un documento escrito, es ante todo un proyecto cultural, social y educativo, es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas.

Estas consideraciones constituyeron uno de los puntos de partida del proceso de *construcción curricular* iniciado en la provincia en el año 1990, como así también de las *adecuaciones curriculares* producidas a partir de 1995. Ambos procesos generaron la participación crítica de los docentes.

El diseño curricular producido en el año 1990 (Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario) fue el resultado del trabajo fecundo de seis comisiones regionales que representaban a todos los docentes de la provincia, como así también de una comisión integrada por profesores disciplinares. Aquéllas propusieron para el nivel los fines y objetivos de la educación y acordaron las concepciones y procesos que debían estar en la base de la propuesta curricular, componentes que denominados marco teórico, hacen a la estructura profunda de dicha propuesta curricular. En coherencia con esa intencionalidad pedagógica los profesores disciplinares avanzaron en los fundamentos, propósitos, contenidos, metodologías de enseñanza y de aprendizaje como así también en alternativas de evaluación, es decir en lo que Contreras Domínguez denomina la estructura superficial de un curriculum.

En el año 1995 y dada la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes se inició un proceso de revisión crítica del Proyecto Curricular, proceso al que, por sus características se denominó de adecuación curricular. Es así como:

- se ratificó el marco teórico con sus concepciones de hombre, sociedad, educación, conocimiento, aprendizaje, enseñanza, ...propuesto por las comisiones docentes en el año 1990;
- un equipo de profesores disciplinares constató la presencia y actualización de los contenidos previstos para cada área y disciplina del Proyecto Curricular como así también la necesidad de incorporar otros.

A medida que se fue avanzando en este proceso de revisión curricular se abrieron espacios para la consulta. La pertinencia de las observaciones y sugerencias docentes producidas en los diversos espacios institucionales permitió aumentar la inteligibilidad del citado proyecto curricular, ratificar la pertinencia de sus fines y objetivos y la consideración de las prácticas áulicas en contextos singulares y heterogéneos.

Primero como innovación curricular, luego como revisión crítica, el diseño curricular para el nivel refleja ante todo el espíritu con el que se construyen los mismos en la provincia: libertad, criticidad, intencionalidad profundamente pedagógica y preocupación auténtica por los alumnos y su futuro.

En el presente documento curricular se podrán reconocer como fuentes, el proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario, el Diseño Curricular para el 1° y 2° ciclo de la E.G.B. como así también la Versión preliminar para el tercer ciclo de la E.G.B. y como dice Salinas Fernández "...sea como proyecto cultural, sea como realidad o cruce de prácticas de diversa índole, sea como conjunto de relaciones interpersonales, sea como conjunto de relaciones institucionales, sea como conjunto de objetos e instrumentos por utilizar en dichas relaciones, puede y debe ser analizado, interpretado y, por supuesto, mejorado...".

1

FUNDAMENTACIÓN

Ante una realidad en cambio constante es necesario formar niños y jóvenes creativos, que puedan desarrollar su capacidad de interpretar la realidad "su realidad" proponiendo respuestas originales a las diferentes problemáticas a las que cotidianamente se enfrentan. En este proceso y desde sus resultados va conociéndose y transformándose a sí mismo y el mundo que lo rodea.

El desarrollo de la creatividad les permitirá orientarse desde puntos de vista propios y en ese camino dé ejercicio de la libertad, en el sentido de poder ofrecer su propio registro de las experiencias por las que transita, disfrutará de una mayor autonomía en el proceso educativo.

Los niños y jóvenes tienen la necesidad de expresarse. Esta expresión se va enriqueciendo en la medida que se van interiorizando, comprendiendo y elaborando experiencias, conocimientos y sentimientos, como también descubriendo nuevos recursos que irán dando forma más concreta a las expresiones y facilitando la comunicación de las mismas. La educación artística, favorece y promueve el desarrollo de competencias expresivas y comunicativas.

El arte articulador de experiencias y mediador cultural de representaciones sociales (Hernández, F., 2000), relacionadas con el poder, la religión, la belleza, el paisaje, la música, las relaciones sociales, el cuerpo, etc.; creador de cultura simbólica, requiere de procesos de aprendizaje en relación al desarrollo de competencias respecto a la producción, apreciación y comprensión artísticas para la participación plena en su mundo cultural.

Esta mediación que ejerce el arte interviene en el proceso de cómo miramos y cómo nos miramos, en cómo escuchamos y cómo nos escuchamos y por esto contribuye a la producción de mundos. Esta característica de los discursos del arte permite que los niños y jóvenes sepan mucho más de lo que han experimentado personalmente y que con bastante frecuencia su experiencia de objetos y fenómenos sea posible a través de esos objetos mediacionales -audiovisuales, fotografías, obras musicales, teatrales y plásticas- que denominamos como artísticos.

El aprendizaje de los discursos, códigos y estrategias propios de cada lenguaje artístico permitirá a los alumnos conocer las diferentes formas discursivas, representativas y expresivas de mensajes acordes a sus intenciones comunicacionales, facilitando a su vez, una mayor comprensión de la realidad y de los hechos artísticos.

La educación artística enseña además a recuperar la capacidad de pensar nuevos horizontes: más humanos, cooperativos, solidarios y comprometidos que usen esta modalidad de conocimiento que integra la sensibilidad, la inteligencia, la imaginación, la experiencia y el sentimiento, como estrategia para lograr una mayor calidad de vida para todos.

Como se afirma en los C.B.C. aprobados por el C.F.C.E., "La música, la plástica, la expresión corporal y el teatro se fundamentan sólidamente como área en el proceso educativo del alumno desde sus múltiples perspectivas: la psicológica, dados los procesos interactivos y afectivos, que se movilizan al pintar, actuar, cantar, expresarse corporalmente; la psicomotriz, dado que se integran todas las dimensiones del sujeto en el acto de expresión; la sociológica, por la interrelación de sujetos en pos de la realización de una producción común, considerando su significación como rito social; la antropológica, que implica las resonancias de la historia de la cultura del ser humano implícitas en todo hecho artístico; y por último, la cultural, en tanto productos de la cultura humana, en particular de los grupos en los cuales está inserto el sujeto en relación con la historia y con la identidad cultural de su comunidad". (Ministerio de Cultura y Educación; 1994).

Por lo expuesto, la Educación artística debe constituirse en un proceso abierto, plural, dinámico y placentero que procure lograr, a partir de la recuperación de los aprendizajes pasados, un mayor desenvolvimiento expresivo, comunicativo y artístico de los alumnos, permitiéndole establecer relaciones creativas y personales con su realidad, favoreciendo a través del trabajo compartido, actitudes de cooperación y solidaridad, en un marco de libertad y respeto por las diferencias.

"La educación creativa debe lograr: preservar la originalidad y el ingenio creador del sujeto, sin renunciar insertarle en la vida real; transmitirle la cultura sin agobiarle con modelos prefabricados; favorecer la utilización de actitudes, de sus vocaciones y de su expresión propia, sin fomentar su egoísmo; estar apasionado atento a la especificidad de cada uno sin descuidar que la creación es, también, un hecho colectivo." (Aprender a Ser, U.N.E.S.C.O.).

De esta manera cobra sentido el eje organizador propuesto para el 7º año: "Los lenguajes artísticos son una forma alternativa, creativa y sensible de interpretar y comprender la realidad para conocerla; y son un medio para que el hombre se exprese, se comunique y represente sus experiencias, conocimientos e ideas, trascendiéndose a sí mismo a través de producciones individuales y/o grupales."

1.1. Fundamentación de Plástica

La educación plástica establece puentes entre prácticas sociales. La práctica artística como forma de conocer y representar el mundo y la práctica educativa capaz de organizar el conocimiento y provocar el proceso de convertir en público lo que en alguna instancia perteneció a la esfera de lo privado. En este complejo proceso la imagen es entendida como un objeto social. Necesitamos poder leer (interpretar) imágenes como emblemas y como síntomas, en términos de cuestiones sociales a las que vinculan (Giroux, 1996).

Esto significa que necesitamos de los aportes de la teoría social para comprender el arte y develar los procesos de producción por los que se llegó a tales representaciones o imágenes. Esta contextualización del conocimiento artístico plástico requiere de la dimensión histórica para comprender la emergencia de movimientos o planteos artísticos plásticos, para comprender cómo circulan los objetos llamados "artísticos", para comprender que las diferentes culturas producen y produjeron imágenes y valorar la importancia de conocer sus significados y su valor cultural.

Esto implica redefinir el sentido de la estética en términos concretos, específicos, y como respuesta a diferentes imaginarios de clase, género, y culturas. (Hernández, F., 2000)

Desde esta perspectiva centrada en la producción de significados culturales, abierta a los sentidos de la mirada, hacia el significado que producen las imágenes podemos acercarnos a la comprensión crítica de su papel y sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las que se vincula, más allá de su mera apreciación o del placer que proporcionan.

Esta noción de comprensión crítica se fundamenta en la aplicación de diferentes modelos de análisis (semiótico, estructuralista, deconstruccionista, intertextual, discursivo...) a los "objetos/imágenes" producidos en la cultura y en la práctica educativa.

En este sentido, desde esta perspectiva educativa, indagar sobre los objetos de la cultura visual que tienen mayor presencia entre los niños y niñas/ y los adolescentes: lo que pegan en las paredes de su habitación, las imágenes que guardan en carpetas y cuadernos, el material visual a que tienen acceso, los programas de televisión que ven, las representaciones de los grupos musicales, los juegos electrónicos y de ordenador, sus imágenes en la red, la ropa, sus iconos populares son núcleos a partir de los cuales se puede ingresar a la educación plástica para analizar y debatir éstas y otras prácticas visuales.

Interpretar estas prácticas y contextualizarlas, permite conectar, relacionar y transferir el universo visual de fuera de la escuela con el aprendizaje de estrategias para decodificarlo, reinterpretarlo y transformarlo en la escuela.

En este contexto la imagen *no es* lo que se percibe, ni lo que se deriva de su análisis formal e histórico. Es el producto de una realidad, de una forma de representar e interpretar esa realidad desde una posición, lugar de poder y de determinados valores sociales, culturales y estéticos. Proceso que hace transparente las concepciones ocultas (subyacentes), y que permite la iniciación de un proceso de transformación, para liberar y reforzar a los diferentes grupos, recuperando sus características culturales y estéticas propias y reflexionando sobre los valores que éstas representan.

Para lograr este conocimiento se debe tener en cuenta el uso que los alumnos realizan de las estrategias de comprensión, que según T. Barret (1990) serían las siguientes:

- Descriptivas (qué vemos, qué representa, qué tratamos de representar).
- Analíticas (qué componentes o elementos configuran el proceso de representación).
- Interpretativas (centradas en la producción de significados relacionados con otras imágenes y disciplinas vinculadas con la educación visual plástica) y críticas (planteadas desde la valoración fundamentada de las propias producciones y las de otros, basadas en argumentos fundamentados y con la finalidad de formular nuevos problemas y posibilidades de representación e interpretación).

La educación plástica en el 7º año de la E.G.B. se orientará entonces a articular la experiencia curricular de los niños, niñas y jóvenes desarrollando las capacidades de explorar, interpretar y comprender, así como las de expresarse y comunicarse, posibilitándoles crear sus propias producciones desde sus valores estéticos y culturales particulares. Para esto, deben desarrollarse conocimientos relacionados con la imagen como representación simbólica cultural, portadora de concepciones expresadas en determinados modos de organización, en determinados modos de uso de los materiales, técnicas,

soportes y herramientas, así como con los contextos en que se produjo o produce esos "objetos".

Retomando la fundamentación del área del Diseño Curricular de 1996 para E.G.B. 1 y 2:

"Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la educación es la formación de personalidades libres y creadoras es preciso, se de un cambio fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las actividades específicas de la educación plástica. Tanto el docente como el alumno deberán poner el acento en la resolución de situaciones problemáticas utilizando el pensamiento creativo, el desarrollo de los sentidos, el uso libre e inteligente de la mano y el ojo como instrumentos a fin de priorizar los procesos de trabajo por encima del producto terminado. Este permitirá que el alumno supere la escisión entre trabajo manual y trabajo intelectual desarrollando los siguientes aspectos: la percepción, la sensibilidad e imaginación y la expresión y la comunicación."

La percepción y la interpretación.

Interpretar (Hernández, F., 2000) es comprender y manifestar explícitamente esa comprensión. Sólo se interpreta cuando se entiende el producto como portador de un contenido (o intención), es decir, como objeto generado por alguien en algunas circunstancias, con la intención de manifestar algo. Expresar el sentido de una cosa supone poder apreciar en ella una intención respecto a un valor y describir su génesis en virtud del valor a que se entiende dirigida de manera intencional.

Interpretar es, por tanto, descifrar. Supone descomponer un objeto (la representación) en su proceso productivo, descubrir su coherencia y otorgar a los elementos y las fases obtenidas, significados intencionales sin perder nunca de vista la totalidad que interpreta.

La interpretación supone como paso previo la percepción. Este primer paso del conocimiento, constituye el material con el que se forman los conceptos.

Este proceso que ocurre gracias a los sistemas sensoriales, el oído, el gusto, el olfato, el tacto y la vista que nos proveen información del entorno y nutren nuestra sensibilidad, creatividad e imaginación.

La visión en especial, nos ofrece información valiosa y compleja sobre los objetos y acontecimientos de nuestro entorno como por ejemplo: las formas, los colores, las texturas y además nos permite establecer relaciones entre los mismos.

Vinculado a la percepción de imágenes está el pensamiento, como lo enuncia Rudolf Arnheim (1969): "La mente, cuyo alcance va mucho más allá que los estímulos recibidos por el ojo directa y momentáneamente, opera como un vasto caudal de imágenes accesibles a través de la memoria y organiza la experiencia total de una vida en un sistema de conceptos visuales."

Asimismo, afirma que esta percepción es cognitiva ya que: "Los mecanismos del pensamiento mediante los cuales la mente manipula estos conceptos operan en la percepción directa, pero también en la interacción entre la percepción directa y la experiencia almacenada, como también en la imaginación del artista, ... de toda persona que tenga problemas *in mente*."

Podemos decir entonces que la educación plástica nos permite:

- Interpretar lo oído y lo visto desde la reconstrucción personal del sujeto.

- Favorece la lectura sensible y descriptiva de fenómenos y objetos presentes en su cultura apelando a establecer discriminaciones y diferenciaciones entre diversas producciones y/o obras plásticas.
- Facilita la búsqueda de relaciones y conexiones entre objetos (imágenes) presentes y lejanos.
- Desarrolla el juicio estético, y la crítica respecto de los objetos artísticos producidos por ellos y por sus pares, como así también por referentes regionales y/o nacionales de interés.

Sensibilidad, creatividad e imaginación

Cuando se realizan actividades de interpretación y percepción (de nuestro entorno, de fenómenos u objetos artísticos/plásticos) a través del juego, la exploración y la investigación, se desarrolla la creatividad y la imaginación.

Los niños y niñas al encontrarse con un problema a resolver, buscan en el contenido de su experiencia y relacionan las que les pueden ayudar a resolverlo. Cuanto más rica ha sido su posibilidad de percibir y explorar, mayor cantidad de experiencias e información poseerá para combinar. Esta actividad combinatoria, que puede producir respuestas únicas, es la que llamamos creatividad, y esta actividad creadora del cerebro se llama imaginación (facultad de producir y reproducir -aún sin existencia en la realidad-).

A través de la imaginación se favorece el pensamiento divergente (múltiples respuestas a un problema), ya que cada persona posee vivencias propias y realiza relaciones personales que le permiten construir respuestas únicas en los distintos ámbitos de su vida cotidiana. A su vez estas experiencias serán la base de nuevas exploraciones y relaciones.

La expresión y la comunicación:

Para que los productos de la imaginación se materialicen o como plantea Elliot Eisner (1982) "pasen de lo privado a lo público", los niños y niñas deberán manipular y combinar materiales y símbolos.

La imagen no se nos ofrece casi nunca aislada; se suele presentar en un contexto, la suelen acompañar otros elementos. El receptor habrá de utilizar el código propiamente iconológico y otros códigos y subcódigos complementarios. (Santos Guerra, Miguel Angel, 1998).

Es entonces que se produce la comunicación. Las ideas, emociones y conocimientos pueden ser percibidos e interpretados por otros y también por ellos mismos. Al iniciar estos procesos de interpretación y comprensión tanto de sus producciones como las de sus pares, se comienzan a clarificar cuestiones como la intencionalidad del productor, las significaciones propuestas, las concepciones de la belleza, el hombre y la sociedad, que muestran.

Cada forma de representación o lenguaje utiliza diferentes símbolos o elementos discursivos según criterios de combinación particulares. El tipo de símbolo que utiliza cada uno de ellos va a condicionar los aspectos que se van a representar, es entonces necesario que los alumnos adquieran habilidades en relación a los diferentes lenguajes para que puedan elegirlo según sus necesidades expresivas y comunicativas, como también pueden interpretar con mayor fluidez las expresiones de otros.

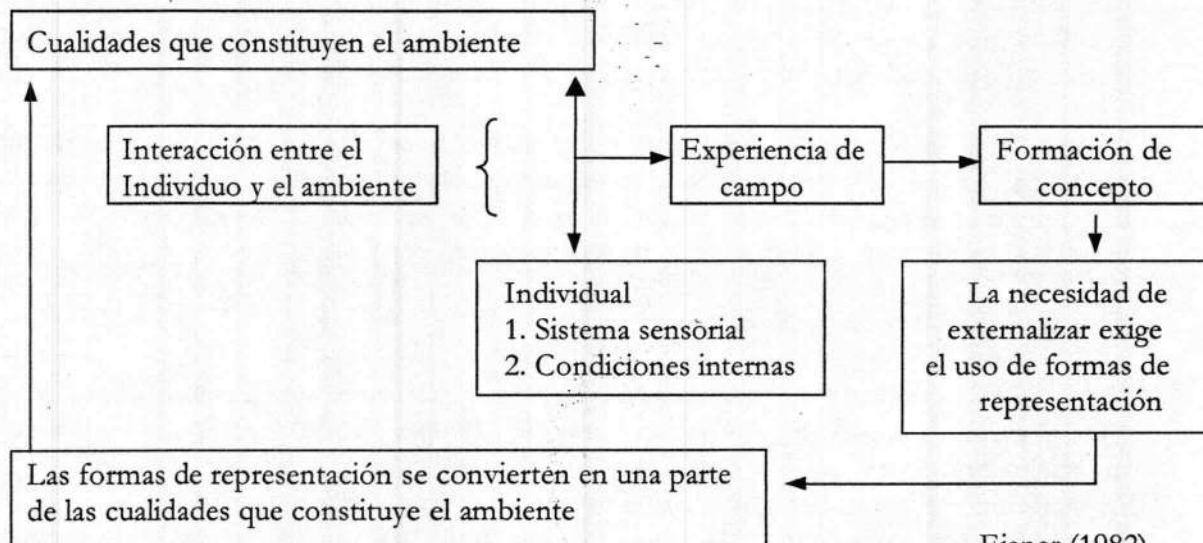
Por lo tanto, es a partir del uso intuitivo que hace el niño, al comienzo de su escolaridad, de las líneas, formas, colores, texturas y el espacio, que la educación plástico-visual deberá ir

facilitando el acceso a estrategias, categorías, relaciones más complejas, y el uso cada vez más intencional, controlado y eficaz de procedimientos, soportes y materiales para que puedan ir vehiculizando sus actividades perceptivas y necesidades expresivas y comunicativas.

En lo referente a la educación plástica podemos afirmar que:

- facilita la comunicación no verbal teniendo en cuenta los símbolos propios del lenguaje, y su potencialidad de construir significados a partir de la producción de objetos estéticos y/o artísticos, tanto bidimensionales como tridimensionales, así como su posibilidad de relacionarse con otros lenguajes verbales y no verbales,
- desarrolla habilidades de manipulación y construcción necesarias para las actividades exploratorias, lúdicas y de producción y,
- brinda la posibilidad de utilizar diferentes estrategias de representación con diferentes intencionalidades.

El siguiente cuadro se presenta a modo de síntesis.



1.2. Fundamentación de Música

La importancia de la Música como parte de la formación y la cultura que la escuela debe brindar a niños y jóvenes ha sido reconocida en tiempos relativamente recientes, afirmaciones tales como que aumenta la capacidad intelectual, expresiva y sensorial del alumno fundamentan su lugar educativo para una formación completa e integral. Si bien nadie discute el valor real de estas afirmaciones, la música brinda y estimula sólo lo que la música puede lograr ya que por características propias del lenguaje musical estas se vuelven únicas e irremplazables, *"...la música es, esencialmente, un modo de oír los sonidos poderosamente moldeados sobre metáforas impuestas por nuestras respectivas culturas y experiencias psicofisiológicas..."*¹

¹ Elliot, D. (1990) "El papel de la música y de la experiencia musical en la sociedad moderna: hacia una filosofía global de la educación musical" en Nuevas Perspectivas de la Educación Musical V.E. de Gainza (editora) Editorial Guadalupe, Buenos Aires

La música constituye una forma universal de lenguaje, ocupando un lugar de significativa importancia en el mundo de la comunicación estética, por sus contenidos de sentimientos y emociones, su funcionalidad social, la posibilidad de ser, siempre y en alguna medida, por y para todos.

Entendiéndola como un lenguaje con su propio sistema de organización, sus propios procedimientos, materiales y técnicas podemos encontrar en ella distintos componentes que nunca se disocian apareciendo en todo tipo de organización o discurso musical:

- Materia prima: (sonido – silencio).
- Elementos estructurales: (ritmo – melodía – armonía – forma).
- Componentes culturales: (género – estilo).

La música cobra un sentido especial brindando al alumno una manera diferente de comunicarse y expresarse, *"...la música es creada por la aplicación personal de un individuo, de una constelación de metáforas a sonidos inertes. El resultado es una experiencia de tonos significativos: sonidos imbuidos de cualidades, de tendencias características, de asociaciones e intenciones imaginadas..."* (R. Scruton – 1983) y no formación técnica y teórica.

La reflexión teórica sirve como explicación de lo que ha sido comprendido a través de la experiencia directa. Los conceptos tienen que surgir desde lo vivencial (hacer música es más importante que informarse acerca de la música J. Paynter).

La música en el ámbito escolar está orientada a la formación integral. Esto implica un amplio repertorio de habilidades o capacidades de percepción, exploración, producción y comprensión, contribuyendo a la formación de valores estéticos; ofreciendo la posibilidad de reflexionar sobre el valor de sus obras, sus creaciones y las de los demás.

La música al igual que otras disciplinas de lo artístico, se ha ido insertando en la escuela con una clara tendencia a la producción, no dando demasiado lugar a otros modos de acercamiento a la experiencia musical, como sería, el de la apreciación, que implica el contacto con la obra desde lo perceptivo: la audición sonora musical.

Es por ello que la educación musical debe propiciar experiencias de apreciación que acerquen al alumno a la audición reflexiva configurando un particular modo de escuchar.

La apreciación trae aparejado otro elemento muy importante que es la contextualización, que permite al alumno abordar un objeto o hecho artístico teniendo en cuenta el marco histórico, geográfico y social donde se creó la obra, y que demuestran las particulares relaciones que se establecen entre lo artístico y la sociedad influenciándose mutuamente.

Con respecto al canto y la canción en particular, ésta es una de las formas de expresión musical más accesible a los alumnos tanto en prácticas que contemplen lo individual como lo grupal. La actividad coral, tiene un valor importantísimo en el desarrollo de la socialización.

La canción siempre ha sido uno de los recursos educativos más utilizados, abordándose desde múltiples perspectivas como: contenido emotivo, recurso para el desarrollo de habilidades vocales, modelo para el análisis de elementos del lenguaje musical, herramienta para el juego, como parte de un repertorio que fomenta la identidad cultural, etc. Es decir que la canción puede ser un medio de aprendizaje o un fin en si misma. Con respecto a

esto último es fundamental considerar la canción como hecho estético, valiosa en términos artísticos y que se adapte a las necesidades de los alumnos.

Tradicionalmente se ha encarado la práctica instrumental desde un enfoque que tenía en cuenta las habilidades motrices de coordinación y ajuste rítmico, dejando de lado la percepción misma del sonido. El sonido depende del modo de acción con que se genera y de otros factores relacionados con el hecho instrumental y estos factores son los que imprimen al sonido gran expresividad y variedad. El acercamiento a los instrumentos debe dar prioridad a la exploración del sonido que producen y luego a las habilidades motrices necesarias para su ejecución.

Con respecto a la notación convencional existe una tendencia de abordar la enseñanza de la misma con un orden creciente de dificultad, independientemente de su aplicación o uso musical, el tiempo de la clase se destina al aprendizaje de los símbolos que la representan pero no a la música misma, *"...la música no es corcheas y negras. No es puntos en el papel: es sonidos. Primero están los sonidos y hay muchas maneras de crear música sin tener que anotarla para nada..."* (Paynter, 1991). La utilización de uno u otro sistema de representación (convencional, analógico) dependerá de cada situación particular. Los códigos de representación constituyen herramientas que ayudan al análisis, la memorización y la organización del fenómeno sonoro.

Como educadores musicales no debemos desconocer el avance tecnológico desarrollado en el área instrumental considerando a los sintetizadores, máquinas de ritmo, sequencer samplers, etc., una posibilidad tanto sensible como creativa ya sea en el ámbito de la percepción, exploración, así como en la producción y apreciación. No reconocerlo como vía de enriquecimiento y desarrollo para la formación musical significaría un retraso de la música en el sistema educativo.

Con respecto al análisis de las manifestaciones musicales a lo largo de la historia se deben contextualizar, tanto espacial como temporalmente, las distintas expresiones musicales pudiendo el alumno analizarlas a partir de variables socio-históricas.

Los procedimientos que acompañan la experiencia musical son:

- a) La experimentación que incluye procedimientos de búsqueda (semejanza, diferencia) y selección y organización de la información sonora musical.
- b) Interpretación e imitación: desde su hacer y desde lo producido por otros.
- c) Improvisación (donde se ensayan asociando y combinando nuevas y viejas adquisiciones).
- d) La creación (donde el alumno propone respuestas nuevas y originales para cada nueva situación sobre estructuras ya adquiridas).
- e) La expresión y comunicación. La expresión es un procedimiento que nos permite la exteriorización de nuestro mundo interior (emociones, ideas, valoraciones, estados de ánimo, etc.) la comunicación implica la intención de mostrarse ante los demás, de compartir el mensaje de lo realizado.

1.3. Fundamentación de Teatro

Qué es el teatro

El teatro constituye una de las actividades artísticas más antiguas de la humanidad. Hombres y mujeres que se expresan y comunican, a través del cuerpo y la palabra, como un modo de intercambio con su contexto social y una de las formas en que se manifiesta su capacidad transformadora.

El teatro es un hecho vivo por excelencia, sólo existe en el presente. Es acción impulsada por la fantasía, donde imágenes, emociones, personajes y situaciones pueden construirse, creando historias y produciendo el encuentro «aquí y ahora» entre actores y espectadores.

El teatro es fundamentalmente una actividad formadora de la persona. Antes que actores modela seres humanos, les da conciencia de sus posibilidades expresivas, les enseña a comunicarse y a ser solidarios, a imaginar y modificar situaciones, circunstancias y relaciones en una ficción real.

El teatro, en su doble dimensión de disciplina artística y educativa puede considerarse como:

- **Un hecho social**, un espacio de encuentro colectivo a través de la actividad lúdica y estética, que propicia la participación, la solidaridad y el trabajo en común.
- **Una forma de expresión**, de intereses, necesidades, conflictos y expectativas del individuo y de la comunidad.
- **Un medio de comunicación** entre partícipes y destinatarios del hecho creador a partir de los elementos del lenguaje teatral.
- **Un instrumento de análisis y comprensión de la realidad** en sus múltiples dimensiones, individual, grupal, social, nacional, histórica.
- **Un hecho cultural**, creador y recreador del patrimonio cultural a través de las producciones artísticas propias y de la humanidad.

El teatro como representación

El teatro es acción, se representa en el espacio y en el tiempo. La representación es síntesis de una realidad, lo cual supone una selección y organización de elementos a través de reglas precisas.

Esa realidad en el momento de la acción es re-inventada y re-creada desde perspectivas estéticas, expresivas y creativas permitiendo producir y comunicar nuevos signos, imágenes, sensaciones y opiniones.

Representar es también convertirse en otro, lo cual requiere un esfuerzo de autoconocimiento y de conocimiento del otro y una capacidad de adaptación a situaciones nuevas a través de un trabajo imaginativo que da expresión concreta a un modo hipotético de pensamiento.

El teatro como lenguaje

El cuerpo es el instrumento del teatro. El alumno vive en, con y por su cuerpo. Un cuerpo que existe, actúa, interpreta y expresa. Es imprescindible que el alumno pueda utilizar y descubrir su cuerpo con todas sus potencialidades, lo cual le permite conocerse a sí mismo y entrar en relación con los demás.

La escuela tradicional ha privilegiado en la enseñanza el uso del lenguaje verbal o escrito. La educación del ser humano, para que sea completa, equilibrada y armoniosa, requiere que se promueva el dominio de la mayor cantidad posible de lenguajes de manera de permitirle interactuar con el mundo y operar con la realidad.

El lenguaje teatral, con sus códigos y sintaxis propios permite al alumno expresarse integralmente, enriquecer su capacidad comunicativa y contribuir a la conformación de nuevas estructuras mentales.

El teatro como juego

El juego es la actividad predominante en la vida del niño. Es fundamental para el aprendizaje teatral recuperar y acrecentar la capacidad de juego del individuo. En la interacción lúdica se produce una confrontación con la realidad, posibilitando un aprendizaje creativo e íntegro desde las sensaciones, sentimientos y vivencias. A través del juego es posible aprender, elaborar, imitar, transformar y crear.

La virtualidad de la representación, el «como si» liga al teatro con el juego. Por ello se parte del juego espontáneo para evolucionar -en el proceso de enseñanza-aprendizaje- a través del juego teatral hacia el taller de teatro, mediante la incorporación de los elementos del código y la adquisición de los procedimientos y técnicas específicos.

El teatro como modo de conocimiento

El teatro ofrece la posibilidad de «hacer presente» la realidad de manera simbólica. Por ello es para el alumno una forma privilegiada de explorar el mundo circundante y descubrir sus propias posibilidades.

En los aprendizajes teatrales se trabaja con las situaciones vitales experimentadas por los alumnos lo cual les da la oportunidad de conocerse a sí mismos y a los demás. Es un espacio privilegiado donde tienen la posibilidad de expresar sus intereses, ideas, pensamientos, emociones y sentimientos y sentir el placer de crear.

El lenguaje teatral fomenta la capacidad de abstracción porque permite razonar, planificar y experimentar no sólo sobre situaciones acerca de las que el alumno ha tenido experiencia directa sino también acerca de situaciones posibles e hipotéticas, lo cual aumenta enormemente el poder de comprensión y de realización.

El teatro en la escuela

Hay características particulares del tipo de aprendizaje a partir del lenguaje teatral que permite al alumno:

- Conocer, valorar y utilizar el propio cuerpo y la voz como instrumentos y recursos de expresión y comunicación.

- Potenciar esos recursos integrando elementos externos, lo que motiva el uso de la imaginación y el enriquecimiento perceptivo.
- Ponerse en contacto con su realidad circundante e interactuar lúdicamente con ella.
- Pasar de receptores rígidos a hacedores flexibles a partir del control de su cuerpo, de su sensibilidad, de la palabra y de la comunicación con los demás.
- Desarrollar el lenguaje oral, gestual, la educación del movimiento y el ritmo, el sentido del espacio y el tiempo, la percepción y la capacidad representativa y simbólica.
- Adquirir confianza en sí mismo y en los demás, desarrollando su autoestima y reforzando la identidad individual y grupal.
- Expresar creativamente ideas, pensamientos, vivencias y sentimientos personales y comunitarios a través del desarrollo de lenguajes verbales y no verbales.
- Ampliar sus propios límites ya que al actuar crea y recrea situaciones en la ficción que luego puede transferir a situaciones vitales reales.
- Consolidar procesos de pensamiento divergente y de modos no discursivos de conocimiento.
- Sensibilizarlo ante las expresiones artísticas y ampliar su universo estético y su capacidad crítica.

Por ser un arte comunitario en todas sus instancias de creación refuerza actitudes de solidaridad, producción en equipo, formas de organización, análisis de situaciones, crecimiento grupal, libertad, responsabilidad y alegría compartida.

El taller de teatro -en el marco del conocimiento y profundización de los códigos y procedimientos específicos- procura asegurar como constantes de todo el proceso de aprendizaje: el juego, la participación, la integración, el afianzamiento personal, el protagonismo, la autoexpresión y la creatividad en un clima de confianza y respeto mutuo.

2

ENCUADRE DIDÁCTICO

2.1. La Plástica en el 7º año de la E.G.B.

Reconocer la relación entre conocimiento artístico, las concepciones sociales que circulan en torno al arte y las prácticas en la educación escolar se constituye en núcleo problemático desde el cual se pueden comenzar procesos de enseñanza artísticos.

Es en este cruce que podemos otorgarle nuevos sentidos al 7º año como momento de intersección entre la experiencia y el saber que se posee y los conocimientos a incorporar. Este proceso no transcurre de manera lineal sino como un proceso dialéctico que recupera la dimensión histórica y los sentidos y significados construidos en las situaciones vitales.

La educación plástica desempeña un rol decisivo en esta etapa en cuanto a la construcción crítica (Kincheloe,1993) del conocimiento. Por un lado, el conocimiento se concibe producido culturalmente, como plantea Hernández, "esta visión del constructivismo como proceso de dotación de sentido supone que el docente puede explicar e introducir a los estudiantes en el mundo social y físico (el arte y los objetos artísticos y de la cultura popular formarían parte de él) y ayudarles a construir por ellos mismos una infraestructura epistemológica para interpretar los fenómenos con los que entran en relación". Por otro, este constructivismo se relaciona con la teoría crítica en la medida que se posibilita un proceso de autoreflexión que permita la toma de conciencia sobre la relación entre su propia identidad y las representaciones sociales sobre el mundo, sobre el arte, los artistas, las ideas mediadoras sobre el cuerpo, la abstracción, el poder, las relaciones sociales...

El lugar que asume la interpretación de la realidad (Bruner,1991) y la construcción del significado a partir del lenguaje y las prácticas discursivas incide en como entendemos los objetos artísticos (las imágenes dentro de la cultura) que de este modo más que unidades formales son unidades discursivas abiertas a ser completadas por otras miradas e interpretaciones.

A partir de este marco conceptual metodológico los docentes podrán orientar la enseñanza en torno a dos dimensiones que se interrelacionan, complementan y enriquecen :

La plástica como arte, es decir como sistema simbólico, articula la experiencia a partir de situaciones problemáticas del contexto socio cultural en que se desarrolla, interpreta y da respuesta a esta realidad.

El enfoque de la educación plástica como modo de comprensión multicausal y multidireccional permite la articulación de la experiencia del alumno y los diferentes aspectos del conocimiento, para interpretar la realidad y permite de este modo construir puentes entre diferentes ámbitos de conocimientos que se cruzan en relación a determinadas problemáticas a abordar por los alumnos y docente.

El arte como experiencia integradora propone nuevos caminos y direcciones que pueden resultar de interés para los alumnos de esta etapa, permitiéndoles aprender a interpretar la realidad (sus fragmentos dispersos o descontextualizados) desde una visión personal y a traducirla en objetos, acciones y manifestaciones artísticas que den cuenta del mundo que

siente, vive y piensa en frecuente contradicción con el que se le impone como único posible.

El arte plástico como marco simbólico y expresivo se constituye como proceso en el que interactúan tres sistemas de símbolos: el sistema de creación, el sistema de percepción, el sistema de sensación. Estos sistemas refieren a la creación de actos, acciones, objetos artísticos; a las distinciones y diferenciaciones, análisis, y discriminaciones que llevan a la apreciación artística y por último aspectos que tienen que ver con el efecto observable de estos objetos y acciones en el público.

Estos símbolos artísticos pueden ser leídos como lenguajes y hablan del arte. En relación con este aspecto, las manifestaciones artísticas plásticas son un lenguaje que se materializa en imágenes presentes en la realidad que nos rodea. Interpretamos el mundo y lo analizamos a través de imágenes, éstas nos proveen no solo de información rica y variada del entorno sino nos muestran diferentes modos de significar y dar sentido a la realidad.

La educación plástica debe ayudar al alumno a adquirir mayor conciencia estética y mayor autonomía productiva en relación a los contenidos curriculares contribuyendo al proceso de construcción y enriquecimiento de la sensibilidad, la creatividad y la imaginación, la expresión y la comunicación.

El docente debe avanzar en la interpretación, comprensión, análisis y producción de este lenguaje para promover y profundizar las capacidades de observar, explorar, seleccionar, abstraer, analizar, razonar e investigar, simbolizar y resolver problemas. También debe proveer información significativa en cuanto a ideas, conceptos, temas y conocimientos vinculados al lenguaje del arte y la plástica. Para esto trabajará sobre los componentes del lenguaje plástico como la bidimensión, la tridimensión (símbolos, materiales, soportes, herramientas, contextos y mensajes), y a partir de la necesidad se deberán introducir las características formales de la plástica. También se deberá ofrecer la posibilidad de profundizar y ampliar las habilidades para la utilización de los modos y medios propios de la plástica para que los alumnos puedan lograr sus propios propósitos expresivos, comunicativos y artísticos.

El adolescente junto al docente de plástica, a partir del análisis y aprendizaje de los lenguajes de la plástica, podrá abordar problemáticas de interés común que puedan ser interpretadas desde el arte para diseñar respuestas múltiples creativas, estéticas y expresivas a su realidad. En este proceso colectivo de interacción y construcción todas las miradas enriquecen las producciones individuales y colectivas.

La necesidad de nuclear intereses, temáticas y/o problemáticas posibilita la realización de proyectos de trabajo que permitan la participación activa de los alumnos y que generen lazos de solidaridad y colaboración: realizar muestras de las producciones que evidencien el proceso transitado, elaborar audiovisuales con diferentes formatos según el equipamiento disponible, generar eventos que nucleen las producciones musicales, plásticas, fotográficas, de video y otras, crear espacios institucionales para la práctica artística, festejar la semana de las artes, etc.

El alumno junto al docente deberán rescatar tanto los procesos artísticos plásticos planteados como las producciones obtenidas como formas expresivas artísticas que condensa el proceso y orienta sobre el camino a seguir.

La plástica como proceso del arte permite la reflexión sobre los procesos del arte, los discursos en torno al arte en diferentes épocas, culturas y grupos sociales, para conocer las representaciones dominantes en cada momento histórico y su relación con nosotros.

Esta dimensión nos permite construir puentes con la historia del arte y reflexionar sobre las diferentes concepciones, ideas y relaciones del arte con el contexto sociocultural en el que tuvieron lugar las producciones o acciones artísticas a conocer.

La comprensión de la dimensión histórica del arte, a través de la investigación de fenómenos que se vinculen a conceptos ideas claves que el docente construya con sus alumnos, es un camino para interpretar la realidad y construir a partir de ella conocimiento.

Interpretar significa prestar atención a las diferentes versiones de los fenómenos, indagando en sus orígenes y en las fuerzas (los poderes) que han creado tales interpretaciones. (Hernández, F., 2000).

Es importante que el docente ponga al alcance del alumno múltiples fuentes de información para ser analizadas desde sus características y lógica interna, desde la elección de diferentes modalidades de arte y representación, desde la diversidad de mensajes, desde los diferentes contextos históricos y funciones y desde sí mismo, sus valores, elecciones y preferencias estéticas.

Por otra parte, este proceso de incorporación y crítica de nuevos códigos y experiencias ayudará a los alumnos, que buscan con quién y qué identificarse, a transitar esta etapa adquiriendo nuevas perspectivas de realización y producción a partir del arte.

En relación a esto podemos dimensionar que la crítica, entendida como reflexión sistemática, tanto sobre el proceso del arte como de sus productos (obras) en un contexto determinado, constituye un núcleo problemático a tratar en el 7º año, ya que le permitirá a los alumnos tomar distancia y reflexionar sobre de los fenómenos, productos, objetos y acciones que se presentan naturalizados por el sentido común. Como ejemplos cotidianos podemos analizar las siguientes manifestaciones: la televisión como fenómeno comunicacional y estético, la publicidad, las acciones, las intervenciones urbanas, las fotografías, la pintura en soportes no convencionales como muro ambientación y otras.

Este proceso de contextualización de la gran diversidad de objetos estéticos y/o plásticos presentes en la sociedad desacraliza la concepción del arte para pocos y promueve una concepción de arte para todos.

2.2. La Música en el 7º año de la E.G.B.

El 7º año constituye un espacio que plantea desafíos y dificultades propias de un año de transición que supone el cierre de una etapa y el comienzo de otra. Marca el ingreso a la adolescencia y se constituye en un momento educativo que debería ser enriquecido por aprendizajes donde converjan la experiencia escolar acumulada con propuestas que, aprovechando la avidez con que los adolescentes se lanzan a explorar el mundo, promuevan proyectos que los nucleen, que potencien sus intereses y su necesidad de participación y desarrollen su autonomía "...mediante los proyectos podrán profundizar ciertos contenidos, realizar trabajos de investigación, emprender campañas de prevención de ruidos molestos (polución sonora), participar en la concepción de carteleras musicales, organización de recitales escolares o en la Institución, creación de espacios como recreos musicales, son algunas de las posibilidades que permiten al alumno poner en acción una cantidad de competencias..." (Diseño Curricular E.G.B. 3, Versión Preliminar, Provincia de Río Negro)

La música popular es un eje convocante y constituye un espacio en el que se construyen códigos e ideas comunes, en este aspecto los medios de comunicación cumplen un rol

fundamental influyendo en los gustos y elecciones. La propuesta educativa que brinde la escuela debe ofrecer productos artísticos (en muchos casos de poca difusión) que generen intereses genuinos y favorezcan una actitud crítica brindando herramientas que les permitan construir criterios personales (no masivos), que les permitan diferenciar y respetar lo distinto.

“Existe un misterio alrededor de la música. Por un lado hacer y escuchar música ha ocupado un lugar prominente en todas las culturas desde los comienzos de la historia de la humanidad; millones de personas en todo el mundo continúan involucrándose en diferentes tipos de experiencias musicales como una parte importante de sus vidas cotidianas...” (Elliot, 1997)²

La escuela debe brindar a los alumnos la posibilidad de interactuar con la música en experiencias de audición y producción musical para alcanzar la apropiación de los conocimientos, logrando mayor significatividad en la experiencia cuando se tiene en cuenta el contexto, por un lado el momento socio-histórico en el que se creó y por otro la situación de aprendizaje del grupo donde se realiza dicha experiencia.

“La producción musical supone que los niños adopten un papel activo. Desde este punto de vista la percepción musical ha de relacionarse con la productividad y el pensamiento reflexivo. Las habilidades discriminativas o de reconocimiento unidas a la interpretación o composición musical aseguran el compromiso en el conjunto del proceso de la producción musical. El pensamiento reflexivo informado por las habilidades interpretativas y vinculado con la percepción permite que la experiencia musical completa se extienda a la importante interacción social y desarrollo intrapersonal que la música puede facilitar en un alto grado” (Davidson y Scripp, 1991)³

El acento estará puesto, entonces, en que los alumnos desarrollen sus capacidades expresivas y comunicativas a través del “hacer” musical y que puedan comprender este lenguaje como producto cultural de los hombres a través del tiempo.

Para esto, los contenidos planteados en los tres ejes:

- “El desarrollo expresivo y la adquisición de los elementos de los lenguajes artísticos”
- “Apropiación, análisis y organización de los procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos”
- “La producción como síntesis integradora. Los referentes regionales, nacionales y universales”

deberían ser abordados desde esta idea globalizadora de la experiencia musical de producción, apreciación y contextualización, permitiéndoles profundizar sus conocimientos del lenguaje desde la propia experiencia como productores y ofreciéndoles herramientas para ser auditores más comprometidos y reflexivos.

Con la producción, donde entran en juego tanto la interpretación como la composición, se atiende a la necesidad de los alumnos de interpretar vocal e instrumentalmente música de

² David Elliot, “Música, educación y valores musicales” en V. Gainza (editora). La transformación de la Educación musical a las puertas del siglo XXI. Buenos Aires. ISME, Ed. Guadalupe, 1997, pag. 11

³ Lyle Davidson y Larry Scripp, “Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo” D. Hargreaves (director de obra). Infancia y educación artística, Madrid, Ministerio de Educación y ciencia, Ed. Morata S.A. 1991

diversos autores incrementando sus habilidades en el manejo de la voz y los instrumentos posibilitando a partir de dichas habilidades la creación de sus propias ideas musicales.

Desde la interpretación se abordará la exploración y selección de fuentes sonoras y modos de ejecución de acuerdo las necesidades que plantea la obra, así como también la interpretación de arreglos vocales e instrumentales a varias partes.

En la composición se trabajará con recursos como la improvisación, imitación, variación de ritmos y melodías, realizando arreglos sobre un tema del repertorio o como obras originales.

En ambos casos la utilización de grafías analógicas y/o partituras tradicionales serán un soporte necesario pero teniendo en cuenta que la codificación o decodificación (y las dificultades que puede ocasionar el manejo del código) no se transformen en un impedimento para la producción.

La apreciación se refiere a la audición reflexiva que se produce tanto en la discriminación auditiva como en el análisis de las relaciones que se establecen en el discurso musical, estas experiencias posibilitan la conceptualización de los componentes (forma, textura, carácter, etc.) con los que se organiza la obra musical. Es a través de experiencias de apreciación donde los alumnos podrán conocer y valorar la heterogeneidad de representaciones posibles, donde reflexionarán sobre sus producciones y las de sus pares y enriquecerán sus capacidades como interpretes y compositores.

Por último, cada experiencia musical puede ser analizada y valorada en relación con el momento en que se produce, aquí entran en juego las posibles influencias de carácter histórico, geográfico y social que pueden analizarse en una obra determinada. El conocimiento de aspectos culturales del entorno facilitará una mayor comprensión del fenómeno musical y les permitirá expresar ideas y opiniones sobre la música que escuchan justificando sus puntos de vista.

2.3. El Teatro en el 7º año de la E.G.B.

El modo de aprendizaje que propone el teatro adquiere en este periodo especial significatividad pedagógica al ayudar a lograr una formación integral de los alumnos tanto para su desarrollo personal como para cumplir adecuadamente con su rol cívico y social.

La pubertad es un período que está acompañado de **profundos cambios** físicos, psicológicos, afectivos, sociales y cognitivos. El cuerpo del alumno vive importantes transformaciones que inciden fuertemente en su subjetividad. Sus cambios corporales, sus vivencias internas y sus sentimientos se encuentran dinámicamente interrelacionados. Paralelamente se evidencia un salto cualitativo en el proceso de aprendizaje expresado en una mayor posibilidad de abstracción, como así también se produce un desarrollo y consolidación de diversas habilidades.

Es un período caracterizado por una **integración social** mayor, en la que el grupo de pares adquiere especial relevancia. La búsqueda de nuevas relaciones y nuevas experiencias le posibilitan cada vez una **mayor autonomía** en sus decisiones. Es el momento en que empiezan a configurarse los grandes valores e ideales y a delinearse un futuro estilo de vida.

Particularmente para los alumnos de esta edad se hace necesario **generar espacios grupales**, tales como el taller de teatro, donde los estudiantes puedan **conocerse a sí**

mismos y conocer a los demás, canalizar sus inquietudes individuales y grupales y afrontar la problemática de la etapa que están viviendo con sus particularidades e intereses.

La posibilidad de conocer una multiplicidad de materias y disciplinas no sería posible para la mayoría de los chicos si no es a través de lo que ofrece la escuela. La incorporación del teatro en el sistema educativo formal permite al alumno contar con **un espacio curricular no tradicional**, que le permite explorarse a sí mismo trabajando con su cuerpo y sus afectos en situaciones de interacción y lo prepara para afrontar mejor su inserción social.

Entre sus necesidades básicas está la **búsqueda de su identidad**, es decir, saber quién es y qué quiere hacer. La expresión teatral permite experimentar simbólicamente en todos los campos de la vida humana, abriendo a los alumnos un **espectro de posibilidades** no sólo en la teoría sino en la práctica. Ello posibilita despertar inquietudes y mostrar alternativas inexploradas, de manera que cada alumno pueda conocer sus aptitudes, habilidades, intereses, recursos y limitaciones brindándole una preparación más flexible que le permita **fundamentar una futura elección**.

Todas estas particularidades -etapa de grandes cambios físicos, afectivos y cognitivos, búsqueda de la propia identidad, mayor autonomía, necesidad de ampliar el espectro de posibilidades para la elección, conveniencia de generar espacios grupales de autoconocimiento e interrelación- son esenciales y propias de este período y a través del teatro pueden ser abordadas de una manera muy rica y abarcativa.

Estos aportes específicos del teatro se ven reflejados en los contenidos propios de la disciplina y en sus orientaciones pedagógico-didácticas, de manera que los alumnos tengan efectivamente las posibilidades para adquirir las competencias expresivas y comunicativas propias del lenguaje teatral.

El teatro ha sido y es un lugar de encuentro y de comunicación, de expresión de emociones e ideas, de comprensión más profunda de la realidad, un espacio que muestra lo que el mundo es, pero también lo que podría y, quizá, debería ser, en suma, un espacio para el crecimiento y la formación integral de los alumnos.

2.4. Propósitos

La enseñanza de la Educación Artística en el 7º año de la E.G.B. tendrá como propósito el contribuir a desarrollar en los alumnos capacidades que le faciliten comprender la realidad social del mundo en que viven, posibilitándoles:

- Desarrollar la interpretación y la percepción para enriquecer las representaciones cognitivas y las posibilidades de simbolización de experiencias, ideas y conocimientos.
- Utilizar en forma reflexiva y crítica los elementos constitutivos de los lenguajes artísticos para operar con ellos en producciones individuales y grupales.
- Utilizar las posibilidades expresivas de la música, del teatro y de la plástica, en forma autónoma, y según la intencionalidad comunicativa y estética.

Centro Provincial de Información Educativa

CONSEJO DE LA EDUCACION

ALVARO L. GONZALEZ - C.E. 53

6300 - VILLA MARIA - RIO NEGRO

REPUBLICA ARGENTINA

- Desarrollar la sensibilidad, la creatividad y la autoestima de modo de favorecer tanto la producción artística como la transferencia de estas capacidades a otras áreas del quehacer humano.
- Investigar y seleccionar los instrumentos, materiales, procedimientos y técnicas acordes a las necesidades del producto que se quiere realizar.
- Reconocer y apreciar las manifestaciones artísticas locales, regionales, nacionales y universales en relación a los contextos geográficos, históricos, sociales y culturales, desarrollando una actitud crítica, analítica y creativa.
- Reconocer las formas de representación en diferentes medios de comunicación, y analizar críticamente los mensajes referidos a múltiples aspectos de la realidad para relacionar y utilizar esa información en sus propias producciones.
- Estimular la resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana en forma creativa relacionando diferentes áreas de conocimiento, utilizando los modos y medios de los lenguajes artísticos y aplicando valores estéticos.

2.5. Contenidos

Los contenidos que se enuncian son actitudinales, procedimentales y conceptuales, todos los cuales son objetos de enseñanza y aprendizaje.

Los procedimientos en la educación artística, en general se han referido a la experimentación, sin embargo los contenidos procedimentales implican también otras acciones de diferentes grados de complejidad, tanto de carácter principalmente motriz: manipular, ejecutar o construir, y las cognitivas como percibir, analizar o reflexionar. A su vez, estos contenidos no tendrían sentido si no estuvieran vinculados a conceptos, por ello es importante recuperarlos y valorizarlos.

Son procedimientos generales del área de Educación Artística:

Percepción

Es indispensable la aprehensión sensible del entorno como punto de partida para cualquier proceso de conocimiento. El proceso de búsqueda y selección de la información requiere una permanente utilización de los sentidos para revelar impresiones, sensaciones, emociones, datos, registros, que, desde cada uno de los lenguajes artísticos, desarrolla la capacidad de la percepción.

La incorporación de la información que, por los distintos canales, cada alumno seleccione se verá enriquecida con los otros campos de conocimiento que los mismos tienen para conocer, campos que son alimentados tanto por el medio natural como por la producción del hombre en sus diversas manifestaciones. Estos registros son la fuente inagotable que el alumno despliega en sus producciones y que, de acuerdo con el carácter personal que cada uno le imprime, reciben diversos tratamientos.

Exploración

El proceso de exploración se inicia con aproximaciones sensoriales y lúdicas que se van complejizando en relaciones y comparaciones. El descubrimiento, el ensayo, el probar, forman parte de la experimentación que constituye un proceso necesario y básico ya que ayuda a reconocer posibilidades, potencialidades, modos, gustos y opciones.

En el ámbito de la educación artística, la experimentación está presente permanentemente y ésta deriva en nuevas exploraciones de uno mismo y del mundo que nos rodea, aumentando así las posibilidades expresivas y de representación que cada uno tiene.

Apropiación

A través de la reflexión sobre la experimentación se posibilita la selección adecuada de medios, técnicas y recursos para la producción. Esto a su vez implica el uso de los elementos y organizaciones de cada uno de los lenguajes.

Se posibilita la apropiación, el descubrimiento y la invención de técnicas de trabajo y la manipulación de materiales, instrumentos y herramientas para ampliar las posibilidades de representación según diversas intencionalidades comunicativas y estéticas. Es un proceso espiralado, donde el uso reiterado de los lenguajes va permitiendo a los alumnos seleccionar el o los lenguajes más apropiados para sus propósitos así como utilizarlos en forma cada vez más consciente, y autónomo.

La improvisación, que es una forma musical y dramática, posibilita también la adquisición de experiencias, contribuyendo al análisis y a la interpretación de las mismas. La imitación por otra parte, puede aportar al desarrollo de la memoria visual y auditiva y al reconocimiento de algunos modelos idénticos y diferentes para poder superar estereotipos con la incorporación de nuevos modelos.

Producción

Implica la concreción formal estética de proyectos expresivos, comunicativos y de representación en un marco donde se profundiza lo conceptual, lo actitudinal y lo procedimental.

En estas producciones se hallan presentes los siguientes elementos: un deseo de expresar, comunicar o representar (intencionalidad), una selección de significados (qué), una selección de medios (con qué), un determinado uso de los medios (cómo) y unos destinatarios (para quién).

La Educación Artística debe favorecer entonces el desarrollo de capacidades de producción e interpretación para que los alumnos a través de este proceso adquieran grados cada vez mayores de autonomía, intencionalidad y eficacia, encontrando el o los lenguajes más apropiados para transmitir sus contenidos interiores.

A través de la planificación de proyectos y/o tareas, se atiende a criterios referidos a la interacción y organización del grupo, a la organización de los recursos y las tareas en el tiempo y a la evaluación. Debe evaluarse tanto la realización de las tareas, con la finalidad de rectificar o confirmar los procedimientos seguidos, como la producción final una vez terminado el trabajo.

Reflexión

Es el proceso por el cual se comprenden e interpretan las manifestaciones artísticas. Contribuye a la decodificación de los mensajes producidos por el mismo alumno, los pares y los referentes. Implica volver sobre los procesos, analizarlos y reconocer los resultados logrados durante la elaboración.

Las formas de representación tienen diferentes modos de tratamiento: convencional, mimético y expresivo. El análisis y la interpretación de producciones artísticas requieren una lectura comprensiva, capaz de ir más allá del registro de la información, tanto en el caso de que la lectura se concrete a través de la observación y la audición directas, como de la experimentación y la imitación (mímesis). Es importante reconocer las representaciones convencionales que se tienen en un lugar y momento determinado, y también el carácter expresivo que el hombre le imbuje a su obra.

En esta etapa este procedimiento adquiere especial relevancia ya que los púberes poseen conocimientos y habilidades que les permiten contextualizar, relacionar y explicar producciones artísticas en lugares y tiempos diferentes.

Por ello, debe considerarse la importancia de fundamentar las opiniones con grados crecientes de argumentación, fruto del análisis de la propia producción y la de otros, teniendo en cuenta la influencia de factores culturales, sociales y subjetivos en un marco de amplitud y respeto.

La transferencia de los aprendizajes realizados a su vida cotidiana les facilitará la comunicación y la expresión con los demás de manera creativa, sumando a las formas habituales de expresión y representación de su mundo imaginario, afectivo y social las competencias prácticas e intelectuales adquiridas.

A través del grado de comprensión de los conceptos y sistemas —como conocer e identificar los elementos de los lenguajes y sus organizaciones— podrán los alumnos junto con los contenidos procedimentales y actitudinales, analizar y entender el mundo y sus representaciones simbólicas. También podrán utilizar en forma intencional, autónoma y reflexiva las posibilidades expresivas y representacionales que brindan las diferentes disciplinas.

Los contenidos actitudinales, tienden a ser de una naturaleza más general, por lo cual son comunes para toda el área y están clasificados en categorías: en relación con la persona, con la expresión, la comunicación y el conocimiento y en relación con la sociedad.

2.6. Consideraciones metodológicas

La enseñanza artística en el 7º año de la E.G.B. no busca formar artistas sino favorecer el desarrollo de posibilidades expresivas y comunicativas, aproximando a los alumnos al conocimiento y apropiación de los diferentes lenguajes.

Las tres disciplinas — Música, Plástica y Teatro — se integran en un área ya que comparten fundamentos, criterios y propósitos comunes y utilizan metodologías similares para lograrlo.

Sin embargo cada lenguaje artístico tiene atributos determinados según sus propios sistemas y códigos para expresar, comunicar y representar. Por ello es necesario pensar en una didáctica de la educación artística a través de estrategias que contemplen los aspectos comunes del área pero fundamentalmente atiendan a las particularidades de cada lenguaje específico.

Consideramos que una adecuada propuesta metodológica debe partir de la actividad espontánea desde los intereses y necesidades del alumno, pasando por el desarrollo, la incorporación y el manejo de los conceptos, técnicas y procedimientos, hasta la utilización consciente, voluntaria y con intencionalidad estética, plasmada en la producción.

La propuesta más adecuada para desarrollar los contenidos del área es a través del **taller**, como instancia para la participación, el aprendizaje y la sistematización de los conocimientos ya que es el ámbito ideal para integrar lo individual y grupal, expresivo y creativo, a través fundamentalmente del quehacer lúdico y la reflexión.

El **taller** como lugar donde, a partir de la percepción, la experimentación y la producción se integra el sentir, el hacer y el pensar, para lograr aprendizajes verdaderamente significativos.

En tal sentido las estrategias y actividades que se propongan:

- Contendrán los componentes lúdicos y creativos que permitan generar el placer de la propia realización y la estimación del propio progreso expresivo.
- Promoverán experiencias que se sustenten en actividades que den solución a situaciones problemáticas, evitando ejercitaciones rutinarias, repetitivas y/o poco significativas, que desalienten la participación.
- Favorecerán un saber y un saber hacer reflexivo y crítico que podrá ser transferido tanto en la producción propia como a la de pares y referentes.
- Considerarán el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proyecto abierto que incluya la propuesta e intereses de los alumnos.
- Promoverán proyectos de producción colectiva, que posibiliten el desempeño de diferentes roles dentro del grupo y que constituyan un desafío desde el punto de vista de la organización y concreción del proyecto.
- Considerarán actividades de integración grupal que contribuyan a consolidar actitudes de confianza, seguridad, respeto y tolerancia ante producciones o soluciones diferentes.
- Favorecerán la presentación pública de representaciones teatrales, musicales o plásticas siempre que sean fruto del proceso de trabajo logrado con el grupo y no debido a criterios externos al mismo.

Desde lo didáctico, se da prioridad a la elaboración de proyectos de trabajo, que se relacionan estrechamente con la perspectiva del conocimiento globalizado y relacional. Ello permite crear estrategias de organización estableciendo relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan la adquisición de los conocimientos.

En el 7º año la selección, organización y secuenciación de los contenidos debe favorecer la adquisición de grados cada vez más conscientes, intencionales y autónomos de representar experiencias, sentimientos, ideas y conocimientos, comprender las producciones de otros y establecer relaciones entre los diversos lenguajes.

Cuanto más profundamente conozca el docente la disciplina y su didáctica específica, más capaz será de crear un clima grupal favorable; estar abierto a las propuestas que surjan de los grupos, propiciar la experimentación y su manejo placentero; encontrar la dinámica acorde al grupo de alumnos y a la tarea específica; facilitar, orientar, estimular y promover sin perder de vista su rol de enseñar. En síntesis es indispensable un docente capacitado, creativo y que disfrute de la tarea.

2.7. Evaluación

Se parte de la concepción de la evaluación como parte del proceso pedagógico que posee fundamentalmente una función diagnóstica y formativa. Por ello al evaluar aprendizajes artísticos el docente deberá elegir instrumentos que sean coherentes con la metodología utilizada y los contenidos a evaluar.

Toda evaluación debería ceñirse a criterios de objetividad, validez y confiabilidad. No obstante no debemos olvidar que las relaciones pedagógicas se dan siempre en la interacción de sujetos. Como en múltiples relaciones profesionales (ej.: médico-paciente) lo subjetivo es inherente a esta relación.

Evaluar es volver a recorrer el camino y en función de ello se perciben los logros y las dificultades y se realizan reajustes o se planifican nuevas propuestas acordes a las demandas e intereses que se van generando en el desarrollo del curso.

Teniendo en cuenta lo anterior, al evaluar en el área de Educación Artística, es necesario reflexionar sobre las estrategias que impliquen un seguimiento de la tarea, revisando y registrando el proceso en toda su complejidad, incluyendo en el mismo las producciones realizadas.

En general, la valoración del proceso de aprendizaje debe centrarse en:

- El seguimiento del desarrollo de actitudes: intereses, hábitos de trabajo, grado de participación, respeto, compromiso, etc.
- La adquisición de capacidades específicas de la actividad: progresos en la expresión y comunicación, en el manejo de los códigos y sus procedimientos, en la producción, apreciación y comprensión de hechos artísticos, en la creatividad, en los parámetros estéticos, etc.
- La valoración del nivel de responsabilidad y de autogestión de cada individuo con respecto al grupo y la del mismo grupo en su conjunto.

La evaluación permite al docente el análisis y la reflexión sobre las estrategias de enseñanza, sus fundamentos, las decisiones tomadas y la estimación de su calidad pedagógica. Esto exige una actitud flexible y atenta por parte del educador.

La evaluación será útil al alumno si, más que señalar los errores cometidos, lo ayuda a visualizar los logros obtenidos y lo estimula para conseguir aquellos que aún no ha alcanzado en un clima de respeto y confianza.

Para ello deberá ir asumiendo progresivamente el análisis de las tareas, de los resultados logrados y de los progresos individuales y colectivos. La comprensión y asunción de los

objetivos por parte del alumno ayuda al proceso de autoevaluación y brinda una mayor autonomía y responsabilidad para analizar los propios procesos de aprendizaje.

3

ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

El área de Educación Artística en el 7° año organiza sus contenidos conceptuales y procedimentales en torno a los mismos ejes temáticos de E.G.B. 1 y 2 para los tres lenguajes: Plástica, Música y Teatro.

Estos ejes son:

- El desarrollo expresivo y la adquisición de los elementos de los lenguajes artísticos.
- La apropiación, análisis y organización de los procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos.
- La producción artística como síntesis integradora y sus referentes regionales, nacionales y universales.

Para el 7° año se prevé el tránsito por los tres ejes temáticos garantizando las posibilidades de exploración, de análisis y de apropiación de elementos conceptuales y técnicos. Los niveles de producción alcanzados en este año constituirán puntos de partida para los subsiguientes. La capacidad crítica entendida como posibilidad de reflexionar acerca de lo realizado construirá un proceso que atraviesa los tres ejes a lo largo de la E.G.B.

La presentación de los contenidos a partir de ejes temáticos es sólo una forma de organizarlos y no significa secuenciación, jerarquización o temporalidad en el abordaje de los mismos. Por el contrario el docente deberá servirse de todos los ejes temáticos en forma simultánea, para que, luego de un profundo análisis y reelaboración, esté en condiciones para realizar la planificación áulica.

Por otra parte, se deberá seleccionar adecuadamente la metodología que globalice tanto los contenidos dentro de un mismo eje como su relación con los demás, ya que los contenidos de los tres ejes atienden diversos aspectos de un mismo hecho.

Los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje a lo largo del proceso se organizan no en forma lineal sino espiralada, abordándolos en sucesivos niveles de complejidad, es decir, ampliando y profundizando progresivamente en el hecho expresivo, comunicativo y artístico propio de cada lenguaje.

3.1. Eje organizador

Los lenguajes artísticos son una forma alternativa, creativa y sensible de comprender la realidad y son un medio para que el hombre se exprese, se comunique y represente sus experiencias, conocimientos e ideas, trascendiéndose a sí mismo a través de producciones individuales y/o grupales.

3.2. Ideas básicas

- La percepción provee de información que conforma ideas e imágenes en la mente, lo que implica un proceso de simbolización y organización de la misma a nivel cognitivo.
- Los lenguajes artísticos como sistemas de representación poseen sus propios códigos, modos de organización, procedimientos y técnicas. Su exploración y análisis permite utilizarlos con creciente intencionalidad y autonomía.
- Los lenguajes artísticos son una forma de producir cultura. Su apreciación permite el acercamiento al patrimonio cultural y al reconocimiento de sus variaciones a lo largo del tiempo y entre sociedades.
- Los lenguajes artísticos pueden combinarse y articularse en diferentes contextos y con distintas funciones e intencionalidades enriqueciendo las posibilidades expresivas y comunicativas de los mismos.

3.3. Caracterización de los ejes temáticos

Eje: ***El desarrollo expresivo y la adquisición de los elementos de los lenguajes artísticos.***

Los alumnos en E.G.B. 1 y 2, comienzan sus primeras exploraciones de los distintos elementos de los lenguajes artísticos mediante aproximaciones sensoriales y lúdicas. En este período la capacidad de aludir o expresar aspectos del mundo circundante mediante el uso, manipulación, transformación e interpretación de símbolos progresa rápidamente caracterizándose por el conocimiento intuitivo de símbolos.

La exploración de los códigos facilitará el acceso a una amplia variedad de lenguajes, lo cual promoverá la expresión de mensajes referidos al mundo afectivo y social. El empleo de los diferentes códigos de los lenguajes artísticos en la elaboración de producciones ayuda a superar estereotipos mediante la transformación de los elementos del modelo conocido.

A medida que van avanzando en sus aprendizajes introducen relaciones múltiples y diversas entre los elementos artísticos básicos, utilizándolos en forma cada vez más autónoma, surgiendo nuevas posibilidades, recreando otras y analizando variaciones que se producen a partir de la utilización de los elementos y su organización.

En el 7º año se pone en juego el conocimiento de los elementos de los tres lenguajes profundizándolos y sistematizándolos, y a su vez incorporando otros nuevos. También se comienzan a articular diferentes aspectos de cada lenguaje con los otros lenguajes.

Eje: ***Apropiación, análisis y organización de los procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos.***

La búsqueda de los medios y modos de representar por medio de los lenguajes artísticos se inicia en E.G.B. 1 y 2 con el descubrimiento e invención de técnicas de trabajo, mediante la manipulación de materiales, objetos e instrumentos. Esta búsqueda amplía las dimensiones y posibilidades de representación.

La profundización en la investigación, mediante la experimentación, posibilita la utilización adecuada de los materiales e instrumentos, teniendo en cuenta que el dominio de las técnicas no tiene valor en sí mismo sino en función de posibilitar la elaboración de mensajes u otras producciones.

En toda la E.G.B. es importante la exploración con diversidad de materiales, técnicas y procedimientos para ir reconociendo gradualmente los alcances y las diferencias entre los mismos. Esto en función de la posibilidad de seleccionar, cada vez con mayor autonomía, los más apropiados para las necesidades expresivas, comunicativas y de representación y con relación a ellas, los resultados estéticos que se buscan.

En el 7° año se acentúa la posibilidad de seleccionar con cada vez mayor autonomía los más apropiadas para dichas necesidades. En esta diversidad de posibilidades, tradicionales y no tradicionales, convencionales y no convencionales, debería también incorporarse en la medida que se posean los medios, aquellos formatos y soportes propios de los medio de comunicación (radio, video, fotografía, etc.) y las nuevas tecnologías (computadoras, sintetizadores, etc.). Cuantas mayores sean las posibilidades que se ponen al alcance de los alumnos, más rica será la experiencia, sin embargo no siempre es posible y según los contenidos a trabajar, no siempre necesario.

Eje: *la producción como síntesis integradora y sus referentes regionales, nacionales y universales.*

La producción artística tiene un fuerte componente social y cultural. Cada rama del arte tiene su código y su modo de representación propio, específico. A través del tiempo y los lugares ha ido también adquiriendo diferencias particulares en relación a las preocupaciones y desarrollos del hombre. En este sentido también existen manifestaciones quizá no consideradas artísticas en el sentido tradicional o convencional que necesitan tenerse en cuenta (como la artesanía o el diseño). Asimismo es necesario reconocer las relaciones que existen entre estas ramas y sus posibles articulaciones, combinaciones e integraciones.

La producción como síntesis integradora alcanza niveles de organización con diferente grado de complejidad en cada etapa. Implica la concreción formal y estética de proyectos expresivo-comunicativos en los que se encuentren involucrados los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que permiten la expresión de las posibilidades creativas, individuales y grupales, en contextos sociales de significación.

Los proyectos de producción artística en cada uno de los tres lenguajes propuestos, darán el contexto para una paulatina profundización tanto en el nivel conceptual como en el desarrollo de las habilidades técnicas y estrategias de cada disciplina artística y en algunas relaciones con las otras. Podrán asimismo observar y evaluar los propios progresos expresivos, comunicativos y de representación.

Los alumnos visitarán, dentro de las posibilidades que ofrece el medio, los talleres de artesanos, de actores, ceramistas, grabadores, escenógrafos, escultores, diseñadores, cineastas, laboratorios de sonido, de fotografía, salas de grabación, de ensayo, de concierto y estudios de música o danza, para conocer cómo se procesa la obra, cuál es el ámbito en donde se elabora y dialogar con quienes la producen.

Por lo tanto, no solamente reflexionarán y analizarán críticamente las producciones propias, sino también las de sus pares y las de autores reconocidos del pasado y contemporáneos, locales, regionales, nacionales y universales. Esto favorecerá la observación y evaluación de los propios progresos expresivos, comunicativos y de representación así como el análisis crítico y el desarrollo de gustos personales en relación a las producciones de otros.

Teniendo en cuenta que estamos inmersos en una sociedad multicultural es necesario introducir una visión pluralista y amplia de los valores artísticos, respetando los diferentes modelos culturales sin perder los propios.

3.4. Contenidos actitudinales

Los contenidos actitudinales están clasificados en tres categorías: en relación con la persona; en relación con la expresión, la comunicación y el conocimiento, y en relación con la sociedad.

En relación con la persona:

- Confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas a través de la expresión artística.
- Perseverancia y disfrute en la búsqueda de formas diversas y nuevas de expresión.
- Respeto por las creaciones expresivas y honestidad para juzgar actuaciones y resultados.
- Valoración del intercambio de experiencias como fuente de aprendizaje.
- Revisión crítica, responsable y constructiva en relación a los productos de los proyectos escolares en que participa.
- Respeto por las capacidades expresivas y creativas de los otros.
- Apertura a las manifestaciones artísticas representativas de otros grupos y pueblos.
- Disposición para acordar, aceptar y respetar reglas para la producción artística.
- Gusto por la realización de producciones cada vez más autónomas.

En relación con la expresión, la comunicación y el conocimiento:

- Apreciación de los lenguajes artísticos como vías de expresión de los impulsos vitales, la sensibilidad y la emoción.
- Predisposición hacia un razonamiento intuitivo, imaginativo y lógico para plantear problemas expresivos y comunicativos.
- Reflexión crítica sobre los productos obtenidos y las estrategias utilizadas.
- Placer por disponer de recursos expresivo-estéticos que permiten proyectarse exteriorizando su afectividad.
- Valoración de los lenguajes artísticos en sus aspectos comunicativo y representativo.
- Sensibilidad para percibir, vivenciar y respetar las manifestaciones estéticas del entorno, comprometiéndose activamente con su defensa.
- Respeto por los materiales, instrumentos y espacios de trabajo.
- Valoración de los lenguajes artísticos en relación a la adquisición de conocimientos.

En relación con la sociedad:

- Valoración de la identidad cultural para el disfrute de las manifestaciones artísticas del entorno y universales.
- Valoración por el trabajo cooperativo para la elaboración de producciones artísticas.
- Interés por la creación de espacios destinados a satisfacer la necesidad humana de expresión y comunicación.
- Respeto por la diversidad como factor de enriquecimiento social y cultural.

3.5. Contenidos procedimentales generales

Son procedimientos generales del área de Educación Artística:

- **Percepción**
- **Exploración**
- **Apropiación**
- **Producción**
- **Reflexión**

En los cuadros de contenidos, se explicitan – junto con los conceptuales – contenidos procedimentales específicos asociados a ellos, que, sin ser exhaustivos, dan cuenta del alcance de los mismos (teniendo en cuenta que frecuentemente se repiten los enunciados de los conceptuales).

3.6. Cuadros de contenidos

3.6.1. Contenidos de Plástica

Eje	Contenidos
Apropiación, análisis y organización de los procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos	Formas tradicionales.
	Dibujo. Pintura. Mural. Grabado. Collage. Construcción. Modelado. Bajorrelieve. Escultura.
	Formas contemporáneas.
	Diseño (utensillos, vestimenta, adornos, carteles) Maquetas. Fotografía. Diapositivas. Video. Imágenes digitales. Instalación. Fotoinstalación. Intervención urbana.
	Técnicas mixtas.
	(Cuantas más posibilidades se ponen al alcance de los alumnos, más rica será su experiencia, sin embargo, no siempre es posible y necesario. Es importante que pueda explorar en la bidimensión y en la tridimensión, y en lo posible con algunas de las aquí llamadas "contemporáneas")
	Percepción, interpretación y reflexión.
	▪ Reconocimiento del uso de diferentes técnicas, materiales y herramientas a partir de la observación y comparación de producciones propias, de pares y de referentes. ▪ Descripción de los materiales, herramientas, soportes, técnicas y procedimientos utilizados en producciones propias. ▪ Comparación y análisis de los resultados expresivos, comunicativos y/o estéticos de producciones similares en contenido (paisajes, retratos, naturaleza muerta, escenas, abstracciones) pero diferentes en la elección de técnicas, soportes, materiales y/o herramientas. ▪ Comparación y análisis del uso de materiales diferentes en objetos similares (objetos de uso, adornos, artesanías, esculturas, construcciones, modelados) en relación a sus funciones y valores estéticos.
	Exploración, apropiación y producción.
	▪ Exploración de métodos variados de producción de formas. ▪ Construcción a partir de la observación de las formas naturales con diferentes materiales y técnicas, en la bi y en la tridimensión. ▪ Exploración con los efectos de la luz sobre y a través de diferentes objetos e imágenes. ▪ Utilización de los elementos y criterios de composición, con diferentes soportes, materiales y herramientas tradicionales y alternativas a ser seleccionadas. ▪ Combinación de materiales (convencionales, y no convencionales) y procedimientos para construir objetos con fines y funciones diversos (títeres, máscaras, escenografía, maquetas, móviles, juegos, etc.) ▪ Utilización de materiales y soportes con criterios estéticos y funcionales para la construcción de objetos diversos (utensillos, vestimenta, adornos, carteles).

Elementos:**Punto:** Simbolismo. Contextos.**Línea:** Tipos de línea. Descripción y expresión.

Estructura.

Forma: Abierta. Cerrada. Contorno. Superficie. Volumen. Cóncavo. Convexo. Figura. Descripción y expresión.**Color:** Como fenómeno físico y visual. Simbólico. Subjetivo. Local. Binario. Terciario. Complementario. Opuesto. Saturación. Mezclas. Por adición.

Usos del color: por planos, modelado, modulado, etc.

Textura: Táctiles. Visuales. Naturales. Artificiales. De producción artística. Estructura.**Luz:** Transparencia. Opacidad. Translucidez.**Modos de organización y composición:****Figura-fondo:** Complejos. Simples. Reversibles.**Indicadores de espacio:** Superposición. Transparencia. Posición. Disminuciones.**Planos:** Primer. Medio. Tres cuartos. Ángulos de visión.**Proporciones:** Entre partes. Con el todo.**Leyes de la Gestalt:**

Proximidad. Semejanza. Contraste. Diferencia. Analogía. Unidades simples y compuestas. Equilibrio. Peso compositivo. Ritmo.

Imagen fija y la ilusión de movimiento:

Relaciones espacio temporales.

Secuencia.

La animación.

Percepción, interpretación y reflexión

- Observación y análisis de diferentes aspectos del entorno natural y cultural para reconocer relaciones entre los distintos elementos.
- Análisis de las características que adquieren los elementos en diferentes objetos naturales, artificiales y artísticos.
- Reconocimiento de elementos que intervienen en diferentes composiciones propias, de los pares y de referentes.
- Observación y análisis de diferentes modos de organización y criterios compositivos en producciones propias y de otros.
- Reflexión sobre las cualidades visuales, simbólicas y/o subjetivas-emocionales del color en manifestaciones propias, de otros, de referentes.
- Observación y análisis de diferentes estrategias de representación témporo-espacial.
- Observación y análisis de ilusiones ópticas.

Exploración, apropiación y producción

- Utilización intencional de los elementos para expresar, comunicar y representar mensajes u objetos significativos.
- Experimentación con diferentes tipos de organización de, por ejemplo, diversos elementos entre sí, de variedades del mismo elemento.
- Búsqueda de diferentes alternativas de combinación de elementos a partir de un mismo problema.
- Exploración y selección de diferentes paletas de color en diferentes producciones.
- Resignificación de elementos según diferentes contextos y lenguajes.
- Representación de sensaciones
- provenientes de diferentes estímulos.
- Representación de imágenes percibidas o imaginadas utilizando y combinando diferentes criterios compositivos.
- Representación de secuencias temporales o animadas a través de imágenes fijas con repeticiones gráficas necesarias para la continuidad del movimiento, el transcurso del tiempo, las ubicaciones espaciales y la permanencia de personajes.

Eje	Contenidos
<i>La producción como síntesis integradora. Los referentes regionales, nacionales y universales.</i>	Formas tradicionales de arte. Dibujo. Pintura. Mural. Grabado. Modelado. Bajorrelieve. Escultura.
	Formas contemporáneas de expresión, comunicación y representación. Fotografía. Video. Imágenes digitales. Televisión. Cine. Afiche. Historieta. Fotonovela. Publicidad. Diseño. Instalación. Fotoinstalación. Intervención urbana.
	Artesanía.
	Contextos. Salas de exposición. Museos. Cine. Espectáculos. Televisión. Video reproductora. Computadora. Arquitectura. Medios de comunicación.
	Ubicación histórica, social y geográfica de manifestaciones artísticas y culturales.
	Interpretación y crítica de imágenes (semiótica, estructuralismo, deconstruccionismo, intertextualidad, discursivo)
	Estilos, movimientos y corrientes de arte.
	Fines y funciones en el lenguaje plástico. (Selección según medios, posibilidades y estableciendo relaciones con las producciones que se realizan).
	Percepción, interpretación y reflexión • <i>Comprensión y análisis en producciones propias, de pares, de la sociedad, teniendo en cuenta las intenciones descriptivas, informativas, expresivas, publicitarias y recreativas.</i> • <i>Comprensión de las relaciones de crítico y productor (en obras en elaboración y terminadas), de emisor y receptor.</i> • <i>Diferenciación de producciones icónicas, figurativas y abstractas así como de estilos, movimientos y corrientes en algunos ejemplos de manifestaciones artísticas variadas.</i> • <i>Observación y análisis crítico de los diferentes contextos en que se desarrollan manifestaciones artísticas en relación a: otros lenguajes, alcances de cada uno, funciones de lo plástico-visual, mensajes que se transmiten (en lo posible multimediales también).</i> • <i>Observación y análisis de diferentes producciones artísticas (propias, de pares, de referentes) en relación con la diversidad, de los valores, necesidades y creencias que se manifiestan.</i> • <i>Relación entre diferentes producciones con su finalidad, función y estética (objetos artesanales, decorativos, utensilios, etc.) según diferentes contextos históricos, sociales y geográficos.</i> • <i>Reconocimiento y análisis de preferencias y gustos en producciones propias, de pares y de referentes.</i>
	Exploración, apropiación y producción • <i>Realización de producciones seleccionando con creciente intencionalidad y autonomía: elementos, técnicas, materiales y soportes, para representar, comunicar y/o expresar el contenido de sus experiencias, conocimientos, ideas e inquietudes, en forma figurativa y también abstracta; en las formas bi y tridimensional; en forma fija, con movimiento o con ilusión de movimiento.</i> • <i>Realización de producciones seleccionando con creciente intencionalidad: elementos, técnicas, materiales y soportes, identificando sus fines, funciones y criterios estéticos.</i> • <i>Planteamiento y ejecución de diferentes actividades y proyectos para compartir sus producciones con otros ambientando adecuadamente espacios disponibles.</i>

3.6.2. Contenidos de Música

Eje	Contenidos
Apropiación, análisis y organización de los procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos	La audición sonora/musical
	Percepción global y parcial.
	<i>Discriminación y reconocimiento de mayor número de elementos constitutivos de la obra musical.</i>
	Escucha acción.
	Escucha recepción.
	<i>Discriminación y reconocimiento a partir de la escucha corporal y gestual (ligada al hacer).</i>
	La evocación sonora.
	<i>Exploración e interpretación de sonorizaciones a partir de textos e imágenes.</i>
	Creación de climas sonoros según el efecto sonoro deseado.
	La Voz
	Diferentes registros de la voz adulta: soprano/mezzo/contralto/tenor/baritono/bajo.
	Identificación y clasificación de los distintos registros.
	El canto
	Individual y grupal. El coro
	A capella / con acompañamiento instrumental sin referencia melódica.
	Al unísono/ a varias voces (pedal, ostinatos, canon, quodlibet) a 2 y 3 voces
	Efectos vocales.
	El canto: ampliación de registro, respiración, expresión y articulación.
	<i>Práctica de relajación, respiración, articulación, resonancia, entonación, expresividad.</i>
	Percusión y movimiento corporal
	Utilización y valorización de los sonidos percusivos corporales en distinto tipo de producciones sonoro-musicales.
	<i>Ejecución de movimientos rítmicos.</i>
	<i>Ejecución de un repertorio de Danzas atendiendo a la justeza del tiempo y a la interpretación.</i>
	Instrumentos sonoros y musicales
	Modos de acción. Mediadores. Elemento vibrante. Categorías instrumentales.
	<i>Discriminación auditiva.</i>
	<i>Clasificación de acuerdo a la naturaleza del cuerpo vibrante, modo de acción y al tipo de mediador utilizado.</i>
	Ejecución instrumental.
	Creación de pequeñas instrumentaciones seleccionando y organizando las fuentes sonoras.
	<i>Aplicación de recursos expresivos: variaciones de dinámica (relación de la energía del toque) y variaciones de velocidad.</i>
	<i>Investigación y análisis adecuando las fuentes sonoras, los modos de ejecución al estilo y género de la obra.</i>
	Instrumentos aborígenes y folklóricos.
	Reconocimiento auditivo y visual a partir de experiencias grabadas o en vivo.
	<i>Realización conjunta de pequeñas obras a partir del uso del material.</i>
	Algunas agrupaciones instrumentales de acuerdo a géneros y estilos musicales.
	Diferenciación de distintas agrupaciones instrumentales y su conformación: orquesta de Cámara; orquesta Sinfónica.

Sonido

Cualidades del sonido: Altura, Intensidad, Timbre y Textura. Imitación, reconocimiento y discriminación de sonidos con diferentes alturas, intensidades, etc.

Interpretación de diferentes producciones musicales de acuerdo a variables según sus cualidades.

Producción musical que atienda a variables según altura, intensidad, duración, etc.

Espacio sonoro

Ubicación espacial del sonido. Procedencia y dirección.

Exploración e interpretación de situaciones sonoras según la localización espacial del sonido.

Reconstrucción de situaciones sonoras variando la ubicación espacial de la fuente sonora según el efecto deseado.

Ritmo

Métrica regular e irregular Ritmo libre

Interpretación vocal, corporal e instrumental de secuencias rítmicas binarias y ternarias

Creación de secuencias rítmicas.

Ritmos característicos del folklore argentino, latinoamericano y universal. Música popular.

Reproducción y representación gráfica analógica y convencional de ritmos.

Incorporación de motivos rítmicos sobre bases grabadas.

Melodía

Melodías en diferentes estilos musicales. Apreciación e interpretación de temas populares, folklóricos y del repertorio universal. Melodías en modo mayor, menor y pentafónico.

Creación de melodías.

Interpretación de canciones en modo mayor, menor y pentafónico.

Armonía

Funciones armónicas. Tónica y dominante (I, V grado). Bajos armónicos, ostinatos.

Identificación de la dominante por su carácter de tensión y de la tónica por su carácter de distensión.

Armonización e interpretación de bajos armónicos sobre melodías construidas en progresión I-V' y I-IV'V'.

Textura

Unísono – homofonía – polifonía. Relación sucesión, simultaneidad, alternancia. Jerarquías: solista/conjuntos. Reconocimiento auditivo.

Interpretación de obras musicales atendiendo a variables según su textura.

Forma

Partes que se repiten: A/A. Partes que se contrastan: A/B. Partes que se contrastan y retornan A/B/A

Interpretación vocal e instrumental que atienda a estas formas.

Estructura de la obra musical:

Introducción/desarrollo/interludio/coda. Forma rondó: A/B/A/C/A. Tema con variaciones. Audición y análisis de las partes de una obra. Creación de variaciones a partir de un tema dado.

Carácter

Tempo: tranquilo/rápido/alegre/lento. Grados de permanencia. Cambios de velocidad.

Expresividad: fraseo dinámica (cambios de extremos ff a pp).

Interpretación vocal e instrumental atendiendo a los elementos del carácter.

Género y estilo

Música vocal e instrumental. Música sinfónica y de cámara. Solistas.

Música popular/folklórica y universal. Agrupaciones y conjuntos de música popular.

Eje	Contenidos
La producción como síntesis integradora. Los referentes regionales, nacionales y universales	Las producciones propias y ajenas
	Análisis y apreciación de las creaciones propias y de sus pares como fuente para revisar los elementos constitutivos del lenguaje. <i>Reflexión para reconocer la intencionalidad de su obra y la de sus pares.</i>
	La producción musical y los medios de comunicación social. <i>Análisis reflexivo de producciones musicales difundidas a través de los medios de comunicación.</i> <i>Reflexión para reconocer la intencionalidad de su obra y la de sus pares.</i>
	La tecnología de la información <i>Sensibilización auditiva y reconocimiento de los diferentes recursos de la nueva generación de instrumentos.(sintetizadores, samplers, etc.)</i>
	El patrimonio cultural Análisis auditivo de obras musicales populares, folklóricas del repertorio argentino y latinoamericano, apreciando lo artístico en su contexto cultural, social, político y religioso.

3.6.3. Contenidos de Teatro

Eje	Contenidos
Apropiación, análisis y organización de los procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos	Desinhibición, integración grupal y sensibilización.
	<i>Experimentación, reconocimiento y realización de juegos de desinhibición y sensibilización sensorial y emotiva.</i> <i>Realización de juegos, dinámicas y ejercicios de confianza e integración grupal.</i>
	Percepción, expresión y comunicación.
	<i>Observación, atención orgánica, concentración.</i> <i>Análisis, identificación y diferenciación de la información obtenida por los sentidos y las sensaciones.</i> <i>Entrenamiento de la observación de acciones, situaciones y personajes.</i> <i>Imitación diferida de acciones, personajes, ritmos, modismos y modalidades de expresión.</i>
	El cuerpo y la voz como instrumentos de expresión y comunicación. <i>Descubrimiento, valorización y utilización del cuerpo como instrumento de expresión y comunicación.</i> <i>Exploración del movimiento del cuerpo expresivo con y sin soporte verbal.</i> <i>Experimentación de distintos gestos, posturas y movimientos en la expresión de estados de ánimo e intenciones comunicativas.</i> <i>Utilización de la voz, el gesto, el movimiento y el ritmo en la caracterización de personajes y el desarrollo de acciones dramáticas.</i> <i>Exploración de la palabra como complemento de las acciones narrativas.</i> <i>Manejo de la conducta orgánica.</i> El cuerpo de los otros: reconocimiento, coordinación, contacto. Relaciones de proximidad, agrupación, espacio grupal. <i>Organización grupal de acciones y estructuras espacio temporales en función estético expresiva.</i> <i>Comunicación a través de la combinación de recursos expresivos verbales y no verbales.</i> <i>Reconocimiento de la intencionalidad, contenido y forma en mensajes verbales y no verbales.</i>
	Imaginación y creatividad.
	<i>Utilización de la imaginación y la capacidad creativa para inventar, transformar y/o resolver situaciones reales o hipotéticas a partir de los elementos del código teatral.</i>
	Improvisación.
	<i>Improvisaciones relacionando cuerpo, espacio, tiempo, ritmo, contacto y comunicación.</i> <i>Creación e improvisación de situaciones, escenas, personajes, secuencias de acción, vestuarios y ambientaciones a partir de diversos estímulos.</i> <i>Improvisaciones con estructura dramática, a partir de sensaciones, ideas, pensamientos e imágenes.</i> <i>Improvisaciones a partir de situaciones comprometidas con las emociones, los sentimientos, las vivencias y las intenciones personales.</i>

El cuerpo, la voz y los sentidos.**El cuerpo.**

Esquema corporal, estático y dinámico.

Reconocimiento global y segmentado del propio cuerpo. Entrenamiento del equilibrio, posición y desplazamientos. Organización de movimientos expresivos en secuencias de diferente significación.

El cuerpo en el espacio. Espacio personal, parcial, total, social. Espacio interno y externo. Espacio simbólico, imaginario.

Apreciación y utilización de distancias, trayectorias y obstáculos. Reconocimiento y experimentación de las relaciones entre el cuerpo, el movimiento y los distintos espacios.

Cuerpo y temporalidad.

Exploración de la duración, sucesión, alternancia y velocidad de los movimientos. Composición de estructuras y secuencias rítmicas.

Cuerpo y objeto.

Experimentación de las relaciones posibles entre el sujeto y los objetos.

Calidades de movimiento.

Exploración de la energía, el ritmo y el tono muscular de diferentes movimientos. Combinación de las diferentes nociones corporales, espacio temporales y energéticas.

La voz.

Estructura vocal: fonación, articulación y dicción. Altura, intensidad, modulación y proyección de la voz. Exploración de sonidos y tonos de la voz propia y ajena y sus intencionalidades comunicativas. Investigación de las posibilidades expresivas de la intensidad, el volumen y el timbre de la voz atendiendo a los cambios en inflexiones, pausas y ritmos.

Los sentidos.

Tránsito de la vivencia a la expresión simbólica.

Reconocimiento y exploración de la utilización de los distintos sentidos. Experimentación de las sensaciones y los estados físicos en distintas situaciones.

Elementos de la estructura dramática**Sujeto**

Rol y personaje. Características físicas, externas. Cuerpo y voz. Características psicológicas, vida interior, estados de ánimo, emociones e intenciones. Características históricas, sociales, culturales y geográficas (modismos, regionalismos).

Selección y representación de personajes según sus características. Caracterización de personajes a partir de elementos expresivos: vestuario, maquillaje, objetos.

El personaje en situación. Historia del personaje. Vínculos. Objetivos.

Reconocimiento y experimentación de los objetivos de los personajes en diferentes situaciones dramáticas.

Conflicto

Conflicto y situación dramática. Tipos de conflicto.

Exploración de conflictos con uno mismo, con el entorno y con los otros. Reconocimiento de conflictos en diferentes situaciones dramáticas. Creación de situaciones con diversos tipos de conflicto.

Antecedente, desarrollo y resolución del conflicto. Progresión dramática.

Invencción de diferentes resoluciones a situaciones dramáticas.

Acción

Antecedentes y contextos de las acciones. Investigación de las acciones de los personajes en relación con el conflicto. Las acciones como forma de representación. Secuencias de acciones.

Organización de secuencias de acciones con intencionalidad estética.

El desarrollo expresivo y la adquisición de los elementos de los lenguajes artísticos	Acciones físicas con y sin soporte verbal. Acción interna y externa. Justificación de la acción. <i>Exploración de las relaciones entre acciones, objetivos y justificación.</i> Acción y reacción. Interacción. Adaptación. <i>Elaboración de propuestas basadas en el esquema de acción y reacción.</i> Entorno: Tiempo y espacio de la acción dramática. <i>Construcción del espacio escénico a partir de objetos reales e imaginarios.</i> Las circunstancias dadas. El contexto de la situación. <i>Exploración de diferentes circunstancias y su incidencia en la representación de los personajes y las situaciones dramáticas.</i> <i>Creación del entorno a partir de la acción de los personajes.</i> Historia: Argumento. Desarrollo lineal de la historia. Tema. Ideas y significados implícitos en la trama. <i>Creación de argumentos para distintos temas.</i> <i>Reconocimiento de posibles temas a partir de un mismo argumento.</i> Secuencia dramática. Presentación, nudo y desenlace. Alteraciones de la secuencia. <i>Desarrollo y fijación del argumento de una historia dramatizable a partir de un estímulo (juegos, ocurrencias, acontecimientos, noticias, elementos plásticos, musicales, audiovisuales, etc.)</i>
Eje	Contenidos
La producción como síntesis integradora. Los referentes regionales, nacionales y universales.	Producción La representación. <i>Caracterización de personajes a partir de diferentes situaciones dramáticas.</i> <i>Análisis y representación de secuencias dramáticas a partir de relatos.</i> <i>Organización y representación de sensaciones, pensamientos e imágenes desde los elementos del código teatral con sentido estético.</i> <i>Realización de guiones a partir de las improvisaciones del grupo.</i> <i>Organización de proyectos de representación dramática (dramatizaciones, títeres, pantomima, radioteatro, etc.) incorporando recursos técnico expresivos (vestuario, escenografía, utilería, iluminación, musicalización).</i> El patrimonio cultural El espectáculo teatral. <i>Asistencia a diversos espectáculos teatrales en espacios convencionales y no convencionales.</i> <i>Apreciación, comprensión y análisis de sus propias producciones y la de sus pares.</i> <i>Apreciación y análisis de obras de teatro, títeres, óperas, zarzuelas, comedias musicales, danza, etc.</i> Objetivos, contenido y forma de los mensajes en la representación teatral. <i>Análisis y reflexión sobre la articulación de los lenguajes en el texto espectacular.</i>

3.7. Lineamientos de acreditación

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el séptimo año de la E.G.B. puedan resolver a través de los tres lenguajes, situaciones que involucren:

- Comprender, identificar y seleccionar elementos propios de cada lenguaje artístico para operar con ellos en producciones individuales y grupales.
- Seleccionar con autonomía y apropiadamente los elementos de los lenguajes artísticos y sus modos de organización que mejor se adapten a su forma personal de comunicarse y expresarse.
- Reconocer, apreciar y analizar en su contexto, manifestaciones artísticas propias, de sus pares, de los referentes locales, regionales, nacionales y universales.
- Interpretar y comprender sus propios procesos de experimentación y producción desde la experiencia adquirida con la práctica en los distintos lenguajes.
- Aplicar los conocimientos adquiridos en experiencias de creación individuales y grupales, fundamentando la selección de elementos, organizaciones, instrumentos, materiales, técnicas y procedimientos.
- Incorporar a la producción las posibilidades descubiertas mediante la exploración sensorial de materiales, objetos e instrumentos presentes en el medio, estableciendo relaciones entre lo que perciben, conocen, sienten y hacen.
- Interpretar y comprender manifestaciones artísticas propias y de culturas diversas, y valorar la importancia de conocer sus significados y su valor cultural desarrollando el juicio estético, y la crítica respecto de esos objetos artísticos producidos por ellos y por sus pares, como así también de obras de artistas regionales, nacionales y universales de interés.
- Utilizar estrategias de comprensión descriptivas, analíticas, interpretativas y críticas para resolver problemas de su realidad apelando a establecer discriminaciones y diferenciaciones entre diversas producciones y obras artísticas.

A continuación se explicitan los aprendizajes básicos que el alumno habrá logrado en relación con los contenidos actitudinales. Cabe recordar que los mismos son objeto de la evaluación diagnóstica y de la formativa pero no de la sumativa, ya que su adquisición depende de "complejos procesos en los que el aprendizaje es solo uno de ellos"⁴:

- Descubrir la posibilidad de expresarse y comunicarse en los lenguajes artísticos con sus propios recursos.

⁴ Ministerio de Educación y Cultura, Provincia de Río Negro, 2001, Desarrollo Curricular E.G.B. 1 y 2: "Evaluación sumativa y acreditación en Formación Ética y Ciudadana. Un documento para la orientación y el debate".

- Crecer en la autoestima y la confianza en si mismo, eliminando el miedo al error, aprendiendo a aprender de los fracasos.
- Desarrollar la solidaridad, la fe en el grupo, el respeto por los ritmos ajenos.
- Saber escuchar y hacerse escuchar. Valorar el aporte de cada uno y el logro total.
- Sentirse protagonista de su propio aprendizaje.
- Desarrollar una actitud crítica hacia todos los fenómenos, confiando en su propio juicio.
- Valorar todo tipo de manifestaciones artísticas, sin prejuicios, entendiéndolas como emergentes y representativas.
- Valorar los modelos democráticos en todos lo ámbitos de su vida privada y social.
- Revalorizar los elementos de los lenguajes artísticos como herramienta expresiva, capaz de comunicar sentimientos y emociones.

BIBLIOGRAFÍA

Del área:

- Akoschky, Brandt, Calvo, Chapato, Harf, Kalmar, Spravkin, Terigi, Wiskitski, 1998, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Paidós, Argentina.
- Alland, Alexander, *To Be Human*; John Wiley & Sons Inc., New York
- Best, Francine, *Hacia una didáctica de las actividades motivadoras*, Colección Actualización Pedagógica.
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 1989, "Diseño Curricular Ciclo Básico Unificado", Nivel Medio.
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 1991, "Proyecto Curricular de Educación General Básica para el Nivel Primario".
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 1996, "Diseño Curricular, EGB 1 y 2 - Versión 1.1".
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 1999, "Diseño Curricular - E.G.B.3 - Versión preliminar para la consulta".
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 1999, "Desarrollo Curricular N° 4 - E.G.B. 1 y 2 - Pensar en proyectos..., cuando las áreas trabajan juntas..." Áreas. Lengua y Literatura/ Educación Artística: Plástica.
- Eisner, Elliot, 1987, *Procesos cognitivos y currículum*, Ed. Martínez Roca, España.
- Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza, República Argentina, 1998, "Arte y comunicación para 7mo. Año de la E.G.B., Versión preliminar".
- Gardner, 1987, *Arte, mente y cerebro*, Paidós, Argentina.
- Hernández, Fernando, *Para comprender mejor la realidad*, Cuaderno de Pedagogía No. 243
- Lucarelli, Elisa y Correa, Elida, 1996, *¿Cómo generamos proyectos en el aula?*, Ed. Santillana.
- Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, "Diseño Curricular Básico, Nivel Primario", España.
- Ministerio de Educación y Cultura de la Nación Argentina, 1997, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Educación Artística.
- Vigotsky, L., 1996, *La imaginación y el arte en la infancia*, Ediciones Biblioteca de Ensayo, Akal, Tercera edición.
- U.N.E.S.C.O., *Aprender a Ser*.

De Plástica:

- Aparaci, Roberto, *La Revolución de los Medios Audiovisuales*, Proyecto Didáctico Quirón, Ediciones de la Torre, España.
- Heim, R., *Arte y percepción visual*, Eudeba, Argentina.
- Arnheim, R., 1985, *El pensamiento visual*, Eudeba, Argentina.
- Bargueño Calvo - Díaz, 1996, *Educación plástica y visual 1 y 2*, McGraw Hill, España.
- Consortium of National Arts Education Associations and National Committee for Standards in Arts, 1994, *National Standards for Arts Education*, Published by Music Educators National Conference, U.S.A.
- Eisner, Elliot, 1995, *Educación la visión artística*, Paidós Educador, España.
- Guiral, Antonio y otros, 1993, *Veinte años del Comic*, Aula Literatura Vicens Vives, España.
- Herbon, Alicia, 1978, *Educación y expresión estética*, Plus Ultra, Argentina.
- Hernández, Fernando, 2000, *Educación y cultura visual*, Ed. Octaedro, Barcelona.
- Lowenfeld y Brittain, 1980, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Kapelusz, Argentina.
- Lucie-Smith, 1979, *Movimientos en el Arte desde 1945*, Emecé Editores, Argentina.

- Monclus, Marta Balada y Terradellas, Roser Juanola, 1987, *La Educación visual en la escuela*, Biblioteca de pedagogía Paidós "Rosa Sensat".
- Nun de Negro, Berta, 1997, *Los lenguajes artísticos y la lectura de las obras de arte*, Cuadernos 1, 2 y 3 para 7º grado EGB 3, Ed. Magisterio del Río de la Plata, Argentina.
- Read, Herbert, 1986, *Educación por el arte*, Piados, España.
- Santos Guerra, Miguel Ángel, *Imagen y Educación*, 1998, Ed. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- Scott, 1978, (ã1958, N.Y.), *Fundamentos del diseño*, Ed. Víctor Leru, S.A., Bs.As.

De Música:

- Hargreaves, David, 1998, *Música y desarrollo psicológico*, Graó Barcelona.
- Hargreaves, David, 1991, *Infancia y educación artística*, Ed. Morata, Madrid, 1991.
- H. de Gainza, Violeta, 1990, *Nuevas perspectivas de la educación musical*, Ed. Guadalupe, Buenos Aires.
- H. de Gainza, Violeta, 1993, *La Educación musical frente al futuro*, Ed. Guadalupe, Buenos Aires.
- H. de Gainza, Violeta, 1997, *La transformación de la Educación Musical a las puertas del Siglo XXI*, Ed. Guadalupe, Buenos Aires.
- Paynter, John, 1991, *Oír, aquí y ahora*, Ed. Ricordi, Buenos Aires.
- Swanwick, K., 1991, *Música, pensamiento y educación*, Ed. Morata, Madrid.

De Teatro:

- Alvarez Novoa, Carlos, 1995, *Dramatización. El teatro en el aula*, Octaedro, Barcelona.
- Boal, Augusto, 1980, *Teatro del Oprimido*, México, Nueva Imagen.
- Cañas, José, 1994, *Didáctica de la Expresión Dramática*, Ediciones Octaedro, Barcelona.
- Cervera, Juan, 1981, *Cómo practicar la dramatización*, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- Eines, Jorge y Mantovani, Alfredo, 1997, *Didáctica de la Dramatización*, Gedisa Editorial, Barcelona.
- Elola, Hilda, 1989, *Teatro para maestros*, Marymar, Bs. As.,
- Faure-Lascar, *El juego dramático en la escuela*, Ed. Cincel, Kapelusz.
- Finchelman, María Rosa, 1981, *Expresión teatral infantil*, Ed. Plus Ultra, Bs. As.
- Gonzalez, Héctor, *Juego, aprendizaje y creación: Dramatización con niños*, Libros del Quirquincho, Bs. As.
- Ministerio de Educación Y Ciencia de España, 1992, Barta, F., y Granda, J., *Optativas: Taller de Teatro*, Madrid.
- Ruth Pardo Belgrano, María y otros, 1981, *Teatro: arte y comunicación*, Plus Ultra, Bs. As.
- Vega, Roberto, 1986, *El Teatro en la Comunidad*, Ediciones Paulinas, Bs. As.
- Vega, Roberto, 1981, *El Teatro en la Educación*, Plus Ultra, Bs. As.

Consejo Provincial de Educacion

CENTRO PROVINCIAL DE
INFORMACION EDUCATIVA

VIEDMA 26 / 03 / 03

Digitalizado por
Mauro D. Capponi
Biblioteca Provincial del Maestro
Centro Provincial de Información Educativa

Consejo Provincial de Educación

DOCUMENTACION				
Reg. No	1	3	7	49
Top No	1	1	8	41
Fecha	27	05	03	

**Diseño Curricular
7º Año - E.G.B.
Educación Física**

**Gobierno de Río Negro
Año 2002**

Centro Provincial de Innovación Educativa
CONSEJO I

ALVARO DE... C.D. 58
8500 - VILLA MA - RIO NEGRO
REPUBLICA ARGENTINA

AR-CPE-GC-127

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Dr. Pablo Verani

Ministerio de Educación y Cultura
Ministra
Ana K. de Mázzaro

Vocales
Blanca E. Moyano
Mabel Blázquez de García
Juan C. Carreño

Directora General de Educación
Blanca E. Moyano

Director de Nivel Primario
José Manuel Silva

Directora de Enseñanza Privada
María Irene Manterola

Directora de Gestión Curricular
Nora Violeta Arbanás

EQUIPO TÉCNICO

Dirección de Gestión Curricular

Coordinación
Nora Violeta Arbanás

Colaboración Técnica
Sergio Galván
Ana Caro
Marcela Thorp
Marcela Autunno

ÍNDICE

"Diseño Curricular - 7º año E.G.B." Educación Física

1. Fundamentación	5
2. Encuadre Didáctico	6
2.1. La Educación Física en el séptimo año de la E.G.B.	6
2.2. Propósitos	8
2.3. Contenidos	8
2.4. Consideraciones metodológicas	9
2.5. Evaluación	11
3. Organización Curricular de los Contenidos	14
3.1. Sub-eje organizador	15
3.2. Ideas Básicas	16
3.3. Caracterización de los ejes temáticos	16
3.4. Contenidos actitudinales	24
3.5. Contenidos procedimentales	25
3.6. Cuadros de contenidos	26
3.7. Lineamientos de Acreditación	29
4. Bibliografía	30

Especialista Disciplinar

Néstor Hernández

Ministerio de Educación y Cultura
Consejo Provincial de Educación
Provincia de Río Negro - Año 2002

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

ALVARO B. ... C. C. 58

8300 - VIEDMA - RÍO NEGRO

REPÚBLICA ARGENTINA

PRESENTACIÓN

Un curriculum es más que un documento escrito, es ante todo un proyecto cultural, social y educativo, es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas.

Estas consideraciones constituyeron uno de los puntos de partida del proceso de *construcción curricular* iniciado en la provincia en el año 1990, como así también de las *adecuaciones curriculares* producidas a partir de 1995. Ambos procesos generaron la participación crítica de los docentes.

El diseño curricular producido en el año 1990 (Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario) fue el resultado del trabajo fecundo de seis comisiones regionales que representaban a todos los docentes de la provincia, como así también de una comisión integrada por profesores disciplinares. Aquéllas propusieron para el nivel los fines y objetivos de la educación y acordaron las concepciones y procesos que debían estar en la base de la propuesta curricular, componentes que denominados marco teórico, hacen a la estructura profunda de dicha propuesta curricular. En coherencia con esa intencionalidad pedagógica los profesores disciplinares avanzaron en los fundamentos, propósitos, contenidos, metodologías de enseñanza y de aprendizaje como así también en alternativas de evaluación, es decir en lo que Contreras Domínguez denomina la estructura superficial de un curriculum.

En el año 1995 y dada la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes se inició un proceso de revisión crítica del Proyecto Curricular, proceso al que, por sus características se denominó de adecuación curricular. Es así como:

- se ratificó el marco teórico con sus concepciones de hombre, sociedad, educación, conocimiento, aprendizaje, enseñanza, ...propuesto por las comisiones docentes en el año 1990;

- un equipo de profesores disciplinares constató la presencia y actualización de los contenidos previstos para cada área y disciplina del Proyecto Curricular como así también la necesidad de incorporar otros.

A medida que se fue avanzando en este proceso de revisión curricular se abrieron espacios para la consulta. La pertinencia de las observaciones y sugerencias docentes producidas en los diversos espacios institucionales permitió aumentar la inteligibilidad del citado proyecto curricular, ratificar la pertinencia de sus fines y objetivos y la consideración de las prácticas áulicas en contextos singulares y heterogéneos.

Primero como innovación curricular, luego como revisión crítica, el diseño curricular para el nivel refleja ante todo el espíritu con el que se construyen los mismos en la provincia: libertad, criticidad, intencionalidad profundamente pedagógica y preocupación auténtica por los alumnos y su futuro.

En el presente documento curricular se podrán reconocer como fuentes, el proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario, el Diseño Curricular para el 1º y 2º ciclo de la E.G.B. como así también la Versión preliminar para el tercer ciclo de la E.G.B. y como dice Salinas Fernández "...sea como proyecto cultural, sea como realidad o cruce de prácticas de diversa índole, sea como conjunto de relaciones interpersonales, sea como conjunto de relaciones institucionales, sea como conjunto de objetos e instrumentos por utilizar en dichas relaciones, puede y debe ser analizado, interpretado y, por supuesto, mejorado...".

1

FUNDAMENTACIÓN

El lugar que se le dio al cuerpo no fue el mismo con el correr de los años, pues la concepción filosófica dualista que durante mucho tiempo influyó sobre la cultura occidental, incidió en la Educación Física escolar

De la división cuerpo-mente (con subvaloración de lo corporal) aparece la idea de cuerpo objeto que tiene valor por su utilidad, sin pensar en un enfoque integrador del individuo.

Es en la búsqueda de un sentido renovador que la Educación Física parte de la necesidad de revisar la idea de cuerpo y apoyar un sentido de hombre integral, pasando de cuerpo objeto a cuerpo propio, modificando substancialmente la forma de abordarlo apuntando a un desarrollo total y equilibrado del individuo, vehículo de expresión y comunicación.

"La Educación Física quiere poner en juego junto con la actividad corporal, el intelecto y las fuerzas expresivas". Cagigal.

Si entendemos que el hombre es una totalidad, que las áreas cognitiva, psicomotriz y socioafectiva actúan simultáneamente, podemos decir que la Educación Física es educar al ser humano a través de su cuerpo en movimiento. Un cuerpo-movimiento inseparables, pilares fundamentales de todas las manifestaciones humanas que están en la base de todo aprendizaje, de toda educación.

"La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas mismas manifestaciones-emociones, sentimientos -pensamientos- son parte de ese cuerpo. El Yo implica el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer, y no hay un ser humano sin la unidad de estos seis aspectos." Trigo y Colaboradores (1999) citado por Trigo (2000).

Pero la Educación Física además opera en lo colectivo y se construye socialmente, porque esencialmente es trabajo en y con grupos y en este terreno lo actitudinal aparece con real relevancia: respeto, cooperación, solidaridad, comunicación, compartir, actitudes que necesitan de la formulación, aceptación y cumplimiento de normas.

"Este planteo se hace desde una motricidad libre de estereotipos, buscando creatividad, plasticidad, recreación de movimientos para un alumno que sepa manejar su cuerpo como propio. El hombre por su naturaleza humana puede comunicarse y planificar su accionar a través de distintos lenguajes. El movimiento corporal es un lenguaje, una manera privativa de manifestarse." (Jean Le Boulch).

La posibilidad de desarrollar nuevos aprendizajes en el campo expresivo deportivo o de la salud, en pos de un mejoramiento de la calidad de vida, depende en gran medida de las oportunidades que le brinde la educación física escolar a sus alumnos.

2

ENCUADRE DIDÁCTICO

2.1. *La Educación Física en el séptimo año de la E.G.B.*

En este año se relacionan: por un lado la riqueza motriz que el joven debe traer de los años anteriores y por otro el inicio de ciertos cambios corporales propios de la preadolescencia, con un adelanto manifiesto en las niñas. Estos aspectos que interactúan en forma permanente deben ser tenidos en cuenta a la hora de caracterizar la disciplina.

El cuerpo, único e irrepetible demanda ser explicado y contenido desde la escuela.

La Educación Física tiene un rol clave con relación al conocimiento y la toma de conciencia respecto a los cambios corporales que se producen porque en la práctica es en donde se resuelven situaciones cada vez más complejas.

En este desarrollo que esta viviendo, el preadolescente debe adquirir y comprobar progresivamente, una relación inteligente con su propio cuerpo, su propia capacidad de hacer, en relación con los demás y el mundo que lo rodea.

Es fundamental proponer actividades teniendo en cuenta sus intereses y necesidades inmediatas, motivándolos a reflexionar sobre la propia práctica, lo que les permitirá explicar tanto las mismas como los resultados obtenidos y encontrar satisfacción en sus logros y los del grupo.

Los alumnos del séptimo año transitan por un período que para algunos autores como Meinel (1988) es entendido y denominado como

"Fase de la mejor capacidad de aprendizaje motor durante la niñez."

Esta disponibilidad, sensibilidad, plasticidad e interés social en el aprendizaje de habilidades motoras específicas, deberá ser acompañado por una *intencionalidad pedagógica formativa que la Educación Física Educativa está en condiciones de garantizar.*

Se debe posibilitar en todo momento que los alumnos afiancen e incrementen su grado de disponibilidad corporal frente a las acciones motrices.

La adquisición progresiva del esquema corporal que se ha logrado en años anteriores, le permitirá poner en juego esa disponibilidad y operatividad corporal real, con representación mental de las acciones en forma individual y colectiva.

Lo que ahora aparece como posibilidad de aprendizaje deportivo es una proyección y superación de los contenidos correspondientes a los ejes del ciclo anterior *desarrollo perceptivo motor y juegos motores*, base sobre la cual se articulan los nuevos aprendizajes que se presentan a partir del eje los deportes.

Las tareas motoras y situaciones deportivas planteadas para el séptimo año, como encuentros, o competiciones deportivas, deben asegurar que en la medición con el otro,

prime el cumplimiento de objetivos formativos que se han propuesto para el grupo y que la valorización por el progreso individual y colectivo esté por encima de cualquier actitud agresiva o inadecuada hacia sus compañeros o adversario.

“El valor físico y la calidad de la Motricidad operativa, son los mayores determinantes de la situación del niño en el grupo de sus semejantes”. Le Boulch (1997).

Esta necesidad de reconocimiento del otro es una manifestación característica en los alumnos del séptimo año y se puede observar en muchas ocasiones como una actitud de superación hacia sus compañeros.

“Abogar por la competición como un proceso, es decir, valorar la participación, la mejora del propio rendimiento, el contacto cooperativo con compañeros, la visión del adversario u oponente como un medio facilitador de la propia progresión, en contraposición de la competición como producto, lo que implica por encima de todo valorar solo la victoria, el premio la superioridad y la arrogancia y ver al oponente como un enemigo al que hay que destruir.” J. L. Antón García (2000).

El Deporte será considerado a partir de ahora como un eje fundamental. Los Juegos Motores considerados en primero y segundo ciclo posibilitaron aprendizajes que iniciaron a los alumnos en la práctica de todos los deportes. Y si bien los contenidos que albergan los Juegos Motores se van complejizando en él o los diferentes deportes, bueno es rescatar el espíritu lúdico del mismo, en este año y en los siguientes.

La estimulación adecuada de las capacidades motoras se basará en los principios del entrenamiento óptimo evolutivo, es por ello que desde la *formación física*, se debe poner una intencionalidad pedagógica en el desarrollo de la salud corporal integral.

La educación física no se agota en las posibilidades deportivas, su sentido es mucho más amplio y su proyección intenta promover un estilo de vida con beneficio permanente, es por ello que tanto los aspectos relacionados con las prácticas corporales cotidianas, salud corporal postural, las habilidades expresivas como el contacto con la naturaleza, serán una constante en la selección de contenidos respetando los intereses y posibilidades del desarrollo integral de los alumnos.

Finalmente un párrafo para hacer mención a la necesidad de atender la diversidad. El trabajo con el cuerpo y el movimiento coloca a los alumnos frente a sus propias posibilidades de acción.

Intervenir desde una amplia experiencia motriz y deportiva, o viceversa, sentirse limitado por no contar con ella, o tener capacidades diferentes, provoca en los alumnos actitudes, que en ocasiones son de omnipotencia o frustración.

En cada clase se debe ofrecer a los alumnos la posibilidad de desarrollar sus potencialidades de acuerdo con sus propias posibilidades y no conforme a un baremo más o menos universal (Ander-Egg 1995).

Es decir que se debe garantizar un espacio para todos y no sólo para los más dotados.

2.2. Propósitos

La enseñanza de la Educación física par el séptimo año tiene como propósito desarrollar en los alumnos capacidades que les permitan:

- Participar en actividades corporales y motrices, en la naturaleza y al aire libre en forma autónoma y sistemática en pos de un mejoramiento de la salud y calidad de vida.
- Adquirir un dominio de las habilidades motoras específicas y de ciertas habilidades perceptivas que le permita resolver situaciones táctico cognitivas básicas de cada deporte en lo individual y colectivo.
- Participar en variadas propuestas deportivas, de acuerdo a la realidad de cada región y escuela, aplicando reglas y fundamentos técnico-tácticos particulares de cada deporte como una necesidad que surge de la misma práctica para lograr mayor efectividad.
- Disponer de conocimientos básicos referidos a la formación corporal-postural, control respiratorio y relajación muscular que le posibilite generar hábitos de buena postura en situaciones estáticas y dinámicas.
- Adquirir un dominio de las capacidades coordinativas participando de tareas motoras, juegos y deportes con acento en la variabilidad y multilateralidad que le permitan controlar y ajustar su conducta motriz frente a la diversidad de tareas motoras abiertas o cerradas, sean éstas de carácter lúdico recreativo, expresivo deportivo o relacionadas con la naturaleza y el medio ambiente.
- Adquirir conocimientos básicos del desarrollo de las capacidades condicionales que le posibiliten relacionar el grado de formación física con la disminución de ciertos factores de riesgo que afectan el estado de salud y la calidad de vida.

2.3. Contenidos

Con la palabra contenidos se designa al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización (Coll C. 1995).

De manera general se puede decir que se trata de todo lo que se enseña a los alumnos en las clases de Educación Física y que éstos por lógica tienen que aprender.

Los contenidos pueden ser: conceptos, valores, normas, procedimientos.

Esta categorización responde a tres intenciones claras: que los alumnos asimilen conceptos, que aprendan a hacer, y que desarrollen determinadas formas de hacer y de pensar.

Los conceptos hacen referencia al saber. En Educación Física se pueden dar los siguientes ejemplos: la estrategia como plan para resolver el juego, el deporte como institución, jugadores, roles, capacidades condicionales y coordinativas, etc.

Los procedimientos hacen referencia al saber hacer. Coll C. 1995, los define como el conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Para identificarlos se utilizan términos tales como: destrezas, técnicas, estrategias.

A continuación se acercan los siguientes ejemplos: exploración y comparación de estrategias de juego, participación en competencias deportivas internas y con otras escuelas, exploración de puestos, funciones y su relación con situaciones, roles y ubicaciones en el equipo.

En Educación Física los procedimientos han ocupado un papel preponderante, pero es intención de este curriculum poner las tres categorías al mismo nivel.

Los contenidos actitudinales hacen referencia al aprender a ser. Son los que tiene por finalidad el desarrollo de la persona para la vida en la sociedad, como por ejemplo: el respeto por los demás, el compartir etc.

Los contenidos para el séptimo año se articulan y procuran ser trabajados en las tres dimensiones explicitadas anteriormente, abordándose en forma espiralada desde el eje y entre los ejes temáticos, atendiendo a las características del grupo, su diversidad, intereses y necesidades.

Todos los contenidos explicitados en este curriculum son abarcativos de muchos otros que de hecho el docente deberá incluir de acuerdo a la realidad de la escuela y la comunidad en donde trabaja.

Los contenidos del séptimo año continúan siendo trabajados en los siguientes años pasando a estar incluidos en otros de mayor complejidad.

2.4. Consideraciones metodológicas

El proceso de aprendizaje motor, considerado como cambios relativamente permanentes en la conducta motora, está basado en gran medida en la habilidad que posee el alumno en el tratamiento de las informaciones.

La competencia progresiva en el dominio de dichas informaciones, está directamente relacionado con las fases del aprendizaje motor durante las cuales el alumno tiene la oportunidad de vivenciar ricas y variadas situaciones que le facilitan el proceso y progresivo avance en el dominio y regulación de la conducta motora.

"El profesor deberá presentar la información utilizando los canales de captación de información que los alumnos poseen, para contribuir a que comprendan los objetivos de la tarea y elaboren su plan de acción."
L.M. Ruiz Pérez (1994).

El docente deberá contemplar en todo momento, cuál es la fase del aprendizaje motor por la que transitan sus alumnos, para poder instrumentar estrategias metodológicas que faciliten el dominio de la conducta motora a aprender.

En todo aprendizaje motor participan en mayor o menor medida mecanismos perceptivos, cognitivos, de ejecución y de control. El grado de compromiso que la tarea motora exige en cada uno de estos mecanismos, permite diferenciar a aquellas tareas que dependen

exclusivamente de información interna, de otras que necesitan corroborar en forma permanente la situación del contexto recurriendo a la información externa.

Las tareas motoras que dependen de circuitos de retroalimentación interna para su ejecución y control pueden clasificarse como tareas motoras *cerradas*. Este tipo de tareas exige el dominio de informaciones propioceptivas que provienen de analizadores especializados y se desarrollan en medios habituales sin modificaciones externas que condicionan su ejecución.

Aquellas tareas motoras que dependen constantemente de informaciones externas, se las puede clasificar como tareas motoras *abiertas* y son todas aquellas tareas motoras que necesitan una renovación constante de los datos contextuales para poder ajustar y programar las acciones motoras en función de la situación y exigencia del medio.

El análisis de la tarea motora es un instrumento que le permite al docente mantener una relación de coherencia didáctica entre las fases del aprendizaje motor por las que atraviese el alumno, la característica de la tarea motora a enseñar, el grado de complejidad y las exigencias solicitadas por el deporte real.

La propuesta didáctica metodológica del docente deberá tener en cuenta tanto la característica de la tarea, como el nivel de complejidad que exige su desarrollo.

Es imprescindible que el docente contemple que la tarea puede presentar dificultades para su aprendizaje y que debe disponer constantemente de alternativas que ajusten la complejidad con tareas de mayor o menor dificultad sea esta de carácter perceptivo cognitivo, socioafectivo, como de ejecución y control.

"La condición de todo aprendizaje motor es el estado de las disposiciones psicomotrices previas y la existencia de un entorno humano y material favorable." R. H. Gómez (2000).

El análisis permanente en las prácticas cotidianas, posibilitará la adecuación de la tarea motora respetando el nivel motor real del alumno, es decir sus estructuras previas y favorecer el paso de la zona de desarrollo próximo a la zona de desarrollo potencial.

La variabilidad en la práctica debe ser un componente indispensable en las clases de educación física, los parámetros de variación recaerán sobre aspectos perceptivos, cognitivos, de ejecución y control. Los componentes sociomotrices no escapan a esta regla entendiendo que la manifestación de la conducta motora representa la totalidad del ser humano y que cada situación en la clase de Educación Física está mediatizada y construida sobre la base de relaciones interpersonales sustento social de expresiones grupales y colectivas.

Schmitd, citado en Ruiz Pérez (1998) entiende que el aprendizaje motor, no significa el almacenamiento de patrones motores específicos o formas específicas de movimientos. Considera que cuando el alumno aprende una nueva habilidad motriz, solo recurre a un programa motor general ya adquirido sobre el cual ajusta y configura una nueva síntesis de parámetros que surgen de las nuevas informaciones del contexto. Esta síntesis de situaciones vivenciada es desencadenada por cuatro canales de información que Schmitd define como: *condiciones iniciales de la acción, consecuencias sensoriales de la acción, especificación de la respuesta, resultados obtenidos en las acciones* y se guarda como síntesis de esa nueva experiencia motriz. Es decir el alumno no almacena en su memoria cada uno de los movimientos en forma particular y precisa, se almacenan formas generales de movimientos, que ante una

nueva situación son requeridos y modificados en función de las circunstancias y exigencias de la tarea.

Los alumnos que tengan mayor posibilidad de vivenciar prácticas motoras variables ampliarán su campo de experiencias, su historia perceptivo motriz se verá beneficiada y de esta forma podrán almacenar muchas síntesis de informaciones provenientes de los cuatro canales mencionados por Schmit.

La variabilidad de las prácticas motrices beneficia la habilitación de nuevos circuitos neuromotores, aumenta la habilidad en el dominio de informaciones, amplía las posibilidades de respuestas ante la variación de los parámetros contextuales, elevan el nivel de prestación motriz de las capacidades coordinativas y por consiguiente aumenta la capacidad de aprendizaje motor de los alumnos.

Bajo este análisis es bueno mencionar que el proceso de aprendizaje de los deportes deberá tender a desarrollar las habilidades motoras específicas propias de cada deporte bajo los principios de variabilidad y multilateralidad, respetando en todo momento la totalidad del ser humano de modo que todas las áreas estén comprometidas para alcanzar el dominio de aquellas habilidades que serán requeridas para resolver nuevas situaciones motoras.

La etapa de estructuración espacio temporal por la que transitan los alumnos en el séptimo año permite una anticipación mental operativa que posibilita ajuste programación y reprogramación permanente frente a las modificaciones del medio; la educación física del séptimo año, favorecerá prácticas motoras y deportivas que habiliten esa disponibilidad corporal.

Las prácticas de la Educación Física propenderán en todo momento a mejorar la calidad de vida, por lo que los principios de mejoramiento y preservación de la salud deberán ser una constante en la presentación y desarrollo de los contenidos.

La estimulación de las capacidades condicionales, debe ser lo suficientemente llevadera y motivante de tal forma que su ejercitación no signifique un sacrificio que es impuesto y aceptado solo desde los postulados conceptuales y beneficios que otorga al mantenimiento de la salud.

Para poder lograr una disposición plena, los profesores tendrán que implementar estrategias metodológicas que integren necesidades, intereses, conceptos, procedimientos y actitudes.

El nivel de concientización en el alumno se verá favorecido por situaciones variadas tanto en la estructura de clase, como en la alternativa y diversificación de las tareas que pongan en juego las capacidades condicionales.

2.5. Evaluación

La evaluación es una actividad más del proceso de enseñanza-aprendizaje más en el gran marco que supone toda acción educativa. Es un proceso permanente que posibilita al docente hacer ajustes en lo metodológico y curricular y acreditar al alumno, es decir poner una nota al finalizar un proceso.

En la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos, se debe tener en cuenta tanto sus progresos como sus dificultades, estas últimas influirán en los ajustes que el docente debe realizar: a las tareas programadas, a las intervenciones didácticas previstas, etc. En suma tanto los progresos como las dificultades permitirán al docente ratificar y/o rectificar la marcha del proceso de enseñanza aprendizaje.

La información obtenida a partir de la acción evaluadora permite planificar la enseñanza medir la eficacia del proceso de aprendizaje y al fin conseguir mayores resultados al finalizar la etapa.

En Educación Física la evaluación no ha de reducirse a la medición y cuantificación del rendimiento sino que se debe de partir de los conocimientos previos del alumno para evaluar el proceso y los resultados obtenidos en función de ese inicio. En este contexto el error no es sancionado sino que es la señal para elaborar nuevas estrategias a fin que el alumno haga los ajustes pertinentes.

Evaluar no sólo implica medir los conocimientos, habilidades o competencias adquiridas Si no todos los aspectos que son relevantes en un proceso formativo como actitudes y formas de resolución de distintas situaciones planteadas. Por ejemplo, es tan importante a la hora de evaluar, el cumplimiento de una norma de juego como la correcta realización del mismo. La evaluación debe ser pensada y diseñada lo más continua posible, de acuerdo al eje, ideas básicas, propósitos, contenidos. Cada actividad se puede y deberá convertir en un aspecto a evaluar. Por eso es aconsejable diseñar alguna manera de registro, que al mismo tiempo facilite la tarea docente.

La propia dinámica de la disciplina, básicamente procedimental facilita la evaluación formativa continua, pero a su vez enfrenta con una dificultad: no queda constancia de los movimientos que realiza el alumno; de manera que resulta imprescindible encontrar formas de evaluar que resulten coherentes, y que dicha instancia no se reduzca sólo a acreditar la asistencia.

Partiendo de la concepción que el alumno es una totalidad, que se supera, que puede crecer en la totalidad de su dimensión humana, el docente deberá prever estrategias propias de evaluación en la seguridad que no hay una manera única de trabajar el proceso y alcanzar el producto.

La diversidad, conocimientos previos y posibilidades serán elementos a tener en cuenta a la hora de evaluar, porque determinarán el grado en que se van consiguiendo las intenciones del proyecto.

Conviene que el docente observe y evalúe sistemáticamente las diferentes actividades de enseñanza aprendizaje y vaya tomando nota con relación a la evolución tanto individual como colectiva de los alumnos. Esta observación permite detectar dificultades y aciertos y hacer los consecuentes ajustes en el proyecto.

La evaluación se podrá llevar a cabo en distintos momentos y con diversos procedimientos. Los distintos momentos de realizar una evaluación pueden ser: inicial, del proceso y del producto.

Con relación a los procedimientos pueden ser múltiples, proponiéndose a modo de sugerencias: observaciones sistemáticas, seguimiento del trabajo del alumno, diálogos, fundamentación, comentarios, como así también valoración del proceso de resolución de problemas.

En este sentido es fundamental crear hábitos sistemáticos, en lo posible con fichas de seguimiento para que el mismo alumno sea partícipe y observador de sus propios progresos.

Es fundamental considerar otros elementos como por ejemplo: el grado de participación, el respeto por normas elementales, su seguridad e independencia, interés por aprender, reflexión sobre la práctica, solidaridad, compañerismo, actitud frente al error, actitud frente al trabajo grupal.

Finalmente podemos decir que desde la postura que sustenta sobre este aspecto el marco teórico referencial de este curriculum, es concebida como una actividad sistemática y continua, cuyos propósitos fundamentales son:

- Ayudar al crecimiento personal de los alumnos, a través de orientaciones que van surgiendo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Valorar los progresos que los adolescentes han tenido respecto a sí mismo.
- Detectar las dificultades de aprendizaje.
- Detectar las fallas en la enseñanza para realizar ajustes en el proceso y procedimientos pedagógicos utilizados.

3

ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos previstos para este año se han organizado en tres ejes temáticos:

- Los deportes
- Formación Física y Salud
- Vida en la Naturaleza y al Aire Libre

Respecto de los dos ciclos anteriores, la complejidad y relevancia que adquieren los contenidos a trabajar en 7º año, lleva a proponer dos nuevos ejes temáticos los que darán mayor sentido, dirección y significatividad a dichos contenidos. Por lo tanto, los ejes Los deportes y Formación física y salud deberán entenderse como continuidad de ciertos contenidos que en primero y segundo ciclo eran desarrollados en los ejes Juegos motores y Desarrollo perceptivo motor.

En el caso del eje Los deportes se observa el paso de un juego motor con características del deporte, a una práctica de deporte real, con una organización y estructura interna que lo identifica en el campo deportivo.

El eje temático Formación física y salud se incorpora como un proyecto a largo plazo con la pretensión de generar nuevos estilos de vida en beneficio del mejoramiento de la calidad de vida. La etapa evolutiva por la que transitan los alumnos en este año habilita ciertas estructuras del pensamiento que posibilitan el inicio de una tarea con sentido consciente e intencionalidad dirigida al uso y cuidado del cuerpo frente a todo tipo de prácticas corporales y vida cotidiana.

Los aportes realizados por el eje desarrollo perceptivo motor en el primer y segundo ciclo, permiten desde el eje formación física y salud poner en juego un cuerpo propio con representación mental y operatividad frente a las acciones, donde la anticipación y programación anticipada le da sentido y dirección a la conducta motora.

La vitalidad de este periodo denota una motivación importante en la participación de actividades en el medio natural, es por ello que se plantea la continuidad del eje temático Vida en la naturaleza y al aire libre que prevé contenidos referidos al contacto con la naturaleza, su cuidado y preservación.

Cada eje temático pretende sintetizar y comprender los contenidos básicos a trabajar. El orden con que se presentan en este documento curricular no supone lo mismo para su tratamiento por lo que, cabe señalar que cada docente, al momento de planificar, los deberá integrar e interconectar.

Esta organización de los contenidos (por ejes temáticos) no debe dar la idea de fragmentación ni de unidad aislada ya que los contenidos previstos en cada eje están íntimamente relacionados entre ellos, relación que se refleja en el subeje organizador de los mismos.

3.1. Sub-eje organizador

Las actividades físico deportivas y en contacto con la naturaleza, permiten desarrollar en los alumnos una actitud reflexiva y responsable en el cuidado de su cuerpo, brindando posibilidades de expresión motriz y mejoramiento en las prestaciones y competencias motrices individuales y colectivas.

Este Sub-eje organizador surge como necesidad de darle una nueva dimensión a los contenidos desarrollados en los años anteriores.

Como se ha explicitado anteriormente la educación física debe dar respuesta a necesidades e intereses socioculturales pero para poder dar organización y sentido a la propuesta de contenidos es necesario seleccionarlos y agruparlos en relación con la formación física deportiva, la salud y la vida en la naturaleza.

Las características de la etapa evolutiva por la que transitan los púberes, marcan una tendencia definida hacia ciertas manifestaciones sociales donde la participación corporal y el interés en el cuidado del cuerpo son de vital importancia en la educación de los mismos.

Es decir, del eje organizador disciplinar planteado en los años anteriores: *Con el cuerpo-movimiento los niños se relacionan con el medio, conocen su cuerpo, sus posibilidades, las de sus compañeros en un ámbito de respeto hacia la norma a través de juegos y tareas,*

surge un Sub-eje el que pretende destacar que a partir del séptimo año se pasa :

- de un conocimiento del cuerpo vivenciado *a un cuerpo representado con intencionalidad definida en su control dominio y cuidado en la preservación de la salud;*
- de vivencias grupales e individuales en el medio natural, *a vivencias en el medio natural con conciencia para su preservación y cuidado;*
- de un desarrollo de habilidades y posibilidades motrices más globales participando con sus pares en juegos y tareas con respeto hacia la norma, *a un desarrollo de habilidades motoras específicas y la participación con sus pares en los deportes, ajustándose a las reglas específicas de los mismos.*

Dado que el ser humano está inmerso en un contexto sociocultural y político particular la selección de contenidos previstos en este Diseño curricular no debe entenderse como una limitación en la planificación docente.

3.2. Ideas básicas

- Intervenir en encuentros, torneos y competencias entre cursos y/o colegios de la localidad y la zona posibilita el conocimiento de otras realidades aprovechando esa situación para aplicar reglas, fundamentos y técnicas del deporte como así también códigos éticos propios de la práctica lúdica.
- El desarrollo y mejoramiento de las capacidades coordinativas y de las habilidades perceptivas aumenta la capacidad de aprendizaje motor de los alumnos. Las prácticas con acento en la variabilidad, multiateralidad y complejidad creciente benefician el proceso de aprendizaje de las habilidades motoras específicas de carácter abierto y cerrado.
- La práctica de situaciones motrices con compromiso en el mecanismo de decisión, beneficia el desarrollo de la lógica motriz y la intencionalidad táctica individual y colectiva; en este sentido participar en juegos, tareas motoras y deportes con variabilidad y complejidad creciente, incrementa la capacidad táctico cognitiva de los alumnos.
- La intervención en prácticas variadas, beneficia la disponibilidad corporal frente a la acción motriz, esto habilita al alumno de séptimo año a ser capaz de resolver y ajustar la conducta motriz frente a la diversidad de propuestas en distintos medios y situaciones (recreativas, competencia deportiva, actividades en el medio natural, manifestaciones en el campo expresivo y creativo).
- La estimulación adecuada y sistemática de las capacidades condicionales, beneficia el estado de salud de los alumnos: conocer y participar de actividades que desarrollen el control postural, la relajación y respiración beneficia y disminuye factores de riesgo para la salud y genera hábitos saludables para desenvolverse en la vida cotidiana.
- La practica de actividades al aire libre y en contacto con la naturaleza beneficia la autonomía y responsabilidad individual y colectiva en el cuidado y uso del medio ambiente generando hábitos y estilos de vida que benefician la salud y calidad de vida del hombre.

3.3. Caracterización de los ejes temáticos

Eje : Los Deportes

La manifestación sociocultural del deporte, atraviesa nuestras vidas cotidianas, poder entender descubrir y utilizar sus motivaciones naturales a favor de un proceso formativo no es solo una necesidad sino también un deber en la educación física escolar.

Los alumnos del séptimo año muestran una marcada tendencia a participar de los deportes, la motivación social influye directamente sobre ellos.

Esta etapa evolutiva beneficia también esa tendencia y sensibilidad a participar en grupos, es justamente aquí donde se pone en juego el compromiso de la corporeidad como una

forma de descentración y búsqueda de identidad personal en el campo social, identificando y relacionando en cada acción motriz la expresión total de ese ser humano en situación única e irrepetible en un contexto sociocultural determinado.

Es por eso que el eje de los deportes, como ya se ha manifestado anteriormente, es un componente motivacional que la educación física debe rescatar y sustentar desde los fundamentos de **un deporte educativo**, guiado por profesionales de la educación física, preparados para respetar al niño, beneficiarlo y guiarlo en la búsqueda de una identidad y seguridad desde lo corporal que haga pleno y verdadero el deseo de *ser* y disfrutar de los placeres y beneficios que brinda la práctica deportiva sistemática y saludable en cada una de las etapas de la vida.

Muchas veces la visión social del deporte configurada por la imposición de los medios de comunicación, los espectáculos deportivos, las modas, los mensajes y la agresividad manifestada en muchos deportes deja poco margen para construir una identidad, más útil y de mayor duración que contemple los procesos y utilidad para la existencia humana.

En este sentido es recomendable entonces no dejar escapar esta gran oportunidad que nos brinda el sistema educativo y desde la educación física poder construir la idea de un deporte educativo con beneficios duraderos para toda la vida.

Es recomendable para esta etapa evolutiva una propuesta pedagógica que garantice el aumento de la disponibilidad motriz, con importante acento en las relaciones interpersonales, sentido de cooperación, pertinencia grupal y social.

Esto no significa que hay que desarrollar solo aquellos deportes de cooperación y oposición (el eje *Los Deportes* contempla posibilidades de desarrollo de todos aquellos deportes abiertos y cerrados, atletismo, natación, gimnasia artística, destrezas motrices), sino que cada institución deberá seleccionar contenidos en función de las posibilidades, intereses particulares, proyectos institucionales y curriculares.

Los deportes abiertos, exigen adaptación permanente a los cambios que se producen, en un espacio compartido y disputado.

Las clases de educación física tienen que asegurar que en las prácticas de tareas motoras, ejercicios, juegos o recorte de fases del juego real, estén presente parámetros que configuren la posibilidad de transferencia de dichas prácticas a situaciones reales.

Toda acción motriz, necesita del conocimiento exacto y rápido de nuestra situación respecto a los objetos y a las personas que nos rodean, esta capacidad para captar información depende del nivel de prestación de ciertas habilidades perceptivas que permiten hacer una discriminación de los parámetros que configuran dicha situación.

Los alumnos deben estar en condiciones de resolver en una competencia situaciones propias de los deportes abiertos que exigen constantemente recurrir a experiencias anteriores que se relacionen con los nuevos contextos de práctica a enfrentar

Esto significa que la propuesta metodológica para el aprendizaje deportivo, exige un análisis previo de las tareas motoras, para poder identificar el nivel de compromiso que exigen en los aspectos perceptivos, cognitivos, de ejecución y sociomotrices.

Estos instrumentos de análisis permiten, diseñar tareas adecuadas, graduar el nivel de complejidad en cada mecanismo, identificar el grado de relación que tienen con el deporte real, y generar las alternativas metodológicas, para asegurar vivencias motrices, que

habiliten a los alumnos a poder resolver situaciones deportivas, con plasticidad, creatividad y disponibilidad corporal operativa y autónoma.

La autonomía es uno de los objetivos a lograr por la educación física, si queremos alumnos autónomos en sus respuestas motrices, hay que instrumentar prácticas que la habiliten, de otro modo seguiremos viendo en los encuentros deportivos, profesores que teledirigen a sus alumnos.

Todo lo que los alumnos no pueden resolver por sí mismos, muchas veces es resuelto verbalmente por el profesor con mucha precisión en sus indicaciones, esto es común observarlo en competencias deportivas (ellos anticipan la jugada, diferencian donde va el balón, que jugador contrario está sin marca, a donde hay que dirigir el contraataque, que compañero está detrás o cerca de él, si tira, si amaga, etc.).

Se deben propiciar prácticas en la clase de educación física que aseguren la disponibilidad motriz de los alumnos ante situaciones del deporte real es aquí donde se pone en juego lo adquirido durante el proceso de aprendizaje.

En los deportes de características cerradas, el contexto en el que se realizan las prácticas permanece estable y la repuesta motriz mantiene un orden secuencial en las decisiones. La exigencia se deposita más en el mecanismo de ejecución de control y en la capacidad de identificar informaciones internas de origen propioceptivo.

La síntesis de informaciones interna y externas, más el valor de los resultados obtenidos, permite corroborar y controlar, los parámetros de un programa motor preconcebido, en función del logro de un objetivo.

Es necesario en los deportes cerrados al igual que en los abiertos la implementación de estrategias didácticas que contemplen el nivel de complejidad de la tarea y las fase del aprendizaje motor por la que transitan los alumnos.

El proceso de aprendizaje motor de habilidades específicas, transita por momentos, donde la complejidad de la tarea debe ser disminuida y es necesario hacer modificaciones en el contexto de práctica.

Esta intervención pedagógica ayuda a disminuir la cantidad de información sobre la cual el aprendiz tiene que poner atención facilitando la habilitación global del circuito neuromotor y disminuyendo el grado de tensión muscular, de esta manera se evitan movimientos exagerados, posturas rígidas, alteraciones rítmicas y sobre todo permite cumplir con el objetivo global de la tarea, con las implicancias que tiene esto en los aspectos, afectivo, motivacional y actitudinal del alumno.

La Educación Física deberá brindar a los alumnos de séptimo año, la posibilidad de habilitar sus competencias motrices, desarrollar sus potencialidades y deseos bajo un contexto de práctica que garantice una educación humanizante, con beneficio duradero, propiciando la generación de una cultura corporal y deportiva para toda la vida.

Consideraciones acerca de la Competencia Deportiva

El deporte desde lo social y natural es sinónimo de competencia, se encuentra en esta expresión natural del ser humano un remanente de origen filogenético, esto supone al igual que en las habilidades motoras básicas un beneficio en su aprendizaje, pero es necesario darle sentido y dirección a la educabilidad de la competencia.

La competencia en la educación física no surge a partir del eje de los deportes, este concepto ya fue desarrollado en el diseño curricular para el primer y segundo ciclo explicando como debía guiarse esta manifestación competitiva en los juegos motores.

En este apartado la competencia se relacionará mucho más con el fenómeno deportivo, por entenderse que a partir de este momento el juego motor sede espacio al deporte propiamente dicho.

"La competición durante el proceso de aprendizaje debe obedecer a un modelo de organización propio, donde las rivalidades y antagonismos sean sustituidos por una sana emulación, representada por la aceptación de los resultados de las confrontaciones individuales o de equipos, como consecuencia de la natural expresión de una superioridad momentánea, donde el componente educativo y pedagógico siempre esté por encima de los resultados deportivos." J. L. Antón (2000).

Los deportes a partir del séptimo año se convierten en un espacio social que posibilita al alumno poner en juego manifestaciones del ser humano que si bien están presentes en todo momento permanecen ocultas o es mucho más difícil vivenciarlas y expresarlas en otro tipo de relaciones sociales.

"La competición deportiva es una forma de preparar al sujeto para la vida, pues en la actividad profesional de cualquier ciudadano, la actividad competitiva, y el perfeccionamiento de la propia competencia es una exigencia permanente." J. L. Antón (2000).

Poder entender la competición deportiva como proceso y no como producto, permite revalorizar aspectos que favorecen la formación de nuestros alumnos.

- La competición deportiva favorece la educación de las cualidades volitivas, tenacidad, esfuerzo, perseverancia, como así también el desarrollo óptimo evolutivo de las capacidades motoras
- La competición deportiva favorece el mejoramiento desarrollo y perfeccionamiento de hábitos y habilidades específicas, objetiva la dirección y el sentido de seguir mejorando ciertas habilidades luego de haber descubierto, esta necesidad en un evento deportivo.
- La competición deportiva favorece, la capacidad de autocritica y análisis de las situaciones, mejora el desarrollo del pensamiento táctico, y la capacidad de sobreponerse y vencer las emociones negativas
- La competición deportiva le permite al alumno conocer y aceptar sus propias limitaciones, adecuar y moldear su conducta en función de las situaciones de competencia; le permite desarrollar su confianza, reconocerse y reconocer en los compañeros la necesidad y el placer de lo colectivo, valores y actitudes que perduran en la formación de sus vidas.

"El desafío pedagógico es lograr que haya competitividad sin que se rompan los brazos sociales...detrás de cada jugador virtuoso, detrás de la técnica debe primar siempre el concepto de hombre. Hombre que desea, se angustia, se alegra, acierta, se equivoca, se exalta y se deprime, y se lesiona irreversiblemente, o se potencia de acuerdo al cuidado con que se lo trate." M. Giraldes (1998).

Eje: Formación Física y salud

Es importante, reconocer que en los tiempos actuales existe una marcada tendencia social a establecer un grado de relación directa entre la Salud y la Educación Física.

Es cierto también que este concepto ha sido mucho más definido desde las ciencias de la salud, que desde la educación física.

El estado de salud es considerado como un estado de equilibrio integral del ser humano que se intenta alcanzar y mantener en forma permanente. Esto exige una intervención directa sobre todos aquellos factores que pueden incidir sobre la salud integral del ser humano provocando desequilibrios y por consiguiente el estado de enfermedad.

El estado de salud está condicionado por el nivel de prestación orgánico funcional que asegura cada uno de los sistemas.

Todos los sistemas están sustentados en su funcionamiento por particularidades propias desde su estructura anatómica, fisiológica y funcional pero interactúan entre sí y se compensan en una constante adaptación al medio social.

Desde este análisis integral podemos pensar que el estado de salud está condicionado por elementos multifactoriales, que se manifiestan tanto en lo orgánico-funcional, lo corporal-postural como en el estado de ánimo.

El estado de salud es una expresión total del ser humano es como una carta de presentación que se manifiesta en la conducta motriz como una totalidad.

“La Aptitud Física, ayuda a que una persona se sienta y se vea bien, pueda desempeñar sus ocupaciones habituales con eficacia y después de ellas, tenga las suficientes reservas físicas como para gozar de una vida, social, cultural y recreativa. En síntesis es una calidad que puede o no tener la vida...” M. Giraldes (1998).

La práctica de ejercicios en forma sistemática con orden y sentido saludable, produce el mejoramiento de la calidad de vida que está ligada directamente a un nuevo concepto social *Estilo de Vida, determinado por el conjunto de hábitos y conductas propios de la vida de una persona.*

La Educación Física escolar tiene innumerables posibilidades de desarrollar hábitos culturales que surgen en el tratamiento cotidiano de cada contenido y se funden en una expresión integral de procedimientos, actitudes y conceptos.

La educación Física posee también un gran beneficio y es que acompaña al niño desde edades tempranas hasta la propia adolescencia y juventud. Es posible entonces la generación de hábitos y conductas en beneficio de esa anhelada calidad de vida.

Para nuestra disciplina es un desafío a alcanzar y cada momento de la clase es una muy buena oportunidad para lograrlo.

La educabilidad del ser humano es multidisciplinar, pero cada área específica es responsable del logro de ciertas competencias que la representan en las propuestas curriculares.

En este sentido la educación física toma como contenidos específicos disciplinares a aquellos que se relacionan con la formación física y la salud del ser humano.

“Es posible contar con un buen estado de salud desde la Aptitud Orgánica y al mismo tiempo no contar con una disponibilidad de la aptitud dinámica, que exige cierto nivel de prestación de las capacidades motoras.” O. R. Contreras Jordán (1998).

La disponibilidad de las capacidades condicionales, depende de las posibilidades de estimulación adecuada a las que es sometido con cierta sistematicidad el sistema orgánico funcional.

Se puede concebir como saludable aquel estilo de vida, que provocare en el individuo un óptimo nivel de estrés, una sensación de bienestar, capacidad de disfrute de la vida, con una

cierta capacidad de tolerancia y adaptación permanente a los desafíos que presenta el entorno sociocultural.

Queda establecido entonces que la actividad física, debe tender a un beneficio saludable, por ello es necesario:

- respetar los procesos evolutivos,
- rescatar los beneficios
- respetar ciertos principios básicos del entrenamiento óptimo evolutivo,
- identificar aquellos procedimientos, conceptos y/o actitudes que atentan o son perjudiciales para el desarrollo del ser humano y el mejoramiento de su calidad de vida.

La educación física desde la formación física y la salud intentará aportar un beneficio a favor del mejoramiento del estilo y calidad de vida del ser humano.

La Formación Corporal Postural y Orgánico Funcional sustentan el desarrollo de una adecuada *formación física* contemplando en su estructura a aquellos contenidos básicos que surgen de la vida cotidiana y deportiva.

"...La formación Corporal- Postural, se refiere al desarrollo del aparato locomotor. A la adecuada construcción de la arquitectura articular, de la formación de sostén y protección del aparato locomotor, con sentido diferenciado y permanente..."

"...La Formación Orgánica Funcional se refiere a las principales funciones del organismo: cardiovascular, respiratoria, termoenérgicas, endocrinas, digestivas. En términos amplios, al sistema de nutrición". M. López (1998).

La Educación Física debe aportar desde la *formación física*, beneficios relacionados, con el concepto de *Buena Postura*. Esto exige un importante trabajo de concienciación e interiorización por parte del alumno en tareas motoras y/o ejercicios controlados y regulados bajo la atención de informaciones propioceptivas.

Las propuestas metodológicas apuntarán tanto a situaciones estáticas como dinámicas, en tareas habituales o deportivas, y que exige especial atención en el control y adaptación del tono muscular, el dominio de la respiración y la relajación consciente, movilidad articular y flexibilidad.

La estructuración del esquema corporal y el adecuado trabajo realizado en años anteriores, permite contar en el séptimo año con una operatividad corporal con anticipación y programación motora que posibilita esta propuesta metodológica.

Es fundamental considerar a la gimnasia articulada a aspectos condicionales, expresivos, utilitarios, creativos, para que la persona desde su práctica se involucre en forma íntegra

La gimnasia y los ejercicios no deben ser considerados un fin en sí mismo y sólo por el efecto que producen, sino como medio de formación general que forma parte de la educación integral del individuo.

Los programas de gimnasia deberían pasar por: ejercicios de ajuste corporal, ejercicios para determinadas zonas, ejercicios de relajación y adecuación del tono muscular, ejercicios de equilibrio.

El mejoramiento orgánico funcional, se sustenta en contenidos específicos, como la Resistencia, Velocidad, Fuerza, su estimulación y desarrollo se basa en el *entrenamiento óptimo evolutivo*, entendiéndolo como lo justo, lo adecuado, lo necesario, aquello que es suficiente y beneficia al niño en cada etapa de su vida.

La Educación Física escolar tenderá a educar a un ser integral que se incorporará a una sociedad con posibilidades de mantener y transferir un estilo de vida distinto, más sano. La práctica de ejercicios con objetivos que solo se fundamentan en el logro de una figura bonita y moldeada en función del modelo de cuerpo impuesto socialmente solo conduce a los alumnos a una pérdida del estado de salud con enfermedades como bulimias y anorexias.

La Educación Física pondrá énfasis en la educación del alumno (ser humano) por medio de su cuerpo en movimiento, con base y relación interdisciplinar, posibilitando la potenciación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que beneficien la aceptación de una corporeidad propia con compromiso en el cuidado corporal y disminución de factores de riesgo que atenten contra su integridad.

En la actualidad, desde las ciencias de la salud surge un nuevo concepto, "**Factores de Riesgo en la vida del hombre**", es necesario incluir en la educación esta nueva visión de prevención, y disminución de aquellos factores que tienen una incidencia directa en la duración y calidad de vida.

Generalmente los factores de riesgos no actúan en forma individual sino que tienen una relación directa con hábitos y estilos de vida. La mala alimentación y el sedentarismo se suman al clásico estrés laboral competitivo que consume y degrada día a día la tan anhelada calidad de vida.

La Educación Física tiene aquí un papel fundamental que cumplir, las etapas de formación son momentos sensibles para el aprendizaje de procedimientos, conceptos y actitudes que permanecerán en los alumnos a lo largo de toda la vida.

Eje: Vida en la Naturaleza y al aire libre

El eje temático Vida en la Naturaleza y al Aire Libre, considerado en primero y segundo ciclo, es retomado en este año desde una práctica consciente fundamentada en la necesidad de educar a los alumnos para el cuidado y la preservación del medio ambiente.

Para esto la Educación Física debe contar con el marco institucional necesario que brinde a los púberes el espacio en donde aprender conceptos tales como: preservación del medio natural, actividades de subsistencia, etc., y también el dominio instrumental desde experiencias relacionadas con la vida al aire libre y en contacto con la naturaleza.

Es imprescindible que las nuevas generaciones conozcan las problemáticas ecológicas y ambientales y que tomen conciencia de las responsabilidades de todos los seres humanos que actúan en el medio natural.

Es por ello que la escuela debe propiciar el espacio para que los alumnos experimenten sus posibilidades de acción, porque nadie cuida lo desconocido, ni tampoco aquello que no sabe como manejarse.

Las actividades en contacto con la naturaleza proporcionan oportunidades inagotables, no solo para conocer el medio ambiente, sino además para sentirse bien y en armonía con él.

El contacto con el medio natural, exige el dominio de ciertas competencias y habilidades motrices específicas para poder adaptarse a un medio distinto, la variabilidad natural

comprometió ajustes permanentes en todos los mecanismos comprometidos en la conducta motora, tanto los aspectos perceptivo, cognitivo, de ejecución y sociomotriz.

La habilidad perceptiva es un instrumento indispensable sobre la cual se conjugan y basan las posibilidades de decisión inteligente frente a los retos naturales. La ejecución motriz necesariamente recurre a las capacidades coordinativas y condicionales para poder controlar y guiar las acciones motrices en función de los objetivos de la tarea.

"El espacio de la plena naturaleza no es estereotipado: oculta, sorpresa y provoca incertidumbre en la toma de información y su tratamiento. El deportista debe aprender a leer los obstáculos... Frente a los imprevistos ligados a esta incertidumbre del medio, el individuo se convierte en un individuo que decide: debe decidir. Anticiparse constantemente y adquirir una verdadera competencia informacional." Pierre Parlebas citado por Jean Le Boulch (2001).

En este eje el lugar que ocupan las relaciones interpersonales y socioafectivas es muy importante.

Las experiencias al aire libre, poseen ese grado de aleatoriedad imprevista que sitúa a los alumnos frente a dificultades que implican algunas veces, una cierta adopción de riesgo que hace imperiosa y a veces vital la intervención y ayuda de un compañero o del grupo.

La seguridad deja de ser un problema individual para ser una responsabilidad compartida por el grupo, el solo echo de estar en un lugar alejado de la ciudad, aumenta los vínculos de resguardo de protección entre los compañeros, las relaciones interpersonales que se ponen en juego en las actividades planteadas, generan una relación afectiva fuerte.

El grado de intervención afectivo intelectual del grupo en la resolución de problemas de organización y distribución de tareas, será la base de intercambios y cooperación en función de las competencias de cada integrante.

El aporte individual reconocido en el grupo, desde las posibilidades y no desde las limitaciones, asegura una convivencia equilibrada, que contiene y reconoce a sus integrantes por sus aportes y compromiso compartido en función de objetivos comunes.

El cuidado del medio natural ligado a toda actividad en la naturaleza favorece el tratamiento de contenidos transversales que deberán ser considerados durante todo el ciclo lectivo.

Experiencias en lugares diversos tales como: plazas, baldíos, calles, costas etc. posibilitan a los alumnos aprender a desempeñarse y desarrollar habilidades para hacerlo más: confortable, agradable, habitable, disfrutable.

Las salidas campamentiles u otras actividades propuestas, no deben considerarse actividades aisladas y utilizadas sólo para cumplir requisitos, sino que deben ser planificadas en el marco de cada Institución.

Estas actividades propuestas, permiten en los alumnos vivencias y aventuras, saturadas todas ellas de valores educativos, logrando un mayor conocimiento del medio natural, provocando su comprensión y una mayor identificación y amor a la naturaleza.

La Vida en la Naturaleza y al Aire Libre, significa experiencias de convivencia intensa. El respeto por los demás, acuerdos y consensos son la base para el desarrollo de las relaciones interpersonales.

Vale decir que todas las prácticas se deben llevar a cabo en un marco de vida democrático.

Es aconsejable que los contenidos de la curricula se traten en estrecha relación y comunicación con áreas afines para no invadir otros campos ni superponer contenidos. La actitud parcelaria es contraproducente, por lo que se procurará encontrar caminos para enseñar y aprender que se interrelacionen en favor de pensamientos dinámicos.

Se trata de analizar el ambiente natural como una totalidad que pueda ser comprendida desde diferentes lugares, y dentro de esa totalidad estamos: docentes y alumnos.

Observación

Los ejes temáticos, también consideran el abordaje de los contenidos en el medio acuático. La realización de prácticas en un medio diferente posibilita al adolescente una experiencia fundamental en la realización de actividades físico deportivas motrices y recreativas, que contribuyen a la posibilidad de relacionarse en cuestiones de seguridad y límites personales. La enseñanza y práctica de la natación en séptimo año al igual que en años anteriores queda abierta a alternativas de posible implementación provincial y regional.

3.4. Contenidos actitudinales

Confianza en la posibilidad de resolver y comprender situaciones relacionadas con prácticas corporales y deportivas.

Actitud superadora y tolerante frente a los resultados en actividades corporales, juegos y deportes.

Disposición positiva para cooperar y para participar en acuerdos y respeto por las normativas consensuadas durante las clases.

Respeto por las reglas deportivas en las actividades de práctica como en la competencia.

Cuidado de la salud personal y de los demás en las prácticas corporales, juegos y deportes.

Aprecio por actividades en la naturaleza disposición en el buen uso y cuidado del medio natural.

Respeto por los demás, aceptación de las diferencias y rechazos de comportamientos discriminatorios por motivos de aspecto, sexo, rendimiento, uso del cuerpo.

Aprecio por la pertenencia al grupo, la escuela, la comunidad, la provincia y el país.

Valoración de la Educación Física como aporte al desarrollo integral y a la disminución de factores de riesgo en la vida del hombre.

3.5. Contenidos procedimentales

Prácticas de ejercicios gimnásticos con beneficio y desarrollo óptimo evolutivo de la formación postural-corporal y orgánico funcional.

Prácticas de actividades en la naturaleza y preservación del medio ambiente.

Prácticas deportivas que pongan en juego el desarrollo básico de los aspectos tácticos cognitivos y técnicos coordinativos específicos de cada deporte.

Práctica de formas de preparación corporal, orgánico y artromuscular en relación, con el carácter de las actividades a desarrollar.

Previsión y empleo de medidas de seguridad personal y grupal en la práctica de actividades corporales en diversos medios.

Práctica de actividades corporales que integren capacidades corporales y orgánicas, perceptivas, imaginativas, expresivas comunicativas en el movimiento personal y grupal.

Práctica de tareas motoras y deportivas de carácter abierto y cerrado.

3.6. Cuadros de contenidos

Eje	Contenidos
<i>Los Deportes</i>	Esquema corporal: ajuste frente a situaciones deportivas.
	Habilidades motoras específicas: - deportes cerrados - deportes abiertos
	Ambidextrismo: ejecución y combinación de habilidades motoras específicas.
	Habilidades motoras específicas en situaciones que comprometen la toma de decisiones.
	La intencionalidad táctica individual y colectiva: uso y dominio del espacio sociomotor en los deportes abiertos.
	Formas de competición. Encuentros. Torneos. Campeonatos. Intercambios. Encuentros con equipos del mismo y de otros establecimientos. Participación en la definición de los objetivos del encuentro. Importancia de las relaciones interpersonales en el grupo.
	Habilidades perceptivas: la anticipación a las acciones, discriminación de velocidades, distancias, trayectorias, direcciones de los objetos y su relación con la ubicación de los compañeros y adversarios en cada situación deportiva en particular.
	Intencionalidad táctica, principios tácticos básicos, individuales y colectivos específicos del deporte.
	Capacidades coordinativas en habilidades motoras específicas predominantemente perceptivas y/o habituales (abiertas y cerradas).
	Capacidades condicionales en las prácticas deportivas: fuerza, velocidad, resistencia, flexibilidad.

<i>Eje</i>	<i>Contenidos</i>
<i>Formación física y salud</i>	La corporeidad: concepciones y relación con la cultura social.
	Áreas cognitivas motrices y socioafectivas: relaciones e interconexiones.
	Formación física:
	- disponibilidad corporal y salud, - aparatos y órganos relacionados con la actividad física y deportiva, - entrenamiento óptimo evolutivo, beneficios relacionados con crecimiento, maduración y salud corporal.
	La preparación corporal previa para el logro de disponibilidad motriz total.
	Principios de entrenamiento: sistematicidad, regulación del esfuerzo, intensidad, recuperación.
	El control de la actividad física. La atención selectiva en las informaciones propioceptivas, síntomas de dolor, molestias, tensión, relajación.
	Las capacidades condicionales:
	- las prácticas cotidianas y deportivas, - estimulación y desarrollo con base en la coordinación motriz y uso del propio cuerpo.
	Postura corporal:
	- control y regulación en situaciones estáticas, dinámicas o con combinación de tareas segmentarias disociadas, - ajuste postural: toma de conciencia de los grupos articulares participantes en el movimiento, - eje corporal en el dominio del equilibrio estático y dinámico.
	Articulaciones:
	- coxofemoral – estabilización, - escapulohumeral – estabilización, - de la columna vertebral, - disociación pelvis – muslos.
	Tono muscular: adecuado, mantenimiento y sostén en la alineación y armonía corporal-postural.
	Métodos y técnicas básicas de relajación y respiración, beneficios psico-orgánicos funcionales y relacionales.
	Factores de riesgo para la vida del hombre sedentario, relación con los hábitos alimentarios y la práctica de actividad física saludable y sistemática.
	Alimentación y nutrición adecuada y saludable.
	Cuidados corporales, prevenciones en la preparación y uso del espacio deportivo.

Eje	Contenidos
Vida en la naturaleza y al aire libre	Formas de vida y actividades en la naturaleza.
	Preservación del medio natural y de la especie humana.
	Prácticas en ambientes naturales: caminatas, excursiones, bicicleteadas, paseos, salidas campamentiles.
	El equipo. Preparación. Relación con lugares, clima, actividades, etc.
	Cuidados y precauciones frente a posibles riesgos antes y durante el desarrollo de las actividades. Práctica de primeros auxilios.
	Actividades compartidas y consensuadas (juegos, deportes en la naturaleza y al aire libre).
	La convivencia en diferentes ambientes naturales. Responsabilidades individuales y grupales.
	<i>Actividades básicas de supervivencia: programación, organización distribución del trabajo, conocimiento de cocina y fuegos.</i>
	<i>Orientación por señales de la naturaleza.</i>

3.7. Lineamientos de acreditación

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el 7° año puedan resolver situaciones que impliquen:

- Participar en encuentros, torneos y competencias entre cursos y/o colegios de la localidad y la zona, donde se pongan en juego el dominio global en los aspectos tácticos cognitivos y técnicos coordinativos (habilidades motoras específicas) del deporte como así también el respeto a la regla y a los códigos éticos propios de la práctica lúdica.
- Participar en juegos, tareas motoras y deportes que comprometan el dominio de una lógica motriz básica que ponga en juego la intencionalidad táctica individual y colectiva en la resolución de distintas y variadas situaciones a resolver.
- Participar en actividades deportivas con una prestación óptima y adecuada de las capacidades condicionales y un control adecuado de la postura corporal en situación estática y dinámica.
- Participar en actividades al aire libre y en contacto con la naturaleza con responsabilidad en el uso y cuidado del medio natural y un dominio básico de las ciertas habilidades específicas necesarias para adaptarse a la diversidad de situaciones que presenta el medio.
- Participar en las prácticas corporales y deportivas conociendo la necesidad de una preparación corporal para cualquier actividad físico deportiva como así también los beneficios que genera una práctica sistemática a favor de la salud y la disminución de factores de riesgo en la vida del hombre. Comprender y utilizar distintas formas de expresión (numéricas, gráficas) para organizar y comunicar la información obtenida en experiencias sencillas e interpretar los mensajes científicos.

A continuación, se explicitan los aprendizajes básicos que el alumno habrá logrado en relación con los contenidos actitudinales. Cabe recordar que los mismos son objetos de la evaluación diagnóstica y de la formativa, pero no de la sumativa, ya que su adquisición depende de “complejos procesos en los que el aprendizaje es solo uno de ellos”¹.

- Mostrar actitudes de uso cuidadoso de los materiales didácticos del establecimiento y de los recursos naturales.
- Mostrar esfuerzo de recuperación en todas las actividades que se realicen.
- Integrarse al grupo y evidenciar el sentido de pertenencia al mismo y a la institución.
- Mostrar respeto hacia las norma de convivencia que se acuerden como a las reglas de los deportes que se practiquen.
- Valorar los beneficios que la educación física aporta en la salud y calidad de vida.
- Evidenciar en el desarrollo de todas las actividades en que se participen, respeto y valoración por las posibilidades propias y de los demás.

¹ Ministerio de Educación y Cultura, Provincia de Río Negro, 2001, Desarrollo Curricular E.G.B. 1 y 2 “Evaluación sumativa y acreditación en Formación Ética y Ciudadana. Un documento para la orientación y el debate”.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, J., y Senent F., 1980, *Cuestiones de física*, Reverté..
- American Chemical Society. *QuimCom: Química en la comunidad*, Addison
- Arcá, M., Guidoni, P., y Mazzoli, P., 1990, *Enseñar ciencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Baker, J., y Allen, G., 1990, *Biología e investigación científica*, Fondo educativo interamericano.
- Benlloch, M., 1984, *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*, Madrid, Visor..
- Blok, R., y Bulwik, M., 1995, *En el desayuno también hay química. Las ciencias naturales en la EGB*, Buenos Aires, Magisterio Río de la Plata.
- Brailovsky, A.E., *Esta, nuestra única Tierra. Introducción a la Ecología y Medio Ambiente*,
- Busquets, M., y otros. 1993, *Los temas transversales*, Madrid, Santillana.
- Caudet Y Arza, E., 1995, *Tus primeros experimentos*, España, COFAS S.A.
- *Ciencia Combinada Nuffield*, 1974, Reverté.
- BSCS Venezuela, 1996, *CIENCIAS BIOLÓGICAS. De las moléculas al hombre*, CECSA.
- Clarke, J.S., 1985, *Química*, Pirámide.
- Coll, C. y otros., 1992, *Los contenidos de la Reforma*, Madrid, Santillana.
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 1996, *Diseño Curricular, Versión 1.1., Nivel E.G.B. 1 y 2*, Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación, 1999, *Diseño Curricular E.G.B. 3, Área: Ciencias Naturales, Versión preliminar para la consulta*, Río Negro.
- Córdova Frunz, J., 1990, *La química y la cocina*, Fondo de Cultura Económica.,
- Creus, E., y Bella, A., 1996. *La atmósfera (conocerla para cuidarla)*, Editora de la Facultad de Cs. Exactas e Ingeniería de Rosario.
- CUADERNOS DE CIENCIA PARA TODOS. Número 3— Marzo 1998. "Construir una ética de la enseñanza de las Ciencias. Ciencias. Tecnología. Ética. Sociedad", Editorial Asociación Mutual Ciencia para Todos. 1997.
- Cubero, R., 1993, *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*, Sevilla, Díada.
- Curtis, H., y Barnes, N.S., 1993, *Biología* (Sta. edición), Panamericana.,
- De Robertis, R., y De Robertis, E.(H)., 1985, *Biología celular y molecular*, Buenos Aires, El Ateneo.,
- Driver, R., y otros, 1992, *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*, Madrid, Morata..
- Driver, R., 1988, "Enfoque constructivista para el desarrollo del currículo de ciencias". *Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), Madrid.
- Duckwoth, E., 1988, *Cómo tener ideas maravillosas*, Sevilla, Visor.
- Fumagalli, L., 1993, *El desafío de enseñar ciencias naturales*, Buenos Aires, Troquel.
- Fundación Nuffield, 1974, *Física Básica Nuffield*, Reverté.
- Gamov, G, 1987, *Biografía de la física*, Buenos Aires, Biblioteca Científica Salvat.,
- García, E., y García, E., 1993, *Aprender investigando*, Sevilla, Díada.
- Garritz, A., y Chamizo, J., 1994, *Química*, Mexico, Ed. Wesley,
- Gaskins I., y Elliot T., 1999, *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Gettys, W, y otros, 1991, *Física clásica y moderna*, Mc. Graw-Hill.
- Giordan, A., 1982, *La enseñanza de las ciencias*, Madrid, Siglo XXI.
- Guerra, M, y otros. 1984, *Física-Elementos fundamentales*, Reverté.,

- Gvirtz, S., y Palamidessi, M., 1998, *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, 1ª Ed. Buenos Aires, Aique,
- Hannouin, H., 1977, *El niño conquista el medio*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Harlen, W., 1985, *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, Madrid, Morata.
- Hierrezuelo M. Y Monteri M., *Ciencia de los alumnos*, Barcelona, Laia.
- Holtn, G., 1988, *Introducción a los conceptos y teorías de las Ciencias Físicas*, Reverté..
- Iaies, G. (comp.) 1992, *Didácticas especiales, estado del debate*, Buenos Aires, Aique.
- Lehninger. 1983, *Bioquímica*, Omega,
- Levinas, M., 1986, *Ciencia con creatividad*, Buenos Aires, Aique.
- Lomeli Radillo G., y Ilaraza, R., 1996, *Biología 2*, Mc.Graw Hill.
- Lloréns Molina, J.A., 1991, *Comenzando a aprender Química. Ideas para el diseño curricular*, Madrid, Visor.
- Macaulay, D. 1988, *Cómo funcionan las cosas*, Atlántida.
- Margalef, R., 1986, *Ecología*, Omega.
- Merino, G., 1998, *Enseñar Ciencias Naturales en el Tercer Ciclo de la E.G.B.*, Buenos Aires, Aique. Carrera Docente,
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994, "CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES (CBC) Para La Educación General Básica", Argentina.
- Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, «Diseño Curricular Básico (Primario y secundario Obligatorio)», España.
- Moledo, L. 1997, *Curiosidades de la ciencia*, Buenos Aires, Buenos Aires, Sudamericana.
- Moledo, L., 1995, *De las tortugas a las estrellas*, Buenos Aires, A-Z.
- Nieda, J., y Macedo, B., 1997, *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*, OEI. Unesco.
- Odum, E. P., 1974, *Ecología*, Compañía Editorial Continental.
- Organización Mundial De La Salud, 1987, *Los alimentos y la salud*, Salvat.
- Osborne, R. Y Freyberg, P., 1991, *El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de la ciencia de los alumnos*, Narcea.
- PNCD, Química (Agua y Plásticos), 1995; La química y la vida cotidiana, 1994. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- Porlán, R., 1993, *Constructivismo y escuela*, Sevilla, Díada.
- Pozo, J.I., 1987, *Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal*, Madrid, Visor.
- Pozo, J. I., y otros, 1991, *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia. Las ideas de los adolescentes sobre la química*, GIDE. MEC.
- Rangel Nafaile, C., 1987, *Los materiales de la civilización. Fondo de Cultura Económica*,
- Rey Valzacchi, J., 1998, "Internet y Educación. Aprendiendo y enseñando en los espacios virtuales", Ediciones Horizonte Informática Educativa.
- Rico Vercher, M., 1990, *Educación ambiental: Diseño curricular*, Cincel.
- Richards, G., 1991, *Los problemas de la química*, Alianza.
- Rudelli, M. Y Moledo L., 1996, *Dioses y demonios en el átomo*, Buenos Aires, Sudamericana,
- Sagan, C., 1986, *El Cometa*, Barcelona, Planeta.
- Sagan, C. 1982, *Cosmos*, Barcelona, Planeta.
- Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, "Secundaria Obligatoria, Propuestas de Secuencia Ciencias de la Naturaleza", Editorial Escuela Española.
- Shayer, M., y Adey, P., 1984, *La ciencia de enseñar Ciencias*, Narcea.
- Simpson, G., 1984, *El sentido de la evolución*, Buenos Aires, Eudeba.
- Spak, G., 1991, *La ciudad se enseña. Ciencias naturales*, Buenos Aires, Colihue.
- UNESCO, 1997, *Nuevo Manual de la Unesco para la enseñanza de las ciencias (4ª ed)*, Buenos Aires, Sudamericana.

Consejo Provincial de Educacion

CENTRO PROVINCIAL DE
INFORMACION EDUCATIVA

VIEDMA 26 / 03 / 03

Digitalizado por
Mauro D. Capponi
Biblioteca Provincial del Maestro
Centro Provincial de Información Educativa

Consejo Provincial de Educación

DOCUMENTACION				
Reg. No	1	3	7	41
Fol. No	1	1	8	40
Fecha	27	05	03	

Diseño Curricular
7º Año - E.G.B.
Formación Ética y Ciudadana

Gobierno de Río Negro
Año 2002

Centro Provincial de Información Educativa

CONSEJO P

ALVARO B. 3437 - C.C. 56

8500 - VILLA RA - RIO NEGRO
REPUBLICA ARGENTINA

AR-CPE-GC-126

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Dr. Pablo Verani

Ministerio de Educación y Cultura
Ministra
Ana K. de Mázzaro

Vocales
Blanca E. Moyano
Mabel Blázquez de García
Juan C. Carreño

Directora General de Educación
Blanca E. Moyano

Director de Nivel Primario
José Manuel Silva

Directora de Enseñanza Privada
María Irene Manterola

Directora de Gestión Curricular
Nora Violeta Arbanás

EQUIPO TÉCNICO

Dirección de Gestión Curricular

Coordinación
Nora Violeta Arbanás

Colaboración Técnica
Sergio Galván
Ana Caro
Marcela Thorp
Marcela Autunno

ÍNDICE

"Diseño Curricular - 7º año E.G.B."
Formación Ética y Ciudadana

1. Fundamentación	5
1.1. Lo nuevo y lo permanente	5
1.2. Un área en construcción	6
1.3. El sentido del área	7
1.4. Los desafíos para el área de Formación Ética y Ciudadana	8
2. Encuadre Didáctico	10
2.1. El área de F.E.C. en el séptimo año: sus características principales	10
2.2. Propósitos	10
2.3. Contenidos	11
2.4. Consideraciones metodológicas	12
2.5. Evaluación	13
3. Organización Curricular de los Contenidos	15
3.1. Eje organizador	15
3.2. Ideas básicas	15
3.3. Caracterización de los ejes temáticos	15
3.4. Contenidos actitudinales	16
3.5. Contenidos procedimentales	17
3.6. Cuadros de Contenidos	18
3.7. Lineamientos de Acreditación	19
1. Bibliografía	20

Especialista Disciplinar

Jorge O. Spalm

Ministerio de Educación y Cultura
Consejo Provincial de Educación
Provincia de Río Negro - Año 2002

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

ALVARO B. (1974) - C.P.C. 56

8500 - VALDIA - RIO NEGRO

REPÚBLICA ARGENTINA

PRESENTACIÓN

Un curriculum es más que un documento escrito, es ante todo un proyecto cultural, social y educativo, es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas.

Estas consideraciones constituyeron uno de los puntos de partida del proceso de *construcción curricular* iniciado en la provincia en el año 1990, como así también de las *adecuaciones curriculares* producidas a partir de 1995. Ambos procesos generaron la participación crítica de los docentes.

El diseño curricular producido en el año 1990 (Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario) fue el resultado del trabajo fecundo de seis comisiones regionales que representaban a todos los docentes de la provincia, como así también de una comisión integrada por profesores disciplinares. Aquéllas propusieron para el nivel los fines y objetivos de la educación y acordaron las concepciones y procesos que debían estar en la base de la propuesta curricular, componentes que denominados marco teórico, hacen a la estructura profunda de dicha propuesta curricular. En coherencia con esa intencionalidad pedagógica los profesores disciplinares avanzaron en los fundamentos, propósitos, contenidos, metodologías de enseñanza y de aprendizaje como así también en alternativas de evaluación, es decir en lo que Contreras Domínguez denomina la estructura superficial de un curriculum.

En el año 1995 y dada la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes se inició un proceso de revisión crítica del Proyecto Curricular, proceso al que, por sus características se denominó de adecuación curricular. Es así como:

- se ratificó el marco teórico con sus concepciones de hombre, sociedad, educación, conocimiento, aprendizaje, enseñanza, ...propuesto por las comisiones docentes en el año 1990;
- un equipo de profesores disciplinares constató la presencia y actualización de los contenidos previstos para cada área y disciplina del Proyecto Curricular como así también la necesidad de incorporar otros.

A medida que se fue avanzando en este proceso de revisión curricular se abrieron espacios para la consulta. La pertinencia de las observaciones y sugerencias docentes producidas en los diversos espacios institucionales permitió aumentar la inteligibilidad del citado proyecto curricular, ratificar la pertinencia de sus fines y objetivos y la consideración de las prácticas áulicas en contextos singulares y heterogéneos.

Primero como innovación curricular, luego como revisión crítica, el diseño curricular para el nivel refleja ante todo el espíritu con el que se construyen los mismos en la provincia: libertad, criticidad, intencionalidad profundamente pedagógica y preocupación auténtica por los alumnos y su futuro.

En el presente documento curricular se podrán reconocer como fuentes, el proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario, el Diseño Curricular para el 1° y 2° ciclo de la E.G.B. como así también la Versión preliminar para el tercer ciclo de la E.G.B. y como dice Salinas Fernández "...sea como proyecto cultural, sea como realidad o cruce de prácticas de diversa índole; sea como conjunto de relaciones interpersonales, sea como conjunto de relaciones institucionales, sea como conjunto de objetos e instrumentos por utilizar en dichas relaciones, puede y debe ser analizado, interpretado y, por supuesto, mejorado...".

1

FUNDAMENTACIÓN

1.1. Lo nuevo y lo permanente

La sociedad siempre ha asignado a la escuela un papel fundamental en la formación integral de la persona y la adquisición de una conciencia cívica y ciudadana.

Desde los distintos enfoques de las ciencias de la educación, se acepta que las prácticas escolares incluyen en los procesos educativos, valores, normas y actitudes que constituyen el denominado currículo oculto. De una forma no del todo explícita, el proceso de enseñanza y aprendizaje, produce la socialización y la transmisión de distintos tipos de valores que forman parte de esta dimensión curricular, vigente con independencia de la conciencia y voluntad de los actores del proceso educativo.

Hoy, explícitamente, se demanda a la escuela que forme personas íntegras y buenos ciudadanos, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo actual.

La Formación Ética y Ciudadana introduce en el curriculum, contenidos que buscan favorecer el desarrollo sistemático y apropiado de la formación personal y social, de la educación en valores y en la apropiación crítica de las normas de convivencia, posibilitando la construcción de un proyecto de vida propio en el contexto de una sociedad compleja, cambiante y conflictiva. Por otra parte, dicho proyecto de vida personal debe abrirse y compatibilizarse con un proyecto cultural, social y político común, a partir de una formación para la ciudadanía, inspirada en valores comunes, que propicie la convivencia democrática y la participación en la vida de la comunidad.

La Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993), en su capítulo sexto trata el marco general de esta propuesta: "El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiado por los valores de la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente."

En nuestra realidad provincial, los enunciados de la Ley Orgánica de Educación, así como los diseños curriculares en vigencia, incluyen aspectos claramente definidos en torno a la educación para la formación ética y ciudadana, en el marco de la consolidación de una sociedad democrática y justa.

También los objetivos de las distintas áreas incluyen propósitos vinculados al respeto por las diferencias, la cooperación, la solidaridad y la participación en la vida democrática; la necesidad de favorecer el compromiso con la sociedad en que se vive; la necesidad de analizar críticamente problemas actuales como el hambre y la pobreza, el deterioro ambiental y cimentar un criterio ciudadano que le permita al sujeto actuar en su medio constructivamente.

Sin embargo, de las diferentes evaluaciones realizadas sobre los diseños curriculares en vigencia, se desprende que estos propósitos y orientaciones operaron de un modo relativamente implícito, sin expresarse en la vida escolar con toda su riqueza y potencialidad.

Desde esta perspectiva, la inclusión del área de Formación Ética y Ciudadana, continúa y profundiza una intencionalidad educativa en vigencia, en las propuestas curriculares actuales, a la vez que transforma estas prácticas implícitas en una actividad intencional, orientada por propósitos, contenidos y enfoques didácticos incluidos en este diseño curricular.

Es necesario tener en cuenta que la escuela no es el único agente que incide en la formación personal y social, ética y ciudadana de los individuos y grupos. La familia, las iglesias, los partidos políticos y otras organizaciones intermedias, operan permanentemente al respecto. Los signos de los tiempos indican la necesidad de complementar múltiples esfuerzos educativos. La escuela no debe sentirse sobreexigida por este conjunto de demandas en el nivel de formación ética y ciudadana: la educación, sin embargo, puede aportar algo específico, propio, que le compete, en la distribución y socialización de saberes legitimados públicamente, en un terreno en el que el conjunto de la sociedad está comprometida.

1.2. Un área en construcción

Esta tarea, de la formación ética y ciudadana, aún siendo universalmente reconocida, está también sujeta a múltiples controversias, equívocos e intentos siempre relativamente fallidos.

La enseñanza de la ética y la formación ciudadana puede aportar a la exigencia de participación activa y de requerimientos básicos de justicia, frente a una sociedad que muestra tendencias a la inequidad, la corrupción y la miseria que la propia expansión de la economía moderna altamente concentrada y tecnificada, trae aparejada.

Es posible identificar en esta demanda, la presencia de dos expectativas relativamente contradictorias que tienen que ver con la permanencia y el cambio social y cultural.

Por una parte se expresa la necesidad de que la educación aporte a la conservación de la cultura, a la vigencia de principios, valores y normas que aseguran la convivencia y la pertenencia a la sociedad; por otra, la de generar la condición de posibilidad de transformación de lo instituido, para avanzar hacia nuevas respuestas a los conflictos y problemas que los modelos culturales y sociales vigentes presentan.

El desafío que se plantea lleva a redefinir el lugar de la institución escolar respecto a la comunidad en la que se inserta, y su actitud frente a los problemas de la humanidad. Esto implica también una nueva mirada sobre la gestión y organización institucional, el rol del docente y el lugar del alumno en la construcción de sí mismo, de la sociedad en que vive y en la apropiación y el disfrute de los conocimientos que le permiten una inserción social satisfactoria.

Asumir la dimensión ética supone la capacidad adquirida para obrar, con pleno conocimiento, el discernimiento crítico de normas y valores, ajustándose a ellas en el actuar y ejercitando plenamente la libertad. Por otro lado, estos saberes atraviesan todas las áreas del conocimiento y la vida institucional de la escuela. Desde esta perspectiva es central para la Formación Ética y Ciudadana el trabajo de análisis de normas y valores en la puesta en marcha de proyectos institucionales.

Formulación y resolución de problemas, construcción y realización de proyectos, son contenidos procedimentales de todas las áreas curriculares. Los contenidos actitudinales de todas las áreas, por otra parte, expresan los valores deseados en lo que hace a la formación de un sujeto moralmente autónomo y responsable, que aporte al desarrollo socio – comunitario y adquiera las competencias necesarias para apropiarse críticamente del mundo científico – tecnológico.

Docentes y alumnos trabajan los contenidos de la Formación Ética y Ciudadana cuando trabajan las otras áreas. Es un mismo sujeto el que participa en todas las áreas; no hay compartimentos estancos ni sujetos pasivos. En los problemas a resolver y en los proyectos a construir para superarlos, se ponen en juego todos los saberes y se ejerce la responsabilidad de los propios actos, se ejerce el respeto hacia lo diferente, se fundamentan rigurosamente las decisiones y se asume un compromiso para transformar la realidad.

1.3. El sentido del área

Un aspecto clave en la perspectiva asumida para el diseño curricular del área, es la distinción entre educación moralizante y educación ética. Se entiende a la primera como la que descansa puramente en la transmisión e incorporación de valores y la segunda, como la que trata de generar las condiciones para la autonomía y responsabilidad moral del estudiante. La educación que se propone, enfatiza la racionalidad que se pone en juego en el juicio moral (formación ética), y político (formación ciudadana), apuntando al proceso de enseñanza de saberes específicos, en el caso de la Ética, que permitan al alumno contar con principios racionales y fundados para la construcción autónoma de valores y para la crítica racional de la validez de las normas, que se dan prácticamente como obligaciones morales. Y, en el caso de la formación ciudadana, enseñar saberes específicos, que permitan al alumno contar con principios racionales y fundados, para la construcción de una participación democrática, en el orden social y para la crítica racional de los modos históricos – sociales que obstaculizan o impiden dicha participación (Cullen, C. 1996).

Asumiendo un lugar específico en el diseño curricular, la Formación Ética y Ciudadana incluye contenidos que contribuyen a:

- El reconocimiento de los factores psicosociales que tienen que ver con el desarrollo de la persona.
- El análisis de los principios y criterios que hacen a la fundamentación racional de valores y normas.
- La apropiación crítica y constructiva de los valores éticos y cívicos socialmente aceptados y que hacen al sostenimiento de una moral pública.
- El desarrollo de una responsabilidad moral autónoma, mediante la ampliación del juicio crítico sobre la realidad social y política, que teniendo en cuenta principios generales, permita el discernimiento moral de acciones individuales y morales.
- El desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo crítico y creativo.

Es necesario tener en cuenta que los contenidos son sólo un aspecto del proceso enseñanza y aprendizaje, referido al qué se enseña. Tanto o más importancia tienen las formas de interacción entre docentes y alumnos, que se convierten también en mensajes y por lo tanto en contenidos.

Con relación a la educación ciudadana hay coincidencia entre todos los autores que han trabajado al respecto, en que no tiene sentido intentar enseñar aspectos normativos y valorativos de carácter constitucional, separados de su inserción en la sociedad, su aplicación y su relación con la vida del estudiante.

Los contenidos y enfoques que se proponen para la Formación Ética y Ciudadana debieran atravesar todos los saberes que se trabajan en la escuela y toda la gestión institucional mediante la cual estos saberes se enseñan.

En este sentido la presencia del área en la escuela requiere y produce, en la medida en que se instituye “la transformación del aula y de la propia escuela en una comunidad de investigación” con un clima de diálogo que presupone apertura a la evidencia y a la razón.

1.4. Los desafíos para el área de la Formación Ética y Ciudadana

Para cumplir con su sentido, el área de Formación Ética y Ciudadana debe enfrentar y resolver adecuadamente distintas dificultades.

Una de las cuestiones de mayor riqueza, pero también de no menor complejidad, es el carácter interdisciplinario de los contenidos, que incluyen aportes de la filosofía, la psicología, la antropología cultural, la ética, el derecho y la lógica.

Este carácter interdisciplinario exige tanto en términos de la transposición didáctica de sus contenidos, es decir su tratamiento en función del material para la enseñanza y el aprendizaje, como de la capacitación del docente para el desempeño de su rol.

Se hace importante así, con una especial significación, el desarrollo de las actividades de investigación, capacitación y perfeccionamiento, necesarias para generar las condiciones que permitirán transformar el diseño curricular en prácticas didácticas concretas.

Otra problemática emerge de la posible discusión, en torno al componente subjetivo que acompaña a la temática del área. Esto llevaría a un debate ideológico resultado de una confrontación, derivada de la puesta en juego de los diversos valores personales de los integrantes de la comunidad educativa.

Esta cuestión introduce el campo de contradicción y articulación entre “el pluralismo y la diversidad personal” y los límites que determina la presencia de valores y normas socialmente validados.

Al respecto, se cuenta con un conjunto de principios, pautas y valores socialmente establecidos, que devienen de marcos como las “Declaraciones y Convenciones Internacionales sobre Derechos Humanos” y las Constituciones Nacional y Provincial.

El propio Diseño Curricular en su fundamentación y marco conceptual propone también valores, que dotan a la escuela y al docente de una fuente básica de valores y normas socialmente legitimadas, las cuales pueden ser seleccionados en cuanto objeto o contenido de tratamiento en el proceso de enseñanza y a partir de ellos avanzar en la lógica de la ética y la responsabilidad ciudadana.

Una última dificultad se presenta en el dilema aparente de considerar al área como una materia más o pensarla en su entramado con la totalidad de los contenidos.

Ambas posiciones implican riesgo: convertirla en un curso de carácter abstracto y desvinculado de la realidad o definirla como contenido de carácter solamente transversal, diluyéndose en recomendaciones o expresiones de deseo, que el docente no sepa como articular en su práctica específica.

El Diseño Curricular propone asumir la doble perspectiva, de trabajar los contenidos específicos que provienen de la psicología, la ética, el derecho y las ciencias sociales, pero haciéndolo también en conexión inmediata con las múltiples experiencias a que da lugar el tratamiento de las demás áreas, la dinámica institucional y la referencia crítica a la realidad contextual en que la escuela se desenvuelve.

Teniendo en cuenta estas diversas consideraciones, el área produce un recorte de la realidad, que se constituye en objeto general de educación y aprendizaje

El desarrollo de la personalidad y de la autonomía moral del individuo, posibilita la participación responsable y solidaria en la construcción de un proyecto cultural, social y político común.

Se articulan en el objeto, los componentes de diverso carácter: cognitivos y racionales, experienciales y emotivos, de acción y compromiso que están íntimamente vinculados en el sentido del área.

ENCUADRE DIDÁCTICO

2.1. El área de Formación Ética y Ciudadana en el Séptimo Año: sus características principales.

La educación en general está llamada a esclarecer, clarificar, ilustrar y entregar competencias para lidiar con el mundo. La educación en y para los Derechos Humanos debe hacer esto con referencia a los problemas y situaciones de violación a derechos que los alumnos y alumnas enfrentan en su cotidianeidad. Si bien no puede la escuela asumir la responsabilidad directa de cambiar situaciones injustas y de violación de derechos, debe estar en condiciones por lo menos de clarificar – a nivel de comprensión de los alumnos – y entregar las competencias para producir transformaciones necesarias de esas situaciones cotidianas.

Sin desconocer que los Derechos Humanos son universales, irrenunciables, inalienables e indivisibles, podemos desde nuestra concepción básica del ser humano y de su dignidad establecer derechos prioritarios para determinados contextos. Es tiempo de que nos aboquemos a identificar ámbitos y situaciones que la educación en y para los Derechos humanos debiera asumir prioritariamente.

En este sentido, en el séptimo año, el área de Formación Ética y Ciudadana propone el conocimiento profundo y una mirada de frente a la realidad de la sociedad en la que deseamos producir transformaciones. Esta realidad no puede ser parcial y mucho menos limitada por los intereses, los miedos, los autoritarismos u otras formas de deformarla o parcializarla. Nuestra sociedad está afectada por problemas, muchos de los cuales son secuelas de un período que la ha marcado profundamente y del cual quizás no se tiene aún conciencia colectiva. Buena parte de las conductas individuales y grupales están determinadas por aquel período.

Los contenidos propuestos para el séptimo año guardan relación estrecha con los seleccionados para el área de Ciencias Sociales en el mismo año, a la vez que se relacionan con los abordados en el Eje Las normas de convivencia para el Segundo Ciclo de la E.G.B. en el área de Formación Ética y Ciudadana.

2.2. Propósitos

La Formación Ética y Ciudadana tiene como propósitos promover en los alumnos el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Reconocer los Derechos Humanos como realidades históricas y prospectivas construidas y a construir socialmente por mujeres, hombres y pueblos y que aún hoy necesitan ser garantizadas y promovidas en el ámbito regional, nacional e internacional.

- Abordar interdisciplinariamente el estudio de las cuestiones básicas referentes a los Derechos Humanos, en virtud de la estrecha unidad existente entre las cinco dimensiones de los Derechos Humanos: ética, jurídica, política, histórica y sociológica; y las tres "generaciones" de Derechos Humanos: civiles y políticos; económicos, sociales y culturales, y derechos de los pueblos.
- Relacionar críticamente los textos jurídicos nacionales e internacionales de Derechos Humanos con las situaciones reales de violación y protección del derecho estudiado.
- Relacionar críticamente los textos jurídicos nacionales e internacionales de Derechos Humanos con las situaciones reales de violación y protección del derecho estudiado.
- Programar y llevar a cabo actividades que tiendan a fomentar – desde la articulación teoría – praxis –, una protección social efectiva de los Derechos Humanos, partiendo de una toma de conciencia de las graves situaciones de violaciones de los Derechos Humanos, y el estudio y comprensión crítica de los principios consagrados universalmente.

2.3. Contenidos

Tanto por sus objetivos, como por sus características específicas de globalidad y transversalidad, la Formación Ética y Ciudadana presenta aspectos particulares, con respecto a otros campos o áreas del saber.

Por un lado, se integra a todas las áreas curriculares, a través de los contenidos procedimentales y actitudinales; por otro, atraviesa la vida institucional escolar y las distintas áreas del conocimiento al asumir problemáticas novedosas y globales que desafían las prácticas escolares tradicionales; por último exige contenidos conceptuales de un alto grado de especificidad.

Estos diferentes aspectos que describimos nos indican, que si bien los contenidos de la Formación Ética y Ciudadana desbordan el cuadro tradicional de una disciplina o área particular y deben ser considerados como transversales, al mismo tiempo, y para no ser desvirtuados, requieren de aprendizajes particulares y de una intervención didáctica sistemáticamente planificada.

Poco o nada vale hablar en general de valores, normas y actitudes si los mismos no son objeto de aprendizaje y no se trabajan puntual y metódicamente en el aula.

Cuando se habla de contenidos en esta área y coherentemente con el planteo anterior, se adopta la perspectiva del Marco Teórico general del Diseño Curricular para E.G.B. 1 y 2, entendiéndolos en su acepción de saberes y formas culturales básicas, a ser apropiadas por los alumnos para su desarrollo personal y social. En los contenidos se distinguen tres dimensiones: la cognitiva, que remite a lo conceptual (contenidos conceptuales), la dimensión procedimental, que tiene que ver con estrategias, técnicas y destrezas (contenidos procedimentales), y el componente o dimensión afectivo o actitudinal (contenidos actitudinales), que se integran con los contenidos conceptuales y procedimentales y comprende normas, valores y actitudes propiamente.

2.4. Consideraciones metodológicas

Dado que la Formación Ética y Ciudadana cuenta entre sus finalidades la de contribuir al desarrollo de la autonomía personal y moral de los alumnos y capacitarles para la participación social y responsable, se deberán buscar formas de intervención didáctica coherentes con dichas finalidades. Esto supone la realización de experiencias de enseñanza y aprendizaje intra y extra escolares en las que los estudiantes posean un rol protagónico central: sólo se aprende a participar participando.

En este sentido la Formación Ética y Ciudadana demanda actividades en las que puedan utilizarse procedimientos didácticos como la clarificación de valores, el diálogo argumentativo, el análisis de situaciones conflictivas y formas de discriminación, los ejercicios de construcción conceptual y la resolución de dilemas, en los que los alumnos deban, a través de su participación activa, argumentar, debatir, confrontar puntos de vista diferentes, acordar, planear acciones, asumir responsabilidades, etc.

Aquí se insiste, no sólo están en juego la selección y organización de contenidos, sino el tipo de experiencias previstas, la organización secuencial y los recursos a utilizar. Para el tratamiento de los contenidos, se requiere un tipo de enfoque didáctico que favorezca la interacción, así como la posibilidad de ampliar, según las circunstancias, los tiempos de tratamiento, adaptándolos a las exigencias y dinámicas propias de estas cuestiones, muchas de ellas transversales.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje programados, para ser eficaces, deberían ser suficientemente motivadores, introduciendo los contenidos previstos en el marco experiencial de los alumnos, ya que todo sujeto construye su conocimiento desde los saberes previos que aporta al acto de aprender. En este sentido se debería tener en cuenta que el alumno construye su ser moral en la interacción con el mundo y las personas que lo rodean, en especial sus pares.

Además de abordar los contenidos aquí presentados, en diferentes ámbitos, creemos deben incluirse en la programación, situaciones de vigencia y de violación de Derechos Humanos, pretendiendo con esto señalar un horizonte para la humanidad, a partir de recuperar la memoria colectiva y presentar la lucha por su vigencia y los movimientos que en torno a ellos se han generado.

Finalmente, el abordaje de los Derechos Humanos en diferentes ámbitos, la reflexión en torno a situaciones de cumplimiento y violación, la recuperación de la memoria colectiva y la presentación de la lucha por su vigencia y los movimientos que en torno a ellos se han generado, pueden servirnos como criterios didácticos para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos propuestos en este documento.

Dos conceptos útiles para implementar concretamente el área de Formación Ética y Ciudadana, son los de "Taller" y "Proyecto transversal". Utilizamos el término "taller" para definir un método didáctico general que nos permitirá elaborar el "proyecto" que consideramos la unidad didáctica de planificación del área.

En el Taller, tal como lo concebimos, se parte de la práctica concreta (realidad y conocimiento del grupo), incorporando nuevos conocimientos, a la luz de la experiencia propia. En este sentido hablamos de aprendizajes significativos. En esta metodología se privilegia el trabajo en equipo, utilizando técnicas que faciliten, la participación y la libre

expresión. El taller, en definitiva, se propone como una concepción de trabajo didáctico que articula e integra diversas prácticas como la investigación, la enseñanza y el aprendizaje y la interacción grupal.

El proyecto es una unidad de acción que tiene un principio y un fin, resultados esperados y se desarrolla en función de una cierta planificación o previsión para su implementación. Implica una asignación de responsabilidades para quienes están involucrados en él, asignación de tiempos y algún criterio de evaluación.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se propone para el área de Formación Ética y Ciudadana, la noción de Taller en cuanto método didáctico general y la de proyecto, para definir las unidades didácticas que se planifican en área.

2.5. Evaluación

La actividad evaluativa en el área, es una tarea delicada y compleja, especialmente por referirse al aprendizaje de actitudes, valores y normas.

La evaluación tal como la concebimos desde una perspectiva global y continua, se realiza durante todo el proceso de enseñanza - aprendizaje. Apunta a detectar dificultades y avances en la tarea escolar y asegurar, mediante procedimientos de retroalimentación permanente, que se lleven a cabo los ajustes necesarios para mejorar el proceso de intervención didáctica en torno a los propósitos, contenidos, metodologías, actividades y relaciones vinculares docente - alumno.

En este sentido este tipo de evaluación se diferencia de la evaluación final o acreditación, que tiende a certificar los conocimientos adquiridos en un tramo determinado del curriculum escolar.

La evaluación en el área de Formación Ética y Ciudadana debe concordar con la propuesta general de contenidos y la metodología, lo cual nos obliga a precisar, por un lado, el ámbito de intervención didáctica al que se hace referencia, según la planificación correspondiente, y por otro, trabajar en el diseño de instrumentos adecuados para evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El proceso de evaluación y los momentos evaluativos intensivos en relación con la enseñanza y aprendizaje de esta área, contienen aspectos que implican ricas potencialidades si se aplican adecuadamente, tanto como riesgos, si se operan con acento en lo formal y de manera desvinculada a las prácticas y actividades concretas, que tienen lugar en la escuela en general y en los procesos de aprendizaje en particular.

En la dimensión promocional del área, es decir, en términos de acreditación, es necesario distinguir entre una apropiación cognitiva de los contenidos, de su cumplimiento concreto en la acción cotidiana escolar. De lo contrario puede llegarse a la utilización de criterios de evaluación, para el control o disciplinamiento social de los alumnos.

Las dos cuestiones: acreditación del aprendizaje con relación a los contenidos del área y el tratamiento de las transgresiones a las normas de convivencia, deben ser claramente distinguidas en el funcionamiento escolar, aplicadas por mecanismos y procedimientos

diversos, para evitar la formalización que en última instancia solo serviría para deformar el sentido del área.

Los lineamientos básicos de acreditación, deben considerarse en este sentido, como orientadores acerca de las adquisiciones conceptuales, procedimentales y actitudinales más relevantes que los alumnos de séptimo año deberían haber logrado en dicho período.



ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

3.1. Eje organizador

La necesaria articulación de la propuesta del área con respecto al Primero y Segundo Ciclo de la E.G.B., fundamenta la necesidad de mantener el Eje previsto en el Diseño Curricular para E.G.B. 1 y 2:

El desarrollo de la personalidad y de la autonomía moral del individuo, posibilita la participación responsable y solidaria en la construcción de un proyecto cultural, social y político común.

Respecto al Séptimo año, pensamos necesario articular los contenidos en torno al siguiente Sub - eje:

La educación en y para los derechos humanos posibilita la promoción y el respeto de los mismos; sólo los ciudadanos que conocen y entienden sus derechos, sabrán exigir su respeto y se comprometerán a luchar por ellos.

3.2. Ideas básicas

- Los Derechos Humanos se juegan tanto en ámbitos cotidianos y cercanos, como en espacios públicos amplios.
- La formulación de los Derechos Humanos es el fruto de una lucha contra situaciones de violación a la dignidad humana.
- El conocimiento de las normas permite el ejercicio responsable de nuestros derechos.

3.3. Caracterización de los ejes temáticos

Los ejes temáticos constituyen una manera de organizar y presentar los contenidos en este diseño, pero no implican una secuenciación temporal ni jerarquía, por lo que se requiere que el docente seleccione los contenidos de cada eje temático que considere adecuados para su intervención didáctica y los organice y secuencie, previendo las actividades y situaciones que favorezcan su integración.

Eje: Respeto a la dignidad de la persona y los Derechos Humanos

En este eje se pone énfasis en la dignidad de la persona humana como fundamento de los Derechos Humanos. También se abordan las diferentes teorías que dan sustento a los Derechos Humanos, en sus grandes vertientes: iusnaturalismo, positivismo, realismo y sus

implicaciones prácticas. Además se presentan los Derechos Humanos como una construcción histórica permanente, producto de luchas intensas e incesantes por su reconocimiento y vigencia.

Eje: *Democracia, Estado de derecho y Derechos Humanos.*

Por su propia naturaleza, los Derechos Humanos siempre se plantearon en la disyuntiva entre su vigencia y su violación, entre un discurso que los reconoce y fundamenta y la realidad que muchas veces los incumple. Hoy día nos enfrentamos con dos tipos de violación: la cometida por los Estados y gobiernos en diferentes circunstancias y la que resulta de la organización injusta de nuestra sociedad.

Desentrañar estas contradicciones, analizar las consecuencias que éstas tienen en el plano político y económico principalmente y superar la pretendida neutralidad con que tradicionalmente han sido abordados estos contenidos, constituyen los propósitos de este eje.

Eje: *Sistema de protección de los Derechos Humanos*

La formulación de la normativa de los Derechos Humanos en instrumentos del Derecho internacional (declaraciones, pactos, convenciones, etc.), y la incorporación de esa normativa en el derecho interno de cada Estado, son dos aspectos de la dimensión jurídica de los Derechos Humanos y justamente, en el proceso de dar carácter jurídico se formaliza el reconocimiento de los derechos, lo que implica la generación de mecanismos para su exigibilidad y efectivo cumplimiento.

A partir de la formulación y adhesión a las Declaraciones, Pactos y Convenciones, la obligación de los Estados ya no es sólo moral, se torna jurídica y permite la sanción dentro del Derecho internacional. Pero, en la vigencia de los Derechos Humanos, juegan también un papel importantísimo, distintas formas de expresión de la sociedad: movimientos en torno de problemas urgentes (de género, ambientales, etc.) organizaciones no gubernamentales, foros compartidos entre diferentes organismos, que van generando consensos y algunas alternativas de acción a partir del compromiso y la responsabilidad compartida.

3.4. Contenidos actitudinales

- Respeto por la vida, la educación, la salud y el mejoramiento del ambiente.
- Disposición favorable hacia la participación responsable en la vida democrática y en la búsqueda de soluciones racionales y pacíficas de conflictos.
- Disposición al diálogo y respeto a los interlocutores.
- Disposición favorable a expresar ideas en forma clara y explícita y a argumentar correctamente.
- Valoración positiva del trabajo como oportunidad de realización personal.
- Actitud reflexiva y crítica frente a la información de los medios masivos de comunicación.

3.5. Contenidos procedimentales

- Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.
- Construcción y reconstrucción de argumentos.
- Reconocimiento de falacias en las argumentaciones.
- Uso apropiado de cuerpos normativos y de los mecanismos institucionales previstos para el ejercicio de derechos y el cumplimiento de obligaciones.

3.6. Cuadros de Contenidos

<i>Eje</i>	<i>Contenidos</i>
<i>Respeto a la dignidad de la persona y los Derechos Humanos</i>	La fundamentación de los Derechos Humanos: diferentes posturas. La dignidad de la persona. Historicidad de los Derechos Humanos. Derechos Humanos de Primera, Segunda y Tercera Generación. Vida digna y justicia en las sociedades contemporáneas. La necesidad de la defensa de la condición humana ante situaciones de injusticia. La discriminación, la explotación, la pobreza y la marginalidad. El papel del Estado en una sociedad justa.

<i>Eje</i>	<i>Contenidos</i>
<i>Democracia, Estado de derecho y Derechos Humanos</i>	El respeto por los Derechos Humanos en las sociedades democráticas. La dictadura militar y el terrorismo de Estado en la Argentina entre 1976 y 1983. La violencia del Estado contra los ciudadanos en el mundo contemporáneo.

<i>Eje</i>	<i>Contenidos</i>
<i>Sistema de protección de los Derechos Humanos</i>	La protección de los Derechos Humanos en las Constituciones Nacional y Provincial. Los Pactos y Convenciones Internacionales. El sistema de Naciones Unidas y de la Organización de los Estados Americanos. La labor de las ONGs. La responsabilidad individual, grupal, social y política en la defensa de los Derechos Humanos. Los Estados y el reconocimiento universal de los Derechos Humanos.

3.7. Lineamientos de acreditación

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos de la Formación Ética y Ciudadana, de modo que al finalizar el séptimo año puedan resolver situaciones que impliquen:

- Comprender el sentido de las Declaraciones, Pactos y Convenciones de Derechos Humanos, como normas universales en defensa de la dignidad de las personas.
- Argumentar racionalmente sobre la fundamentación de los valores universalmente deseables, asumidos por la comunidad nacional, aplicándolos a situaciones concretas.
- Identificar los principios fundamentales contenidos en las Constituciones Nacional y Provincial.
- Conocer las normas legales que consagran los Derechos Humanos, su fundamentación y el sistema legal de protección de los mismos.
- Reconocer en diferentes contextos, situaciones de discriminación y de violación a los Derechos Humanos, sabiendo argumentar y actuar frente a las mismas.
- Programar y realizar proyectos comunitarios para la protección social efectiva de los Derechos Humanos.

A continuación se explicitan los aprendizajes básicos que el alumno habrá logrado en relación con los **contenidos actitudinales**. Cabe recordar que los mismos son objeto de la evaluación diagnóstica y de la formativa, pero no de la sumativa, ya que su adquisición depende de “complejos procesos en los que el aprendizaje es sólo uno de ellos”*.

- Reflexionar críticamente respecto de la información de los medios masivos de comunicación.
- Exponer claramente sus ideas y respetar las opiniones de los interlocutores.
- Manifestar actitudes favorables para la elaboración y respeto de las normas de convivencia.
- Asumir responsablemente su participación en la vida democrática de la institución y de su comunidad.

* Ministerio de Educación y Cultura, Provincia de Río Negro, 2001, Desarrollo Curricular E.G.B. 1 y 2: “Evaluación sumativa y acreditación en Formación Ética y Ciudadana. Un documento para la orientación y el debate”.

BIBLIOGRAFÍA

- Allport, W. Gordon, 1970, *Psicología de la personalidad*, Paidós.
- APP.D.H., 1993, *Educación por los Derechos Humanos*, Madrid, CCS.
- Ara Pinilla, Ignacio, 1990, *Transformaciones de los Derechos Humanos*, Madrid.
- Ballesteros, Jesús, 1992, *Derechos Humanos*, Madrid, Tecnos.
- Barreiro, T., 1978, *Hacia un modelo de crecimiento humano*, Buenos Aires, Nuevo Estilo.
- Beltrán, Jordi y Roig, Antonio, 1995, *Guía de los Derechos Humanos*, México, Nueva Breda.
- Bidart Campos, Germán, 1989, *Teoría General de los Derechos Humanos*, Buenos Aires, Astrea.
- Bleger, José, 1977, *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Paidós.
- Britos, María del Pilar y otros, 1994, *Éticas del siglo*, San Fe, Asociación Argentina de Investigaciones Éticas.
- Busquets, María Dolores y otros, 1993, *Los Temas transversales. Claves de la formación integral*, Madrid, Aula XX Santillana.
- Buxarraís, María Rosa y otros, 1990, *La educación moral en primaria y en secundaria*, Madrid, Edelvives.
- Camps, Victoria, 1994, *Los valores de la educación*, Madrid, Anaya.
- Cassirer, E., 1974, *Antropología Filosófica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Centro de Estudios Legales y Sociales - CELS -, 1997, *Informe sobre la situación de los Derechos Humanos en Argentina de 1997*, Buenos Aires.
- Cevaert, J., 1983, *El problema del hombre*, Salamanca, Ed. Sígueme.
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas - CONADEP - (1989), *Informe*, Buenos Aires, Eudeba.
- *Constitución de la Nación Argentina*.
- *Constitución de la Provincia de Río Negro*.
- Consejo Provincial de Educación, 1996, *Diseño Curricular E.G.B. 1 y 2 - Versión 1.1*, Viedma, Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación, 1999, *Diseño Curricular E.G.B. 3 - Versión Preliminar*, Río Negro.
- Cullen, Carlos, 1996, *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de Formación Ética y Ciudadana*, Buenos Aires, Editorial Novedades Educativas.
- Cullen, Carlos, 1978, *Fenomenología de la crisis moral*, Buenos Aires, Castañeda.
- Dussel, I., y otros, 1997, *Haciendo memoria en el país de nunca más*, Buenos Aires, Eudeba.
- Filloux, J. C., 1994, *Durkheim y la educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Filloux, J. C., 1976, *La personalidad*, París, PUF.
- Finocchio, Silvia, 1993, *Enseñar Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Troquel.
- Flores, María Teresa, 1996, *Derecho Internacional de los Derechos Humanos*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Freire, Paulo, 1993, *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo, 1986, *Por una pedagogía de la pregunta*, San Pablo, Paz y tierra.
- Furth, Hans, 1974, *Las ideas de Piaget: su aplicación en el aula*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Gentili, Pablo - Coordinador -, 2000, *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana.
- Gonzalez Arnaiz, Graciano - Coordinador -, 1999, *Derechos Humanos*, Madrid, Tecnos.
- Heidegger, Martín, 1968, *Ser, verdad y fundamento*, Caracas, Monte Ávila.

- Hersch, R. H. Y Otros, *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1999, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, Buenos Aires.
- Investigación Ética, 1994, Santa Fe.
- Kaminsky, Gregorio, 1994, *Dispositivos constitucionales. Democracia y autoritarismo*, Buenos Aires, Ed. Lugar.
- Legislatura de la Provincia de Río Negro, 1988, *Ley Orgánica de Educación N° 2444*, Viedma.
- Levinas, E., 1976, *Difícil libertad*, París, Albin Michael.
- Levinas, E., 1977, *Totalidad e infinito*, Salamanca, Sígueme.
- López, D. y otros, 1999, *Aprender con los chicos, Educación para los Derechos Humanos*, Buenos Aires, Aique.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, *C.B.C. para la Enseñanza General Básica*, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, *Antología. Propuestas para seleccionar y organizar contenidos escolares. Formación Ética y Ciudadana*, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1993, *Ley Federal de Educación*, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996, *Formación Ética y Ciudadana. Fuentes para la Transformación Curricular*, Buenos Aires.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1995, *Actualización Curricular, Formación Ética y Ciudadana, Documento de Trabajo N° 1 y 2*, Secretaría de Educación, Dirección de Currículum.
- Obiols, Guillermo, *Formación Ética y Ciudadana: en el actual contexto sociocultural*, Buenos Aires, Novedades Educativas N° 52.
- Obiols, Guillermo - compilador -, 1997, *Formación Ética y Ciudadana en la E.G.B.*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Pascual, A. V., 1988, *Clarificación de valores y desarrollo humano, estrategias para la escuela*, Madrid, Narcea.
- Piaget, Jean, 1971, *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella.
- Ricoeur, Paul, 1994, *Educación y Política*, Buenos Aires, Editorial Docencia.
- Sancinetti, Marcelo, 1988, *Derechos humanos de la Argentina Post dictatorial*, Buenos Aires, Lerner Editores Asociados.
- Trilla, Jaume, 1992, *El profesor y los valores controvertidos*, Barcelona, Paidós.
- Tuvilla, R. J., 1993, *Educación en los Derechos Humanos*, Madrid, CCS.
- Zarini, H. Juan, 1997, *Análisis de la Constitución Nacional*, Buenos Aires, Astrea.

Consejo Provincial de Educacion

CENTRO PROVINCIAL DE
INFORMACION EDUCATIVA

VIEDMA 26 / 03 / 03

Digitalizado por
Mauro D. Capponi
Biblioteca Provincial del Maestro
Centro Provincial de Información Educativa

Consejo Provincial de Educación

DOCUMENTACION				
Reg. N°	1	3	7	25
Tpo. N°	1	1	8	33
Fecha	26	05	03	

**Diseño Curricular
7° Año - E.G.B.
Lengua y Literatura**

**Gobierno de Río Negro
Año 2002**

Centro Provincial de Investigación y Desarrollo
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

ALVARO B. 4003 480 - C. C. 53
8500 - VIEDMA - RIO NEGRO
REPÚBLICA ARGENTINA

AR-CPE-GC-128

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Dr. Pablo Verani

Ministerio de Educación y Cultura
Ministra
Ana K. de Mázzaro

Vocales
Blanca E. Moyano
Mabel Blázquez de García
Juan C. Carreño

Directora General de Educación
Blanca E. Moyano

Director de Nivel Primario
José Manuel Silva

Directora de Enseñanza Privada
María Irene Manterola

Directora de Gestión Curricular
Nora Violeta Arbanás

EQUIPO TÉCNICO

Dirección de Gestión Curricular

Coordinación
Nora Violeta Arbanás

Colaboración Técnica
Sergio Galván
Ana Caro
Marcela Thorp
Marcela Autunno
Viviana Borgogno
Rosa I. Troncoso

ÍNDICE

"Diseño Curricular - 7º año E.G.B." *Lengua y Literatura*

Lengua

1. Fundamentación	5
2. Encuadre Didáctico	19
2.1. Propósitos	19
2.2. Contenidos	19
2.3. Consideraciones metodológicas	21
2.4. Evaluación en Lengua	24
3. Organización Curricular de los Contenidos	27
3.1. Eje organizador	27
3.2. Ideas Básicas	28
3.3. Caracterización de los ejes temáticos	29
3.4. Contenidos actitudinales	33
3.5. Cuadros de contenidos	34
3.6. Lineamientos de Acreditación	38

Literatura

1. Fundamentación	39
2. Encuadre Didáctico	43
2.1. Propósitos	43
2.2. Contenidos	43
2.3. Consideraciones metodológicas	44
2.4. Evaluación	48
3. Organización Curricular de los Contenidos	51
3.1. Eje organizador	51
3.2. Ideas Básicas	52
3.3. Caracterización de los ejes temáticos	52
3.4. Contenidos actitudinales	53
3.5. Contenidos conceptuales y procedimentales	55
3.6. Lineamientos de Acreditación	56
4. Bibliografía del área	57

Especialistas Disciplinarios

Lengua

Nora N. Blok

Literatura

Ana Lía M. de Valbuena

Ministerio de Educación y Cultura
Consejo Provincial de Educación
Provincia de Río Negro - Año 2002

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

ALVARO B. DE LA ROSA - C. C. 53

8500 - VILLA EL VALLE - RÍO NEGRO

REPÚBLICA ARGENTINA

PRESENTACION

Un curriculum es más que un documento escrito, es ante todo un proyecto cultural, social y educativo, es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas.

Estas consideraciones constituyeron uno de los puntos de partida del proceso de *construcción curricular* iniciado en la provincia en el año 1.990, como así también de las *adaptaciones curriculares* producidas a partir de 1.995. Ambos procesos generaron la participación crítica de los docentes.

El diseño curricular producido en el año 1.990 (Proyecto curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario) fue el resultado del trabajo fecundo de seis comisiones regionales que representaban a todos los docentes de la provincia, como así también de una comisión integrada por profesores disciplinares. Aquéllas propusieron para el nivel los fines y objetivos de la educación y acordaron las concepciones y procesos que debían estar en la base de la propuesta curricular, componentes que denominados marco teórico, hacen a la estructura profunda de dicha propuesta curricular. En coherencia con esa intencionalidad pedagógica los profesores disciplinares avanzaron en los fundamentos, propósitos, contenidos, metodologías de enseñanza y de aprendizaje como así también en alternativas de evaluación, es decir en lo que Contreras Domínguez denomina la estructura superficial de un curriculum.

En el año 1.995 y dada la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes se inició un proceso de revisión crítica del Proyecto Curricular, proceso al que, por sus características se denominó de adecuación curricular. Es así como:

- se ratificó el marco teórico con sus concepciones de hombre, sociedad, educación, conocimiento, aprendizaje, enseñanza, ... propuesto por las comisiones docentes en el año 1.990;
- un equipo de profesores disciplinares constató la presencia y actualización de los contenidos previstos para cada área y disciplina del Proyecto curricular como así también la necesidad de incorporar otros.

A medida que se fue avanzando en este proceso de revisión curricular se abrieron espacios para la consulta. La pertinencia de las observaciones y sugerencias docentes producidas en los diversos espacios institucionales permitió aumentar la inteligibilidad del citado proyecto curricular, ratificar la pertinencia de sus fines y objetivos y la consideración de las prácticas áulicas en contextos singulares y heterogéneos.

Primero como innovación curricular, luego como revisión crítica, el diseño curricular para el nivel refleja ante todo el espíritu con el que se construyen los mismos en la provincia: libertad, criticidad, intencionalidad profundamente pedagógica y preocupación auténtica por los alumnos y su futuro.

En el presente documento curricular se podrán reconocer como fuentes, el proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel primario, el Diseño Curricular para el 1º y 2º ciclo de la E.G.B. como así también la Versión preliminar para el tercer ciclo de la E.G.B. y como dice Salinas Fernández "...sea como proyecto cultural, sea como realidad o cruce de prácticas de diversa índole, sea como conjunto de relaciones interpersonales, sea como conjunto de relaciones institucionales, sea como conjunto de objetos e instrumentos por utilizar en dichas relaciones, puede y debe ser analizado, interpretado y, por supuesto, mejorado....".

LENGUA

1

FUNDAMENTACIÓN

Toda lengua constituye un complejo sistema de estructuras organizadas en niveles mutuamente dependientes, específico de la especie humana. Si bien otras especies también se comunican, solamente los hombres pueden comunicar su experiencia y su cultura de una generación a otra.

El lenguaje se convierte así en patrimonio de cada pueblo y, por eso, es esencial para estructurar la identidad histórica y cultural de cada sociedad.

Todo lenguaje, además de tener una estructura, cumple una serie de funciones, que son: *representación, expresión, comunicación y acción.*

- La dimensión representativa del lenguaje permite al hombre configurar el mundo que lo rodea: mediante el lenguaje puede planificar sus acciones, organizar sus ideas; analizar, fijar, recordar sus propios pensamientos, hacer suyos los saberes históricos acumulados y socialmente significativos.
El lenguaje le da también la posibilidad de reflexionar sobre sí mismo, sobre los demás, sobre sus obras y sobre el mundo.
- Por medio de la función expresiva del lenguaje el hombre puede manifestar sus afectos, sueños, deseos. Puede crear y manifestar mundos imaginarios, generar obras con imágenes de incalculable valor estético y profunda riqueza.
- La función comunicativa le posibilita vincularse con los demás, compartir representaciones y reflexiones sobre el mundo, transmitir sus vivencias internas y sus creaciones personales.
- El lenguaje, por otra parte, es usado por el ser humano para actuar e influir sobre los demás: sirve para pedir, ordenar, prometer, preguntar, etc.

Como hecho sociocultural complejo surge de la interacción entre los seres humanos para satisfacer sus necesidades de comunicación y expresión y a través de esa interacción regula la conducta propia y ajena.

En efecto, en los distintos ámbitos de la vida social, públicos y privados, las personas producen intercambios lingüísticos y comunicativos en unas circunstancias temporales y espaciales y con unos interlocutores concretos, que comparten un sistema de signos comunes y que pertenecen, probablemente, a una misma comunidad lingüística.

Es decir, se da en situaciones y contextos reales; tiene siempre determinados propósitos - que varían según las circunstancias - y se plasma en formas discursivas concretas - también variadas -, con principios organizativos propios y normas específicas para su uso.

Cada grupo social recibe este patrimonio cultural, lo usa y lo transforma, adecuándolo a sus necesidades y características, dando origen, de este modo, a formas lingüísticas discursivas no sólo nuevas, sino también diferentes para cada circunstancia y para cada sector social, geográfico y generacional.

En esta interacción entre sujetos es donde los alumnos de séptimo año adquieren el dominio del lenguaje, simultáneamente con la comprensión práctica de las situaciones en las cuales el lenguaje se usa y de los propósitos con los cuales se utiliza. Es en el marco del uso lingüístico donde es posible evitar el estudio del sistema de la lengua sobre el vacío, sobre algo ajeno. De esta forma, el alumnado desarrolla, al mismo tiempo, la competencia lingüística y la comunicativa.

La participación democrática en la vida social de todos los habitantes depende, en gran medida, de la capacidad comunicativa y del dominio que tengan del lenguaje. Por ello, la escuela tiene, entre otras, la ineludible misión de asegurar a todos - y en especial a quienes más lo necesitan por su situación de marginalidad - el derecho a convertirse en usuarios eficaces, autónomos y críticos del lenguaje, tanto oral como escrito.

La escuela debe proporcionarles una sólida formación lingüística, que incluya el dominio personal y social del lenguaje y el conocimiento de la lengua. Podrá cumplir con este propósito siempre y cuando los docentes conciban que el lenguaje es un objeto socialmente valioso, sobre el cual es posible actuar de manera creativa y razonada y que sus múltiples usos en la escuela deben ser los mismos que en la vida diaria.

Dado que el acento de esta fundamentación está puesto en el **lenguaje como hecho sociocultural comunicativo y funcional**, en su doble aspecto de **comprensión y producción**, el eje del área es:

La Comunicación como construcción social, cultural y estética

Lenguaje y comunicación

Consideramos que la comunicación es un proceso social que integra múltiples modos de comportamientos: la palabra, el gesto, la mirada, el espacio interindividual, etc. Entre ellos el lenguaje es el principal medio de comunicación social humana.

Esto nos permitirá afirmar que no será posible ningún tipo de aprendizaje significativo sin comunicación.

La escuela deberá entonces:

reconsiderar el enfoque enseñanza y aprendizaje de la Lengua en Séptimo año, centrándose en el lenguaje como comunicación; y en cooperar participativamente con sus alumnos para que cada uno de ellos, ejerciendo el derecho que tiene de ser dueño de su palabra, desarrolle su competencia comunicacional.

El concepto de *competencia comunicativa* implica los conocimientos y aptitudes que necesita cada individuo para hacer uso de todos los sistemas semióticos de que dispone como miembro de una determinada comunidad sociocultural.

Por tanto, la escuela deberá capitalizar todas las diferencias y variedades lingüísticas con las que llegan sus alumnos para abrir las posibilidades comunicativas de cada uno, para ofrecer múltiples situaciones de comunicación, para no marginar. *Competencia comunicativa* que requiere tener en cuenta:

- **Competencias lingüísticas y paralingüísticas:** la mímica y el gesto no pueden disociarse de la palabra, ya que la comunicación es multi-canal.
- **Competencia cultural:** conocimiento acerca del mundo y de los otros que posean los interlocutores.
- **Competencia ideológica:** conjunto de los sistemas de interpretación y de evaluación de la realidad.
- **Restricciones del universo del discurso:** son limitaciones en: a) las características temáticas y retóricas del discurso, es decir, las restricciones del tipo de texto (por ejemplo, la manera de producir y de interpretar una conversación se diferencia de la de redactar una carta, de la de elaborar un informe, una narración, una descripción, etc.); b) las condiciones concretas de la comunicación, determinaciones y restricciones del emisor y/o del receptor respectivamente que incidan en el mensaje del que emite y del que recibe.

Resumiendo:

- Existe una estrecha relación entre el lenguaje y lo extralingüístico, inherente a toda persona, entre la lingüística y otras disciplinas que, con sus aportes permiten comprender un fenómeno tan complejo como el lenguaje humano en su funcionamiento social y cognitivo.
- La doble actividad de producción e interpretación, inherente a toda persona, ubica como ejes de la enunciación ("la puesta en funcionamiento de la lengua por un acto individual de utilización") al emisor y al receptor, reconociendo que todo emisor es simultáneamente su propio receptor y que todo receptor es un emisor en potencia.
- Todo acto de lenguaje implica diferencias de significación en emisor y receptor respectivamente. Por lo tanto, la no coincidencia entre los modelos de producción y de interpretación hace que se ubiquen en el centro de cada teoría lingüística fenómenos tales como *ambigüedades*, *lapsus*, *tonos*, *juegos de palabras*, *metáforas*, etc. que anteriormente se tomaban como fallas de la comunicación.
- Todo enunciado es un fenómeno único porque emisor y receptor no ponen, forzosamente, en juego las mismas reglas de producción y de interpretación: la ambigüedad forma parte de la esencia misma del lenguaje. Entendiendo la ambigüedad como una característica enriquecedora del lenguaje, que amplía las posibilidades de producción y de interpretación.
- No hay, en efecto, un lenguaje neutro ("Exterior al humano que lo instrumenta"). Esto se opone a la concepción instrumental de la lengua.
- La comunicación a través del lenguaje es una incesante puesta en relación que generan los hablantes produciendo un sin número de enunciados e interpretando una pluralidad de significaciones. El diálogo constituye, entonces, la dimensión fundamental de la comunicación.
- El enfoque comunicativo, según Michael Breen (1987), tiene entre otras las siguientes características:
 - Plantea como propósito esencial de la educación lingüística la adquisición y el desarrollo de la *competencia comunicativa*.
 - Conjuga el *conocimiento formal* sobre la lengua con el *conocimiento instrumental* que hace posible el uso adecuado de una lengua.

- Concede una importancia determinante a los *procedimientos* al poner el acento pedagógico en el uso lingüístico y, en consecuencia, al pretender no sólo enseñar un *saber sobre* la lengua sino también, y principalmente, contribuir a la adquisición de un *saber hacer*.

En el Curriculum provincial de 1991 se establece la diferencia entre lengua y lenguaje, retomada por el Diseño Curricular de E.G.B. 1 y 2 de 1997.

Mantendremos esta distinción sólo con fines explicativos, para la mejor comprensión de dos perspectivas diferentes pero complementarias que surgen cuando encaramos el estudio lingüístico en la escuela: la del conocimiento del sistema de la lengua (lengua) y uso de ese sistema (lenguaje). (Ver Diseño Curricular E.G.B. 1 y 2)

Algunas reflexiones sobre la diversidad lingüística y pedagógica del área en nuestra provincia

Enseñar lengua en nuestra provincia implica reconocer diferencias desde lo lingüístico y desde lo pedagógico. Todos sabemos que estas diferencias están marcadas por lo socioeconómico-cultural, lo geográfico y lo lingüístico. No es lo mismo trabajar lengua en las escuelas céntricas que en las periféricas; no es lo mismo trabajar en la Zona Atlántica que en la Zona Andina, en el Alto Valle, Valle Medio o en la Zona Sur.

La escuela recibe multiplicidad de culturas y debe tener como objetivo la incorporación de todas ellas a través de sus alumnos a la cultura regional y nacional.

Si bien el proyecto educativo de la escuela es la unidad lingüística, la vigencia de una lengua - en nuestro caso, el español como lengua nacional - no debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas o variedades, pues se ha de construir a partir del respeto y valoración de la diversidad y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades.

Uno de los derechos que tiene todo ser humano es el de ser respetado en cuanto a lo que es y a lo que sabe. Pero ser respetado no significa quedarse en ese saber; significa poder acceder a la cultura de todos. La escuela, partiendo de lo que cada uno trae, deberá comprenderlo y trabajar desde estrategias metodológicas diferenciadas de acuerdo con el lugar, los puntos de partida, las variedades lingüísticas y comunicativas, los intereses y necesidades, para ampliar las posibilidades de comunicación con toda la comunidad hispanohablante.

Debemos reconocer, aceptar y valorar las diferencias y jamás discriminar sobre la base de ellas. Nadie está libre ni exento de tener prejuicios. Los prejuicios no siempre son gratuitos, ni son una cuestión de mala voluntad. La mayoría de las veces los docentes no estamos preparados para entender y comprender esos "mundos" que los alumnos traen; muchas veces no sabemos cómo incorporar esas "culturas" porque influyen en nuestros prejuicios el desconocimiento y la ignorancia, y no logramos comprender que los otros también saben, sólo que saben otras cosas.

Por otra parte, si como afirma Emilia Ferreiro refiriéndose a toda América Latina *“La lengua escrita, siendo un objeto social, no está distribuida democráticamente en los distintos sectores de la población”*; parecería necesario pensar y cuestionarse qué ocurre en nuestra provincia en relación con la educación y las poblaciones marginadas.

Los problemas cualitativos y cuantitativos del sistema educativo que están estrechamente vinculados a las desigualdades sociales, económicas y culturales **existentes, producen marginación educativa.**

En las comunidades bilingües de nuestra provincia, uno de los problemas radica en la **diferencia de prestigio** y de posibilidades funcionales entre la lengua materna y la segunda lengua, el castellano. A raíz de esto y de los problemas socioeconómicos de estas comunidades y de las comunidades indígenas sus pobladores no suelen ser apreciados por ciertos niveles de la sociedad y su cultura y su lenguaje se reprimen para fines como la educación, la comunicación masiva, etc.

En relación con las comunidades mapuches, cabe destacar que, además del desprestigio cultural, histórico y social que ha llevado prácticamente a la pérdida de su lengua materna, los chicos no sólo no saben la lengua, sino que *“la viven con vergüenza”*.

Este hecho se debe en gran medida a que el chico se da cuenta de que su lengua materna, sea una lengua indígena o una variedad dialectal no estandarizada, no es apreciada por algunas personas *“de prestigio”*.

El rechazo, muchas veces inconsciente por parte del adulto, repercute negativamente en la autoestima del niño así discriminado y deja secuelas para toda la vida. Porque *“el rechazo lingüístico, como dice E. Ferreiro, es uno de los rechazos más profundos y probablemente uno de los rechazos con mayores consecuencias afectivas. No se cambia el modo de habla a voluntad. Cuando se rechaza el dialecto materno de un niño se lo rechaza entero a él con toda su familia, con su grupo social de pertenencia.”*

Más adelante, refiriéndose a la necesidad de enseñar otra forma de habla - la estándar - dice que *“las formas de habla se aprenden - sobre todo cuando se es niño - en contextos de habla, en situaciones comunicativas.”*

En cuanto a las diferencias culturales y lingüísticas de comunidades indígenas compartimos en su totalidad lo que plantea la Ley del Indígena de la Provincia en sus artículos 28 y 31 del Capítulo IV de Educación y Cultura:

“Artículo 28.- Los planes que instrumente el Consejo Provincial de Educación resguardarán y revalorizarán la identidad histórico-cultural, tradiciones, costumbres, creencias y lengua de los pueblos”.

“Artículo 31.- Se dispondrá del número de horas de clase necesarias y posibles en aquellos lugares donde existan indígenas que hablen su lengua y deseen transmitirla a sus descendientes, asimismo sus pautas culturales, historia y tradiciones.

Para ello se promoverá el intercambio cultural y capacitación de los indígenas para transmitir su cultura y tradiciones, garantizando la recopilación de datos culturales e históricos a través de los propios indígenas”.

Por lo tanto, la escuela como estructura comunicacional en la que el lenguaje es el sistema semiótico privilegiado debe dar respuesta a éstas y otras situaciones de conflicto lingüístico. Mientras no haya personal especialmente preparado para la enseñanza de las lenguas vernáculas, tal como lo indica la Constitución Provincial, la escuela debe rescatar las

riquísimas tradiciones y la literatura oral de la región y asegurar un tratamiento sistemático y no meramente ocasional de las mismas.

Debe crear - y no es tarea fácil - un ambiente en el cual se respeten todas las lenguas y variedades dialectales y, al mismo tiempo, se amplíen el horizonte lingüístico y la competencia comunicativa del niño con la enseñanza del dialecto estándar juntamente con las situaciones donde su uso es exigido por la sociedad.

Este equilibrio exige del docente un conocimiento profundo de la problemática y una verdadera convicción acerca de que no existen lenguas ni dialectos superiores a otros; sino lenguas y variedades dialectales diferentes y valiosos para cada grupo social que las engendró y las utiliza.

Algunos aportes teóricos

Fundamentos lingüísticos

Pocas disciplinas han tenido un desarrollo tan marcado y tan vertiginoso como la Lingüística en el siglo XX.

GRAMATICA ESTRUCTURAL

Esta eclosión comenzó con F. de Saussure (1916) y lo que luego se conoció como la GRAMATICA. ESTRUCTURAL cuyos conceptos básicos fueron:

- La división entre lengua y habla. Lengua: es forma, no sustancia, está organizada como un sistema (o estructura) de signos, es social y se encuentra en la mente de cada hablante.
- Habla: es la utilización concreta de las posibilidades que ofrece la lengua.
- La separación entre los criterios sintáctico, semántico y morfológico.
- El concepto de **signo** lingüístico como entidad biplánica formada por el significante y el significado.

*La influencia del **estructuralismo en la escuela**, que aún perdura en muchas aulas, dio origen a innumerables análisis sintácticos de oraciones, generalmente seleccionadas para responder a estructuras prefijadas, a la clasificación de palabras, a la memorización de conjugaciones verbales sin considerar su uso real, a listados de sinónimos, antónimos, etc.*

GRAMÁTICA GENERATIVA TRANSFORMACIONAL.

A partir de la década del 60 se produjeron notables avances. Es la época en la que se desarrolla la gramática generativa-transformacional de Noam Chomsky (1957) quien se interesó por los principios y procesos según los cuales se construyen las frases de una lengua, la manera como adquirimos una lengua y su gramática. La lingüística se vinculó así con la psicología cognoscitiva, con un elevado grado de abstracción.

Sus conceptos centrales son:

- La capacidad innata del hombre para aprender la lengua.
- La creatividad, ya que con un sistema finito de reglas que posee todo hablante puede generar y reconocer infinitas oraciones gramaticalmente correctas y admisibles.
- Los conceptos de competencia (lo que el hablante de una lengua sabe implícitamente) y actuación (lo que un hablante comprende y produce).

La gramática chomskiana, por su alto grado de abstracción, ya que estudia a un hablante - oyente ideal, en una comunidad lingüística totalmente homogénea, no tuvo una influencia directa en la escuela primaria.

PSICOLINGÜÍSTICA

Surgida a fines de la década del 60 de los estudios realizados, entre otros, por Kenneth Goodman, Frank Smith y en nuestro país, por Emilia Ferreiro, relaciona conceptos de la psicología genética y la lingüística para explicar los procesos que tienen lugar en la mente de cada hablante cuando adquiere y usa el lenguaje.

En lo relativo a la educación postula:

- En el aprendizaje del lenguaje, el sujeto activo pone en juego todos sus conocimientos y su mundo afectivo, interactúa con el objeto lenguaje y con otros sujetos y de esta forma construye su conocimiento lingüístico.
- El sistema de escritura es concebido como un sistema **de representación de** significados, y no como un mero código de transcripción de sonidos.
- La lectura y la escritura son concebidas como procesos mentales (y lingüísticos) centrados en la construcción de significados.

La influencia de la psicolingüística fue decisiva para el cambio en el enfoque de la enseñanza de la lectura y de la escritura, no sólo iniciales, sino en todos los años: se centró en la comprensión y construcción de significados, a partir de los conocimientos que el sujeto tiene del lenguaje, respetando sus hipótesis, enfrentándolo con conflictos cognitivos, en constante interacción con el lenguaje, los textos y con los compañeros.

Parece claro que, aun aceptando la realidad innata del lenguaje, esa capacidad propia de la especie humana no se desarrolla si no se vive en sociedad. En efecto, es ya una obviedad decir que la *competencia comunicativa* no crece sola, sino que necesita de las relaciones interpersonales para crecer.

PRAGMÁTICA

Centra los estudios lingüísticos en la llamada teoría de los actos verbales, actos de habla o actos del lenguaje. Los fundamentos se encuentran en Austin y se han desarrollado con Searle, Grice y Sperber y Wilson.

Desde esta teoría se considera que cada enunciado emitido posee un significado literal o proposicional, una dimensión intencional y una dimensión que repercute en la audiencia.

Sus principios son:

- El lenguaje es un proceso activo no automático. Es una forma de actividad comunicativa englobada en la actividad humana total.
- “Decir es hacer cosas con palabras” (Austin, 1971). Cuando hablamos o escribimos llevamos a cabo alguna acción: advertir, felicitar, obtener información o informar, prometer, ordenar, pedir, prometer, etc. Al hacerlo tenemos un propósito y buscamos lograr algún efecto en el interlocutor.
- El lenguaje como actividad está determinado por factores sociales: además de cumplir con reglas estrictamente lingüísticas, los actos de habla se rigen por normas de tipo social: para pedir usamos fórmulas de cortesía, generalmente no preguntamos lo que suponemos el otro no sabe, al prometer algo nos comprometemos a cumplir la promesa, etc.
- Desde una perspectiva propiamente lingüística, el objeto de estudio es: cómo se consiguen determinados fines a través de determinados medios lingüísticos.
- La pragmática se relaciona estrechamente con la Teoría de la enunciación, cuyos fundamentos fueron planteados por Émile Benveniste.
- El interés comienza a desplazarse del enunciado (producto) a la enunciación (acto, proceso, uso de la lengua) y al discurso.
- Se estudia cómo el **hablante imprime su huella personal** en su discurso mediante índices de persona, tiempo y lugar.

En el ámbito escolar es importante que los alumnos reflexionen acerca de cómo influimos en los demás cuando hablamos o escribimos, de qué recursos lingüísticos nos valemos para ello, cómo los demás (incluyendo los medios de comunicación) influyen en nosotros, qué presuposiciones subyacen en lo que decimos.

SOCIOLINGÜÍSTICA

En clara oposición al estructuralismo (y su estudio de regularidades y uniformidades en la lengua) y al generativismo (con el hombre ideal en una comunidad homogénea), la sociolingüística se abocó al estudio del uso concreto del lenguaje y de las variaciones que presenta en cada uno de los contextos en que es usado. Tomando aportes de la antropología, estudió el lenguaje en relación con la sociedad y la cultura,

Sus principales ideas son:

- “Diferentes grupos sociales utilizan diferentes formas de lenguaje en situaciones sociales comparables. Es decir, tienen diferentes normas de uso apropiado del lenguaje.”(Stubbs). Esto origina variedades dialectales basadas en las diferencias de

edad, región, ocupación, grado de escolarización, etc. Por otra parte, las personas emplean diferentes registros (o estilos), determinados por contextos diferentes (interlocutor, tema, propósito).

- El dialecto es una forma particular de usar una lengua, propia de una comunidad. Una comunidad lingüística es la suma de todos los dialectos, que responden a las necesidades concretas de comunicación de sus usuarios.
- Entre otras variedades dialectales se encuentra la estándar, fuertemente normatizada, se usa en textos impresos, en la educación, los medios de comunicación y cumple una función cohesionadora e identificadora de la comunidad lingüística.
- Ninguna lengua, dialecto, variedad o uso lingüístico es, en sí mismo superior o inferior a otro; cada uno de ellos se adapta a las necesidades de la comunidad en que se ejerce. La idea de que un dialecto es mejor que otro es una noción aprendida culturalmente y, por lo general, refleja el prestigio social de los hablantes y no **propiedades internas de la lengua** misma y es el resultado de prejuicios y de **actitudes de intolerancia**.
- Todas las personas tenemos actitudes ante las lenguas y las variedades que estas presentan y, aunque no lo pretendamos, las manifestamos a diario. La escuela tiene la obligación de hacer visibles las actitudes lingüísticas que habitan en ella y modificar los estereotipos y creencias existentes mediante la reflexión, el análisis crítico, la información y la formación.
- Los conceptos de *competencia comunicativa* (más amplio que el de *competencia lingüística*), saber qué decir, a quién, dónde, para qué, de la mejor forma posible y de adecuación del lenguaje a la situación en la cual se usa.
- El lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación y de conocimiento sino un instrumento de poder. Uno no busca sólo ser comprendido sino también creído, obedecido, respetado, distinguido. Es por esto que la competencia comunicativa implica también; el poder de imponer la recepción, el contexto social en el que se instaura la comunicación y la estructura del grupo en el cual se lleva a cabo para que ese discurso o mensaje sea legítimo y aceptable, recibido, creíble, eficaz o, simplemente escuchado.

Los conceptos de la sociolingüística son sumamente importantes para la escuela ya que aportan elementos de juicio para comprender mejor la realidad pluridialectal de la sociedad, para adquirir actitudes de respeto hacia las diferentes formas de habla de las personas, para valorar y promover el uso de la variedad dialectal propia y las ajenas, y comprender la necesidad del dominio de la lengua estándar.

El estudio y la práctica del lenguaje son importantes en la educación porque también socialmente son muy importantes "para integrarse socialmente en un medio de mayor amplitud"(Martinet).

Pero "No se trata de imponerle al niño una única forma lícita de comunicación, sino de hacerle comprender que en una sociedad compleja el lenguaje que está indicado en ciertas situaciones no lo está en otras, y que si se quiere ser escuchado y comprendido es preciso que sea capaz de adaptar su uso a diferentes situaciones..."(Stubbs,1984).

Por consiguiente, ya que la escuela no podrá hacerse cargo ni paliar las otras desventajas socioculturales, una de sus funciones esenciales será comprometerse con cada uno de sus alumnos para que logren dominar el

uso de la lengua general o estándar y de este modo no sean marginados lingüísticos ni se automarginen conservando y usando su propia forma dialectal en las ocasiones adecuadas.

LINGÜÍSTICA DEL TEXTO.

En los años 70 aparecen alternativas que tienden a abandonar el postulado generativista centrado en la sintaxis. Comienza a desarrollarse una lingüística signada por el desarrollo de la sociolingüística y de la pragmática, que regresa a la semántica y que estudia unidades mayores que la oración: la *lingüística del texto*

Su cometido no consiste sólo en dar cuenta de las oraciones realizadas por los habitantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones y de los textos enteros subyacentes a esas emisiones.

Un acto de comunicación no se realiza mediante la simple acumulación de oraciones, así como una oración no se realiza mediante la simple acumulación de palabras, ni una palabra es la simple acumulación de fonemas/letras.

De esta manera la gramática del texto se centra en las propiedades del discurso que pertenecen a las relaciones entre las oraciones y toma como unidad de estudio al texto.

Los textos

Entre las numerosas definiciones de texto podemos señalar la dada por E. Bernárdez (1982) quien dice que es una *unidad lingüística comunicativa*, producto de la actividad verbal humana, que se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia. Se caracteriza también por la intención comunicativa del hablante de crear un todo íntegro que tiene una determinada estructuración.

Es decir que todo texto tiene determinadas propiedades. D. Cassany (1994) señala las propiedades que se tendrán en cuenta para la producción textual: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, estilo y presentación.

- Adecuación:

Se relaciona con el conocimiento y dominio de las variedades lingüísticas apropiadas para cada situación comunicativa atendiendo al propósito, a la relación con el destinatario y al tipo de texto.

Podemos escoger entre el uso del dialecto estándar (general) o uno regional; entre un registro formal, coloquial o especializado.

Así, usaremos un registro coloquial, con vocabulario sencillo, al escribir una carta a un amigo, mientras que para el informe sobre un experimento realizado en clase que se presentará en una feria de ciencias, emplearemos un registro formal, con vocabulario especializado.

- Coherencia:

Es la propiedad más específica del texto. Alude a la estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la *macro estructura* (contenido), a la *superestructura* (esquema de organización) del texto, a su *anclaje enunciativo* (protagonistas, tiempo y espacio) y a las *inferencias* que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos.

La coherencia organiza estructuralmente la información semántica del texto. Esa organización estructural se configura a partir de dos tipos de relaciones: las relaciones lineales y las relaciones globales.

La *coherencia lineal o local* está dada por las relaciones semánticas entre oraciones individuales de una secuencia (nivel microestructural).

La *coherencia global* es la que caracteriza a un texto como un todo y se refiere a la información que es pertinente comunicar en cada texto. Para que un texto sea coherente, es fundamental la relación entre las ideas centrales y las periféricas y cómo se relaciona la información ya conocida por el destinatario con la información nueva, la cual deberá ser clara, precisa y completa; *pero no repetitiva*.

También tendremos en cuenta la *coherencia pragmática* que se refiere a la adecuación de un texto al contexto en el cual se produce; se relaciona con la intencionalidad del emisor y los actos de habla que éste realiza (informar, solicitar, sugerir, aclarar, ordenar, agradecer, etc.).

- Cohesión:

Se manifiesta en el uso de los mecanismos gramaticales y marcas lingüísticas que permiten relacionar entre sí **los significados** de las oraciones de un texto. Es decir, la cohesión se refiere a las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar.

Una noción fundamental de la gramática textual es la de considerar al texto no como la suma de oraciones aisladas, puestas unas a continuación de otras, sino como una unidad formada por unidades menores estrechamente vinculadas entre sí. Estas unidades menores conforman una red de conexiones lingüísticas (en todo texto bien formado), imprescindibles para la comprensión del mismo.

Una de las principales dificultades de muchos alumnos para comprender y/o producir textos se debe al hecho de que desconocen cuáles son los elementos cohesivos y cómo funcionan en el texto.

El docente los orientará en el descubrimiento de las marcas cohesivas en los textos que lean y escuchen y les ayudará a usarlas en sus producciones, a través de la revisión, la reflexión y la discusión grupales.

Al trabajar con los elementos cohesivos - estudiados y analizados por van Dijk, Halliday y otros -, abordaremos muchos temas gramaticales que siempre se enseñaron en la escuela.

Pero vistos aisladamente o dentro de los límites de la oración, en forma descriptiva y / o prescriptiva, resulta difícil comprender - sobre todo para el alumno - para qué debe aprenderlos. En cambio, si se le hace ver que su dominio - nunca memorístico - facilita la comprensión, y, se le enseña a usarlos, es probable que pueda utilizarlos en sus producciones.

Los elementos cohesivos más importantes son:

- Relaciones referenciales.
- Tiempos verbales.
- Conectores.
- Puntuación.

- **Relaciones referenciales**

Las palabras y frases de un texto pueden referirse a datos que están fuera del texto o a otras palabras que se encuentran en otra parte **del mismo** texto. En el primer caso se llaman referencias exofóricas o deixis y en el segundo, referencias endofóricas o referencias cohesivas.

Deixis: Los pronombres personales yo y tú (vos, usted) y todas las formas relacionadas con ellos, remiten al emisor y al receptor del mensaje (que se encuentran fuera del texto). Lo mismo sucede con las palabras que el emisor usa para establecer la ubicación espacial o temporal relacionada con su situación comunicativa: *aquí, allí, ahora, antes, después*, etc. (por lo general se acompañan con un gesto).

Ej. en una comunicación oral: *Te pido que **me** sostengas **esto**.*

Te se refiere al oyente; *me*, al hablante y *esto* nombra un objeto que ven ambos, pero las palabras pronunciadas no nos revelan ni quiénes son ellos, ni de qué objeto se trata. Es el contexto comunicativo el que proporciona el referente a los deícticos *te*, *me* y *esto*.

Ej. en una comunicación escrita: ***Ahora me** resulta agradable recordarte.*

Ahora se refiere al momento cuando el emisor escribe, *me* lo nombra a él y *te* hace referencia al receptor. Nuevamente, las tres palabras tienen su referente en el contexto y son, por lo tanto, deícticos.

La deixis no es un elemento cohesivo, puesto que es extratextual. Su función es relacionar el texto con el contexto.

Referencia (endofórica): es una relación entre significados; consiste en el reemplazo de un término por otra palabra que se encuentra en otra oración, antes o después, dentro **del texto**, y que no puede ser interpretada semánticamente por sí misma: encuentra su referente en el otro término. De esta manera se evita que el texto sea reiterativo y, al mismo tiempo, se logra que resulte comprensible.

La palabra cuyo referente está dado por un término que ya apareció antes, se llama anáfora.

Ej.: Mis **primos** y mis **amigas** jugaban por separado. **Ellas**, a la ronda; **ellos**, a las escondidas.

O: Mis **primos** y mis **amigas** jugaban por separado. **Los primeros**, a las escondidas; **las segundas**, a la ronda.

O: Mis **primos** y mis **amigas** jugaban por separado. **Éstas**, a la ronda; **aquéllos**, a las escondidas.

En los tres ejemplos, *primos* se encuentra antes que las anáforas *ellos*, *los primeros* y *aquéllos*, respectivamente y es la que nos permite conocer el referente de estos pronombres. Lo mismo sucede con *amigas* y las respectivas anáforas: *ellas*, *las segundas* y *éstas*.

La palabra cuyo referente está dado por otro término que se encuentra más adelante en el texto, se llama catáfora. Aparece con mucha menos frecuencia que la anáfora.

Ej.: Estaba **allí**. Mi primer impulso fue enfrentarlo y saludarlo. Pero no me pareció prudente quebrantar la regla que prohíbe hablar con el **centinela** cuando se encuentra de guardia, junto a la **entrada**.

Sólo podemos saber a qué hace referencia la palabra *allí*, cuando leemos *entrada*. Tampoco sabemos a quién se refieren ambos *lo* (enfrentarlo y saludarlo), antes de leer la palabra *centinela*. Pero, si no nos damos cuenta de esta relación, nos resultará difícil la comprensión. *Allí* y *lo* son, catáforas.

Entre las relaciones referenciales podemos destacar las siguientes:

Sustitución: consiste en el reemplazo de una palabra por un sinónimo o construcción equivalente.

Nominalización: reemplazar un verbo ya utilizado por su forma sustantivada (utilizó... utilización).

Elipsis: consiste en la supresión de una palabra o frase. En nuestra lengua es frecuente la supresión del sujeto (sujeto tácito), pero también pueden suprimirse otras partes del texto: *Todos **esperan** la llegada de la primavera. Ella, del verano.*

La elipsis es un elemento cohesivo referencial ya que la información omitida se recupera en otra parte del texto.

Relaciones semánticas, entre palabras que se vinculan de alguna manera por su significado: antónimos (alto/bajo); hiperónimos (flor/dalia, margarita; animal/perro), palabras de un mismo campo semántico (playa, arena, mar; hospital, médico, camilla, remedio)

Artículos indefinidos/definidos: el uso de un artículo definido nos indica que sabemos de qué o quién se habla, puesto que ya ha sido nombrado antes en el texto:

*En un país muy lejano vivía **un** pobre leñador con sus dos hijos. Cierta vez **el** leñador..*

Al principio el artículo indefinido *un* introduce al leñador. En lo sucesivo, el leñador irá precedido por el artículo definido *el*, que nos indica que se trata del *mismo* leñador nombrado anteriormente.

• Tiempos verbales

“Los verbos del texto mantienen una correlación lógica y estrecha durante todo el discurso”, dice Cassany. Los verbos no indican únicamente la relación pasado / presente / futuro. Muchos factores, como las intenciones del emisor, el contexto comunicativo, el significado que se quiere expresar, las correlaciones de los hechos que aparecen en el texto, determinan el uso de distintos tiempos y modos verbales.

• Conectores

Son las conjunciones, preposiciones, adverbios y frases adverbiales que establecen conexiones de diverso tipo (de orden lógico, de oposición, de coordinación, temporales) entre las oraciones del texto y constituyen elementos sumamente importantes en la organización del significado del texto.

• Puntuación

Recordemos que los signos de puntuación más importantes -exceptuando los de entonación- no siempre tienen un correlato en la entonación ni señalan pausas, sino que

organizan el contenido estableciendo verdaderas relaciones jerárquicas entre las distintas partes de un texto.

Los contenidos enunciados se abordarán en primer lugar como procedimentales, como recursos para lograr que los alumnos comprendan las relaciones internas que se establecen entre los diversos componentes de un texto, como los hilos en un tejido complicado. En clase no serán objeto de memorización, sino que se observará, y comentará su uso con la finalidad de facilitar la comprensión y lograr la producción de textos coherentes, bien estructurados y cohesionados.

Los alumnos observarán su empleo cuando lean; los utilizarán cuando escriban textos; reflexionarán acerca de su funcionalidad - relacionada con el significado. La intención que se busca transmitir y discutirán cuáles "quedan mejor" en cada caso.

- Corrección:

Incluye, fundamentalmente, los aspectos morfosintácticos que posibilitan la comprensión. Dominar la morfosintaxis es mucho más que conocer las formas de las palabras y sus combinaciones. Significa poder utilizar esos conocimientos para comprender y expresarse mejor.

El aprendizaje de la gramática en séptimo año, debe ser funcional: debe servir al alumno para no cometer los errores que tan bien conocemos los docentes, porque nos topamos cada día con ellos en las producciones: oraciones inconclusas, falta de algún elemento importante de la oración, falta de concordancia entre elementos, repetición y uso incorrecto de conectores, frases muy complejas con incorrecciones de diversa índole, etc.

Para un aprendizaje funcional, las nociones gramaticales aprendidas aisladamente y de memoria no sirven. Es necesario observar su uso en los textos, ver las relaciones entre palabras, ensayar diversas estructuras, cambiar nexos y observar el cambio en el significado, descubrir la necesidad de concordancias, de usar la puntuación específica en cada caso, etc.

- Estilo:

Se refiere a la capacidad expresiva general: riqueza, calidad, precisión léxica; complejidad y variación sintáctica; uso de recursos expresivos, y, en definitiva, la **búsqueda de una** forma personal, no estereotipada de expresión.

- Presentación:

Incluye desde el dominio de aspectos psicomotrices de la escritura como legibilidad y dominio del trazo; las convenciones sociales específicas del paratexto de cada tipo textual (formato, diseño, márgenes, títulos, separación en párrafos, tipo de letras) hasta las normas básicas de respeto, como la limpieza y prolijidad.

El dominio de todos estos contenidos requiere una práctica constante, con una focalización ya en uno, ya en otro de los aspectos hasta que pueda lograr integrarlos todos. Lo más importante es orientarlo en la formación de actitudes, hábitos, habilidades y estrategias que lo lleven a ser un usuario cada vez más competente y autónomo del lenguaje.

El planteo de la gramática textual supera al estructuralismo y al generativismo que, con modelos de corte lógico-matemático, no pudieron trascender el estudio de la oración. De esta manera, el concepto estrictamente gramatical de "competencia lingüística" (suma de conocimientos lingüísticos que el hablante tiene y que le permiten expresarse) ha sido enriquecido con el concepto de "competencia comunicativa" (conocimientos y aptitudes que necesita un individuo para poder producir e interpretar mensajes en un determinado contexto social).

2.1. Propósitos

La enseñanza de la Lengua en séptimo año tendrá como propósito desarrollar en el alumnado las siguientes capacidades:

- Valorizar las diferentes variedades lingüísticas, respetando y reconociendo el derecho que cada uno tiene de ser dueño de su pensamiento y de su palabra.
- Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios, con el fin de realizar las autocorrecciones pertinentes.
- Afianzar el uso de la variedad estándar dentro de la comunidad hispanohablante empleando la función cohesionadora.
- Utilizar la lectura para ampliar la información, favorecer la producción y desarrollar el espíritu crítico.
- Comprender discursos orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones comunicativas en que se producen.
- Expresarse oralmente y por escrito en forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.
- Manifestar curiosidad y espíritu crítico frente a las manifestaciones lingüísticas y no lingüísticas de los medios masivos de comunicación y la publicidad.
- Sistematizar el uso de la lengua a partir de los escritos propios y ajenos y establezcan relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas, para mejorar sus propias producciones.
- Desarrollar sus posibilidades de autocorrección.

2.2. Contenidos

Los contenidos de Lengua son conceptos y, sobre todo, procedimientos y actitudes.

Contenidos conceptuales: se centran en el análisis del discurso, en sus diferentes aspectos:

- Relación entre el lenguaje oral y el escrito
- Variedades lingüísticas
- Componentes de la situación comunicativa (intención, destinatario, texto y contexto)
- Portadores y formatos textuales

- Secuencias discursivas (narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa.)
- Normas de coherencia, cohesión, adecuación
- Normas de ortografía y de puntuación
- Organización en párrafos.
- Sintaxis. Semántica. Morfología.

y en los niveles:

- Superestructural
- Macroestructural
- Microestructural
- Cohesivo
- Estilístico
- Retórico

Contenidos procedimentales: los procedimientos designan conjuntos de acciones, de formas de saber hacer algo, en situaciones concretas. Como las competencias básicas del lenguaje son la comprensión y la expresión, los procedimientos se relacionan con el uso del lenguaje: “*saber hablar*”, “*saber escuchar*”, “*saber leer*” y “*saber escribir*”. Se desarrollarán estrategias relacionadas con:

procesos básicos de comprensión y producción de textos orales y escritos

- interpretar, relacionar, valorar la información / generar ideas
- centrar la atención en un tema
- comprender / organizar estructuras
- expresar, dando forma de acuerdo con criterios de adecuación, coherencia y corrección.

procesos metacognitivos: reflexión acerca del lenguaje

- observar las características del lenguaje
- comparar, hipotetizar y categorizar las diferentes unidades del sistema lingüístico
- conceptualizar
- inferir sus regularidades y sistematizarlas.

procesos de interacción comunicativa

- conversar, dialogar, polemizar, debatir
- escuchar / responder
- mantener el tema o indicar el cambio
- respetar turnos de intervención

Como señalan C. Coll y E. Valls (1992): “el aprendizaje de los procedimientos admite grados, y el alumno no los hace suyos por completo en el primer momento. Sucede más bien que los va construyendo de manera progresiva, perfeccionando la actuación cada vez más y aumentando con ello el valor funcional del procedimiento, o la posibilidad de ser aplicado en nuevas y complejas situaciones.”

Indican también que el aprendizaje de los procedimientos depende de la cantidad y de la calidad de los aprendizajes anteriores y de las conexiones que se establecen entre ellos y con los aprendizajes conceptuales y actitudinales

Contenidos actitudinales: Según B. Sarabia, las actitudes son “experiencias subjetivas internalizadas”. Constituyen procesos de socialización que se producen en la interacción

con otras personas. Interrelacionan componentes afectivos, cognitivos y conductuales, por lo cual su aprendizaje es lento y requiere un trabajo constante.

Comienzan siendo impuestos, por así decirlo, desde el exterior. Luego, a medida que crece, el sujeto va independizando parte de su comportamiento y de sus ideas de los contextos externos y empieza a gobernar sus acciones y pensamientos desde dentro.

Podemos agruparlos en relación con: **la propia persona, el desarrollo comunitario y comunicativo y el conocimiento.**

2.3 Consideraciones metodológicas

El modelo pedagógico, en la medida en que no sólo explicita una teoría del aprendizaje, sino también una teoría de la enseñanza, promueve un determinado estilo de mediación didáctica.

Optamos por un modelo pedagógico que genere la construcción social del conocimiento lingüístico, que reclama un estilo de mediación docente dialógica en la que el maestro es un interlocutor y no un dador.

El aprendizaje en el área se organizará en función de la **comprensión** y la **producción** de textos, en una constante interacción entre los sujetos y con discursos reales.

Alfabetización avanzada

El término *alfabetización* remite siempre a un *proceso*, no a un *estado*. De ahí que cuando hablamos de alfabetización en el ámbito escolar, nos referimos a la responsabilidad de la escuela de contribuir al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura durante todos y cada uno de los niveles y ciclos educativos. No compete exclusivamente a cierta etapa o período específico de la escolaridad.

A lo largo de la historia de la humanidad, cada época otorgó nuevos sentidos a los verbos leer y escribir. El término *alfabetizado* servía hace tiempo para distinguir al sujeto que era capaz de firmar del que no lo era (Tolchinsky, 1993). Hoy el término se ha redefinido y tiene un sentido muy amplio, pues las necesidades sociales actuales demandan un dominio del lenguaje escrito que excede a la mera posibilidad de firmar. No se reduce tampoco a los aspectos formales de la letra (su tipo y trazo), ni al uso del sistema convencional de la escritura.

Numerosos autores coinciden en afirmar que alfabetización es el proceso siempre inacabado de avanzar en el dominio del lenguaje escrito. Es decir, nunca se está alfabetizado; más bien estamos siempre en proceso de alfabetización: puesto que en toda etapa estamos - o podemos estar - aprendiendo a leer y escribir mejor.

“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 conocimiento”(Documento Encuentro Nacional de Educación Superior no Universitaria, 2002).

En el actual contexto histórico y con la existencia de nuevas tecnologías, la participación en prácticas lectoras y escritoras exige que sepan leer más y sepan seleccionar mejor. Aparecen nuevas tipologías que están vinculadas con distintas prácticas de la comunicación en los que, a veces, es difícil anticipar qué es lo que se demandará por lo que se hace necesario formar *lectores flexibles y escritores flexibles con capacidad de producir escrituras social e individualmente significativas*. (Ferreiro, 2000).

La exigencia de flexibilidad en la lectura requiere de sujetos capaces de leer de distintas maneras, según las necesidades de la situación. Pero, también, requiere ser capaz de seleccionar sin perderse en el flujo incesante de información que se recibe y dudar de lo que ofrecen los distintos medios de comunicación de masas y la publicidad.

La enseñanza y el aprendizaje se deben convertir en un proceso continuo de comprensión e interpretación de lenguajes, del visual al verbal, del audiovisual al escrito y viceversa. Leer y escribir, como construcciones sociales, hoy hacen que la comunicación se enriquezca, los conocimientos se consoliden, la información que se adquiera fuera del aula se integre con la que es trabajada en ella.

En cuanto a los textos que difunden la prensa, la radio, la televisión y la publicidad a sus lectores y a su audiencia ninguno de ellos se lee como se lee un libro por lo que la necesidad de alfabetizar en estos usos de naturaleza tan heterogénea requiere de situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que el lector se vaya aproximando a los *modos de decir* y descubra que en esa opulencia comunicativa nada es inocente ni casual: hay un *conocimiento compartido*; pero también hay un *conocimiento guiado* del mundo. Es decir, no sólo informan; además seleccionan, exhiben e interpretan *lo que pasa*. (Lomas, 1999)

Algunas de las finalidades actuales de la enseñanza es que asuma que debe preparar a un sujeto capaz de buscar la información, de valorarla, de seleccionarla, de estructurarla y de incorporarla a su propio cuerpo de conocimientos, esto último implicando de alguna manera la capacidad, también, de recordar.

Rol del docente

La concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje requiere del maestro una mediación activa y cuidadosa en su función de enseñar.

Planificará situaciones de alfabetización en las que se favorezca el desarrollo de estrategias para saber circular entre los textos y con los textos que exige saber leer rápidamente, seleccionar la información, mantener el sentido de la búsqueda sin despreciar otras informaciones paralelas, de las cuales hay que tomar nota pero no seguirlas todas.

Promoverá la reflexión explícita sobre los procesos de construcción del sentido y sobre los procesos de comprensión y producción de los textos para que los alumnos desarrollen las habilidades necesarias que exigen estos procedimientos.

La participación activa en la construcción y reconstrucción de relatos y procesos facilitará la comprensión porque deben reflexionar sobre los acontecimientos, ordenar hechos, clasificarlos y así reconstruir una representación interna del contenido.

Estas actividades pueden llevarse a cabo a través de los textos orales, a través de los textos disciplinares y de algunos textos de los medios de comunicación de masas y la publicidad.

Planificará situaciones para hablar y escribir sobre textos disciplinares para que los alumnos expliciten y contrasten sus ideas y desarrollen las habilidades de reformulación de textos cuyo objetivo de lectura es leer para aprender.

Animará a los alumnos a formular preguntas y fomentar *procesos de discusión* en clase. Con ello se favorecerá la reflexión y la posibilidad de dirigir y regular las acciones que llevan al conocimiento.

Privilegiará la lectura de textos completos, que reúnan condiciones de *legibilidad y lecturabilidad*.

La delimitación de la estructura de un texto, por ejemplo, es una operación que si bien se pide con frecuencia a los alumnos, no suele considerarse como objeto de aprendizaje mediante una serie de estrategias que conduzcan a la adquisición de esta destreza.

El reconocimiento de estructuras debe ser considerado como un contenido que requiere del docente una planificación rigurosa y graduada para que pueda ser asimilado, no sólo en su vertiente conceptual, sino -fundamentalmente- en su vertiente procedimental.

En este sentido el docente tiene que ser consciente que con ello estará contribuyendo directamente a mejorar de modo notable con la comprensión y, por supuesto, estará contribuyendo al afianzamiento de la expresión escrita.

Otra de las tareas que se suele plantear habitualmente en torno de cualquier tipo de texto consiste en determinar el tema y, en otras ocasiones, el tema y la idea principal. Al respecto el docente deberá plantearse, en primer lugar, qué entiende por tema y por idea principal de un texto. O todavía más: si cabe distinguir entre tema e idea principal y si el tema y la idea principal se refieren a un texto breve (formado por un párrafo) o a un texto de mayor extensión.

Tener en claro estos dos componentes textuales, sin dudas, contribuirá a desarrollar la comprensión lectora y a mejorar algunos aspectos relacionados con la escritura.

En la enseñanza de los medios de comunicación de masas y la publicidad deberá evitar enfatizar el estudio de los aspectos técnicos de textos visuales como encuadre, por ejemplo, y favorecer distintas aproximaciones al contenido de las imágenes, a las ideas y valores que se puedan interpretar en el análisis del mismo.

Extender la comprensión a otros sistemas semióticos permitirá al alumnado aproximarse a la comprensión de otros textos a través de la descripción o la argumentación interactuando con sus pares y el docente para ajustar sus interpretaciones y negociar los sentidos atribuidos a los textos.

Planificación en el área

La propuesta curricular rionegrina de organizar las actividades y los contenidos en forma de Proyectos Comunicativos, fue pionera, en su momento. Actualmente existe una considerable bibliografía en la que se propone y describe esta manera de organizar el trabajo en el área de Lengua. (Ver Diseño Curricular EGB 1 y 2)

2.4. Evaluación en Lengua

La evaluación es una parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, y debe servir de instrumento que guíe toda la acción docente.

En lengua de séptimo año el docente evaluará los logros obtenidos en la adquisición de contenidos conceptuales y procedimentales, y también los actitudinales relacionados con el vínculo que la alumna y el alumno establece con el lenguaje, con el docente y con los pares.

La evaluación se llevará a cabo en diversos momentos: evaluación inicial, evaluación a lo largo del proceso, evaluación sumativa.

Podrán servirle como indicadores de actitudes: el grado de la participación del alumno en la interacción oral, el respeto por normas de la comunicación, su seguridad e independencia en el manejo de la lengua escrita, su interés por escribir y por comprender lo leído, sus preguntas y comentarios sobre aspectos conceptuales y formales de la escritura, el interés que demuestra por explicar sus producciones, etc.

La evaluación requiere la creación de un clima favorable y de confianza, de manera que para el alumno resulte una instancia más de aprendizaje, al saber que el error no será motivo de sanción, ni se tomará como un defecto de su persona, sino un indicador de que es necesario realizar ajustes.

En cuanto a los procedimientos, deberán ser variados para abarcar los múltiples aspectos del área. El docente podrá valerse en el *proceso de composición escrita*, entre otros de:

- **Cooperación entre pares** (Cassany, 1999). En pequeños subgrupos, los alumnos colaboran durante el proceso de composición con varias finalidades: mejorar sus escritos, verbalizar sus procesos, comparar puntos de vista. El docente realizará un seguimiento que le permitirá comentar con el alumno las dificultades que aparecen en forma reiterada, sugerir soluciones o formas alternativas para realizar la tarea.
- **Comentario** (Cassany, 1999) El docente previo trabajo de lectura, da a conocer al grupo diferentes aspectos relacionados con las distintas producciones que revisó.
- **Autoevaluación** (Cassany 1999): El alumno controla su proceso de composición con algún tipo de ayuda externa (guiones, pautas)
- **Carpeta o estrategia del portafolio** (Calfee, 1993) El alumno presenta la selección o la totalidad de sus producciones, las versiones intermedias y finales que ha realizado durante un determinado período que serán valoradas por el docente y el productor.

En relación con el *proceso de comprensión* el docente podrá valerse, entre otros, de:

- La producción de **mapas conceptuales** que pueden utilizarse antes y después de un trabajo de investigación, y así poder comparar el progreso de los conocimientos y de la comprensión del grupo de alumnos, y realizar una evaluación inmediata y aproximada de su progreso.
- **Formulación de preguntas**. El alumno asume la responsabilidad de formularlas, en su papel de lector activo. El docente, por ellas, puede aproximarse a su pensamiento y al grado de comprensión alcanzado.

- **Exposiciones orales:** Los alumnos pueden exponer oralmente, de diversas formas y con distintas estrategias un texto leído para aprender.

Con respecto a los procedimientos evaluativos en el *proceso de comprensión y producción oral*, el docente podrá tener en cuenta, entre otros:

- **La observación.** Observación del grupo entre sí, autoobservación y observación permanente del docente con respecto al grupo, a los subgrupos y a aquellos que, en una u otra ocasión, intervienen individualmente.
- **El análisis** de las diferentes tareas propuestas con algún tipo de ayuda externa.
- **El portafolio oral** (Escobar, 1999) Consiste en la grabación de la discusión por parejas y la reflexión sobre el trabajo llevado a cabo. La autoevaluación tiene lugar inmediatamente después de llevar a cabo una tarea. La selección que el alumno hace al final de una unidad de sus mejores grabaciones para incluirlas en el portafolio final es una nueva ocasión para que vuelva sobre su trabajo.
- **El seguimiento de los trabajos realizados por los alumnos**, para contenidos relacionados con el lenguaje oral y escrito y con la sistematización de los conocimientos lingüísticos. Este seguimiento permitirá al docente comentar con el alumno las dificultades que aparecen en forma reiterada, sugerir soluciones o formas alternativas para realizar la tarea.

Corrección

La corrección no se centrará solamente en la ortografía, sino en todos los aspectos del texto.

En séptimo año el alumnado habrá pasado de la duda ortográfica a la conciencia ortográfica. Es decir, habrá aprendido a dudar, a revisar sus producciones, a confrontarlas con las de sus pares, a pedir información y a conocer los procedimientos para detectar y rectificar errores.

Es imprescindible la creación de un clima favorable y de confianza que haga que se vuelva al texto al día siguiente o una semana después, eso no importa, siempre y cuando se vuelva al texto con la certeza de que se lo va a ver de otra manera, porque ya no se está desempeñando el papel de productor.

La corrección tendrá como propósito detectar, en primer lugar, los logros alcanzados en las diversas propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, estilo, presentación (que incluye legibilidad, ortografía, diagramación). En segundo lugar se detectarán aquellos aspectos, trabajados en clase, que el alumno no haya logrado todavía. Esos aspectos serán motivo de especial atención y reflexión con la clase.

No es conveniente prestar atención a todos los aspectos mencionados, simultáneamente. Al productor de textos le resulta difícil atender a todos ellos al mismo tiempo. La escritura en borradores y las sucesivas revisiones del escrito permiten fijar la atención en un problema por vez.

Para que los borradores no se conviertan en algo fastidioso para el alumno, él debe sentir que le sirven para escribir mejor algo que le interesa que esté bien escrito porque escribir no es solamente una tarea escolar, sino un verdadero acto de comunicación con alguien que leerá el escrito para enterarse de su contenido y no para señalarle los errores que haya

cometido. De esta forma el docente deja de ser un censor, para convertirse en alguien que puede y sabe cómo ayudar.

Es importante tener en cuenta el valor de la autocorrección y de la interacción grupal, esta última como una posibilidad de socializar y así potenciar los conocimientos, y también de ir aprendiendo por este medio los procedimientos que podrán dar como resultado a largo plazo, la corrección autónoma de cada uno.

La lectura de los trabajos **para mejorarlos**, podrá ser realizada algunas veces por el autor; otras, en parejas, en pequeños grupos, en grupo grande, con la transcripción en el pizarrón de todo o de una parte del escrito. Algunas veces, lo hará el docente. Pero, en todos los casos, será el propio escritor quien corrija los errores detectados en sus producciones.

La reflexión, las discusiones, las confrontaciones de las diferentes maneras de resolver un problema lingüístico son recursos valiosos.

3

ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

La organización de los contenidos contempla como ejes las dos formas de representación del lenguaje: la oral y la escrita, cada una de las cuales comprende las subcompetencias necesarias para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado: la comprensiva (referente a escuchar y leer), la productiva (referente a hablar y escribir) y la lingüística (referente a la reflexión sobre las posibilidades que nos brinda el lenguaje, para perfeccionar la comprensión y la producción).

El esquema básico de la organización es, pues, el siguiente:

LENGUAJE ORAL

Comprensión (escuchar).
Producción (hablar).
Reflexión.

LENGUAJE ESCRITO

Comprensión (leer).
Producción (escribir).
Reflexión.

También conforma un eje la **REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE**, por la estrecha relación que existe entre el lenguaje oral y escrito, y entre la comprensión y la producción. Este eje incluye contenidos correspondientes a los demás ejes, que requieren ser sistematizados.

No se incluye como eje especial la alfabetización avanzada porque constituye un proceso inacabado, puesto que siempre estamos o podemos estar aprendiendo a leer y a escribir mejor.

Se enuncian discriminados los contenidos conceptuales y los contenidos procedimentales.

Es importante recordar que los ejes constituyen una forma de presentación a los efectos de este Diseño Curricular y no una organización ni un orden para la planificación y secuenciación de los contenidos.

Cada docente, al realizar su planificación anual, tomará decisiones relativas a la organización y la secuenciación de los mismos, teniendo en cuenta su grupo de alumnos, los recursos concretos con que cuenta, la planificación institucional y los principios derivados de la propuesta comunicativa de lengua y de la concepción constructivista del aprendizaje.

3.1. Eje organizador

La comunicación como construcción social, cultural y estética

Si partimos del valor comunicativo del lenguaje, tanto oral como escrito, y pretendemos recuperar la función social de la lectura y la escritura en la escuela, necesariamente, desde el primer ciclo, su aprendizaje se centrará en la *comprensión y la producción de textos*.

De ninguna manera el estudio del sistema de la lengua se constituirá en contenido por sí mismo en el séptimo año.

En cuanto a la reflexión sobre el lenguaje, se originará siempre en la comprensión y producción de discursos propios y ajenos y **preparará** el camino a la sistematización de los conocimientos lingüísticos, que comenzó a realizarse en el segundo ciclo.

Tanto la reflexión como la sistematización tendrán como meta ayudar al alumnado a ser un usuario cada vez más competente del lenguaje.

Se sigue trabajando el lenguaje con el enfoque comunicacional, pero se intensifica la reflexión de los aspectos textuales, sobre todo en 7º año, donde se sistematizan aspectos gramaticales, siempre a partir del *uso* del lenguaje.

3.2. Ideas básicas

- El lenguaje presenta múltiples variedades, cada una de las cuales es un valioso recurso que los usuarios utilizan en diferentes situaciones. Las diferencias lingüísticas, patrimonio cultural de una comunidad, no son deficiencias lingüísticas, ni deben constituirse en motivo de vergüenza.
- La marginación social originada en el uso del lenguaje se evitará, por un lado, **respetando y valorando tales diferencias, y por otro, asegurando a todos el acceso al dominio de la forma socialmente privilegiada del lenguaje, que es su forma estándar.**
- Los grupos humanos se articulan en torno a una serie de textos que se producen en diferentes ámbitos de la vida social y existen, precisamente, gracias a esas prácticas discursivas para satisfacer diversos propósitos, guiadas por principios organizativos propios y normas específicas.
- Al utilizar el lenguaje el hombre produce enunciados que ostentan marcas de su subjetividad y del contexto de enunciación. Al mismo tiempo, ejecuta una determinada actividad lingüística, un determinado acto de habla (pedir, prometer, ordenar, explicar, agradecer, felicitar, etc.), regido por normas sociales.
- La lectura es un proceso de comprensión, durante el cual el lector construye el significado del texto a partir de la información escrita y de acuerdo con las posibilidades de sus esquemas cognitivos, de su mundo afectivo y de sus conocimientos del mundo, de los diferentes discursos, del tema específico y del lenguaje. La posterior interacción con otros lectores y con el texto, permite confrontar diversas interpretaciones, fundamentar la propia, realizar ajustes de lo comprendido, favoreciendo de este modo una actitud reflexiva y crítica.
- La escritura es un proceso de construcción de significados que, necesariamente, debe tener un propósito, un destinatario y un determinado contexto. Un texto no es un conjunto de oraciones, sino el resultado de un proceso durante el cual un sujeto intentó transmitir un mensaje para una audiencia determinada y provocar efectos sobre ella.

- La reflexión metalingüística (o reflexión sobre el lenguaje) favorece la comprensión y, sobre todo, la producción textual. La reflexión sobre el uso del lenguaje abre el camino hacia la construcción y sistematización de conocimientos que son necesarios para convertirse en un usuario competente del lenguaje.
- Los textos que difunden los medios masivos de comunicación y la publicidad a sus lectores y audiencia despliegan estrategias comunicativas que subrayan no tanto el mundo sociocultural sino una manera concreta de entender (y de construir) ese mundo.

3.3. Caracterización de los ejes temáticos

Eje: *Lenguaje oral*

La modalidad oral de la lengua es el material básico con que se construyen otras prácticas discursivas que permiten el funcionamiento de la vida social. Estas prácticas pueden caracterizarse por la utilización de registros diferentes que producen desde un discurso oral informal hasta un discurso oral formal. Asimismo, las relaciones que se crean a través de esas prácticas discursivas orales pueden ser simétricas o asimétricas, distantes o íntimas, improvisadas o elaboradas, con apoyo de otros canales (el escrito, por ejemplo).

Actualmente la *oralidad secundaria* (Ong, 1982) propiciada por los medios de comunicación de masas tiene una presencia omnimoda, con capacidad de transmitir la palabra y la presentación de personas de toda clase. De hecho, el papel que desempeñan los medios audiovisuales en la formación de comportamientos verbales y no verbales debe ser motivo de análisis en las aulas porque, también, ellos contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa.

Su incorporación a la enseñanza y aprendizaje de séptimo año requiere un tratamiento específico que supere un significado vago o demasiado limitado y se comience con una primera aproximación a esa triple e inseparable realidad del lenguaje hablado, que sólo existe como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios; movimientos y posiciones estáticas, es decir, *la triple estructura básica de la comunicación*. (Poyatos, 1994)

Las características propias del lenguaje regional deberán, no sólo ser integradas, sino cultivadas por la escuela como aspectos enriquecedores de la comunicación para que los hablantes de nuestra provincia valoricen las particularidades de sus usos y se enriquezcan con los usos propios de otras regiones.

El docente propiciará la creación de un ambiente que le permita a cada alumno y al grupo participar en numerosos intercambios orales como la conversación, la exposición, la argumentación.

Al mismo tiempo se desarrollará la práctica del lenguaje estándar y los registros más formales del lenguaje oral.

Los alumnos no sólo utilizarán distintas variedades y registros, sino que escucharán a otros y reflexionarán acerca de lo visto y oído en los diferentes ámbitos de uso.

Reflexionarán también sobre las características propias de la comunicación oral: la presencia simultánea de los interlocutores, la dependencia del contexto, las formas gramaticales más adecuadas para cada caso, la importancia de elementos no lingüísticos (gestos, expresiones, señalamientos) para la construcción del significado.

Eje: **Lenguaje escrito**

La adquisición de la lengua escrita permite a la persona expandir su ámbito de proyección, porque amplía el circuito de su comunicación inmediata. Constituye, por otra parte, un componente fundamental de su desarrollo personal y social.

Como señala W. Ong, el conocimiento de la escritura cobra una asombrosa diferencia en los procesos de pensamiento: la escritura separa al que sabe de lo sabido y propicia así el pensamiento reflexivo y las abstracciones. Es por ello la puerta de acceso a conocimientos formalizados, como así también expresión de sentimientos, emociones y deseos en forma perdurable.

La lectura y la escritura, dos prácticas complementarias e íntimamente relacionadas, son actividades complejas en las que interviene un elemento convencional y arbitrario; tienen una significación y determinadas funciones sociales.

Siendo ambos procesos de comunicación, no pueden ser reducidas a la simple decodificación y codificación de frases o palabras aisladas.

Si la escuela quiere que sus alumnos posean el dominio de la lengua escrita que demanda la sociedad, tiene que encargarse de que se apropien, simultáneamente, de las funciones del lenguaje escrito, de los contextos de su uso y del funcionamiento de la lengua en tanto sistema de representación de significados.

Lectura

Actualmente sabemos que la lectura, lejos de ser una técnica, es un proceso cuyo producto es la comprensión lectora. Durante este proceso el lector, a partir de un propósito determinado, haciendo uso de sus conocimientos lingüísticos y de todas sus experiencias como ser humano total, interactúa con la información que le proporciona el texto y va construyendo su significado.

Esta interacción requiere una serie de estrategias:

- de muestreo: el lector selecciona algunos elementos, algunos indicios, del material escrito, y anticipa el resto (cuando leemos, el ojo no barre todas las letras ni palabras);
- de anticipación: en base a sus conocimientos formula hipótesis o predicciones sobre diversos aspectos del texto, de las oraciones o de las palabras;
- de evaluación en función de los datos siguientes y de su competencia como lector, confirma la corrección de sus predicciones o, si aparecen datos contradictorios con sus hipótesis, las rectifica.

En la escuela esta interacción debe ser completada con la confrontación de los significados contruidos por cada uno con lo comprendido por los demás (pares y docente), con el fin de aclarar, compartir y discutir acerca de las diversas interpretaciones realizadas y llegar a la mayor "objetividad" posible si se trata de textos no ficcionales (ponerse de acuerdo sobre su significado, volviendo al escrito para resolver divergencias).

La comprensión lectora se verá favorecida con el reconocimiento de las diferentes secuencias (dialogal, narrativa, descriptiva, argumentativa y explicativa), de los formatos textuales, paratextuales (título, subtítulos nos guían y ayudan a encontrar la información que buscamos) y no verbales (qué información nos agrega una imagen, cómo leer un gráfico, un mapa, un cuadro, etc.).

En la vida cotidiana la lectura se hace siempre con algún propósito. La escuela debe rescatar esas funciones sociales de la lectura, brindando situaciones variadas y reales de comunicación en las cuales sea necesaria la lectura de diversos tipos de textos: periodísticos, que informan sobre acontecimientos diarios, de estudio de las distintas áreas, que permiten el acceso a los saberes formalizados, etc. El alumno siempre sabrá para qué está leyendo: buscará un dato o información sobre algún tema, disfrutará de una historia, se divertirá leyendo chistes, leerá para saber cómo se confecciona algo.

Escritura

La escritura, al igual que la lectura, debe comprometer profundamente a la totalidad del ser que escribe. Este compromiso no puede darse si lo que se escribe es una simple ejercitación escolar, una rutinaria tarea para complacer al maestro quien evaluará si el alumno sabe o no hilvanar oraciones sobre un mismo tema.

Un texto no es un conjunto de oraciones. Es el resultado de un proceso de construcción de significados que, necesariamente, debe tener un propósito, un destinatario y un contexto apropiado.

Escribir constituye un complejo proceso comunicativo y cognoscitivo que exige la apropiación del sistema lingüístico.

En la comunicación escrita no hay un contexto situacional compartido y será el lenguaje quien deberá hacerse cargo de la eficacia comunicativa porque deberá contrarrestar esa ausencia. Quien escribe deberá:

- Formarse la representación mental de la situación comunicativa (destinatario y su relación con él, propósito),
- **seleccionar y organizar las ideas** (incorporando la información pertinente),
- **jerarquizarlas** y darles una estructura apropiada,
- incorporar el vocabulario correspondiente al registro adecuado a la situación,
- utilizar procedimientos de cohesión necesarios,
- escribir con letra legible y **ortografía convencional**,
- **distribuir** convenientemente el escrito en el portador.

Esta tarea, tan compleja y difícil, demanda mucho esfuerzo y el alumno sólo estará bien dispuesto a afrontarla si sabe que le sirve para algo más que para obtener una calificación.

Por consiguiente, la escuela le dará sentido a la escritura rescatando sus *funciones sociales* enseñando a realizar todas las operaciones que la producción de un texto requiere.

Escribirán textos diversos, reales o hipotéticos que respondan a una necesidad previamente establecida en situaciones semejantes a la vida cotidiana.

Para llevar a cabo satisfactoriamente todas estas tareas, deberán *planificarlas, discutir* previamente con sus compañeros y con el docente, *hacer borradores, revisar lo escrito, corregir.*

En cuanto a la lectura, hay textos más cooperativos que otros y que facilitan la comprensión. En general, los más cooperativos son textos que prevén una determinada competencia en su lector y se ajustan lo más posible a ese cálculo. U. Eco (1993) los llama *textos cerrados*, porque orientan la lectura en un sentido (textos conceptuales, didácticos, manuales escolares). *Los textos abiertos*, en cambio, son los que admiten una diversidad de interpretaciones. Y entre estos textos (cerrados o abiertos) hay un continuo de textos más o menos cerrados y más o menos abiertos.

La lectura trae algunas complicaciones que implican dificultades en los planos *comunicativo y cognitivo*. Desde el punto de vista comunicativo, obstaculiza para el destinatario la comprensión del texto; desde el punto de vista cognitivo, revela que el alumno no ha elaborado la representación correcta, que el texto señala. En ambos casos, quienes se encuentran en pleno proceso de aprendizaje no han desarrollado aún suficientes *habilidades de comprensión y producción* en las que las *habilidades de reformulación* inciden notablemente. (Silvestri, 1998)

El desafío consiste en formar lectores inteligentes, voluntarios, asiduos, críticos y autónomos que incorporen la lectura a sus actividades cotidianas. Para ello necesitan interiorizar modelos textuales y proporcionárselos es una tarea prioritaria de la escuela. El aprendizaje de la lectura y su práctica continuada, con suficiente y variedad de textos de complejidad creciente es un contenido central en este séptimo año. Se trata de rescatar su función social y de desarrollar las operaciones mentales que su comprensión exige.

Eje: ***Reflexión sobre el lenguaje***

Todo niño construye reglas sobre el funcionamiento de su lengua. "Todos los niños desarrollan su gramática, que es más perfecta que cualquier construcción teórica, basándose en las pocas oraciones que llegan a oír en sus primeros años de vida, y esa gramática les permite el análisis económico del lenguaje sin exceder los límites de su capacidad intelectual incipiente" (Evans, 1979).

La resolución de tareas de escritura genera *actividad metalingüística* y las situaciones de composición potencian esta actividad en la que los alumnos reflexionan sobre la lengua usando un metalenguaje específico. Esta reflexión puede referirse a una multiplicidad de cuestiones relacionadas con la solución de los problemas de composición: la organización de la tarea, el contenido que se quiere explicitar en el texto, la situación discursiva.

La actividad metalingüística (reflexión acerca del uso) favorece el aprendizaje y la consolidación de saberes lingüísticos, ayuda a la explicitación de los problemas o conflictos a resolver en el uso de la lengua y contribuye a la construcción de conocimiento lingüístico de los sujetos que aprenden.

La actividad metalingüística, explícita o implícita, generada en los procesos de composición escrita es un instrumento de aprendizaje importante que puede incidir en los procesos de producción textual pero también, y muy especialmente, en la mejora del dominio de la lengua, es decir, en la reestructuración del sistema lingüístico que se está usando.

El alumno por sí solo hace observaciones esporádicas y se plantea interrogantes sobre el lenguaje. Pero necesita la mediación del maestro para poder abstraer, generalizar, registrar diferentes usos, cuestionarse sobre los mismos; en una palabra, para transformar sus inquietudes en conceptualizaciones orgánicas y sistematizadas.

La escuela deberá, entonces, brindar un espacio que favorezca la actitud reflexiva sobre el propio lenguaje y el lenguaje de los demás y en el que alumnos y maestro reconstruyan el conocimiento lingüístico a partir del examen crítico de las producciones propias y ajenas.

De esta manera, el alumno no solamente podrá explicitar las reglas de funcionamiento de su lengua, sino que podrá fundamentar por qué considera que la alternativa lingüística propuesta para un problema determinado es ésta y no otra.

Esto no significa de ninguna manera que en séptimo año se deba dejar de lado la enseñanza de nociones gramaticales. La gramática textual implica el estudio de todos los niveles de la lengua.

3.4. Contenidos actitudinales

En relación con la propia persona

- Confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas lingüísticos.
- Seguridad en sus intervenciones.
- Flexibilidad para modificar sus argumentos.
- Disposición favorable para revisar y mejorar sus producciones.

En relación con el conocimiento

- Curiosidad y actitud crítica frente a los modelos lingüísticos y comunicativos.
- Valoración de las normas de la interacción oral y de la escritura como necesarias para la comunicación.
- Reconocimiento de la necesidad de dominar la forma estándar del lenguaje.
- Interés por la calidad de los textos propios y ajenos como medios para asegurar una comunicación fluida y clara.
- Interés por conocer y emplear palabras nuevas y por explorar diversidad de discursos.
- Apreciación, valoración y cuidado de los libros y otros materiales de lectura.

En relación con el desarrollo sociocomunitario y comunicativo

- Valoración de la diversidad lingüística y respeto por las diferentes formas de habla.
- Valoración del lenguaje oral y escrito como instrumentos para satisfacer necesidades de comunicación, expresión, creación, planificación, reflexión y realización de tareas concretas.
- Valoración del trabajo cooperativo para un buen intercambio comunicativo.
- Reconocimiento de la necesidad de expresarse claramente para ser comprendido.
- Respeto por las producciones e intervenciones de otros hablantes. Conciencia de la necesidad de escuchar y respetar turnos en las conversaciones.
- Actitud crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social y la publicidad.
- Rechazo de actitudes discriminatorias por cualquier causa.

3.5. Cuadros de contenidos conceptuales y procedimentales para séptimo año

Eje	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales
<i>Lenguaje Oral</i>	Secuencia dialogal Interacciones en ventanillas Conversaciones Instrucciones Noticia y reportaje Anuncios publicitarios Exposición El informativo en medios	Interpretación del contenido de mensajes orales de tipologías diversas. Producción de discursos orales a partir de la participación en variados hechos comunicativos. Reconocimiento y utilización de registros y variedades lingüísticas. Interpretación, planificación y práctica con recursos de apoyo en distintos contextos.
	Secuencia narrativa Narración y renarración de hechos reales, películas y series de televisión. Testimonios y relatos. Anuncios publicitarios	Audición y producción (planificación, realización y evaluación) de textos coherentes, con las características formales de la tipología seleccionada. Identificación de secuencias narrativas en diversidad de textos. Análisis y producción planificada de textos orales de carácter narrativo. Transformaciones (ausencia / presencia del destinatario, registro) diversas sin modificación de contenido. Identificación de algunos elementos de la comunicación publicitaria. Interpretación de los aportes verbales y no verbales en algunas de las tipologías televisivas.
	Secuencia descriptiva Situaciones cotidianas. Presentación de artículos de consumo. Definición (enciclopedia, libros de textos, diccionarios escolares). Avisos clasificados. Los anuncios publicitarios. Intencionalidad. Destinatario. Autobiografía y biografía.	Escucha y producción planificada de textos orales de carácter descriptivo. Elaboración de diversos anuncios imaginarios en distintos soportes (impresos, sonoros) y con diversas intenciones. Descripción oral de algunos elementos de la comunicación publicitaria. Trabajo cooperativo, discusiones y debates sobre los diversos tipos textuales televisivos.
	Secuencia argumentativa Carta de lectores. Conversaciones. Demostraciones.	Reconocimiento de la presencia de la argumentación en distintos ámbitos de uso. Reconocimiento de puntos de acuerdo y desacuerdo. Argumentación a favor o en contra de

		programas de radio, televisión, películas y obras literarias, con fundamentación. Defensa de gustos y opiniones personales. Identificación de los componentes de una situación de argumentación.
Secuencia explicativa		Identificación de hechos y situaciones.
Explicación cotidiana.		Producción planificada de exposiciones orales.
Explicación oral de tema		Recopilación de explicaciones y elaboración de conclusiones.
académico.		Identificación del planteo de problemas. Reformulación de textos.

<i>Eje</i>	<i>Contenidos conceptuales</i>	<i>Contenidos procedimentales</i>
<i>Lenguaje escrito</i>	Función social y significación personal de la lectura y la escritura en secuencias: - dialogal - narrativa - descriptiva - argumentativa - explicativa	Práctica sostenida de abundantes textos en diferentes secuencias textuales. Cotejo y socialización de interpretaciones. Identificación de: - propósito de lectura - intencionalidad del texto Comprensión de diferentes estructuras textuales. Identificación y comparación de uso de distintas estrategias discursivas (ejemplificación, cita textual) en variados y abundantes textos. Lectura en voz alta para comunicar algo a distintos auditorios. Análisis de elementos paratextuales en variados y abundantes textos. Producción (planificación, realización, evaluación) de textos coherentes, adecuados y correctos, de carácter dialogal, narrativo, descriptivo, argumentativo y explicativo. Transformaciones (ausencia / presencia del destinatario, registro) diversas sin modificación de contenidos. Producción de textos auxiliares para recoger y organizar la información: resúmenes, cuestionarios, guías, esquemas, fichas, síntesis, etc. Conversión de textos orales en diversos textos escritos. Elaboración de diversos anuncios imaginarios con diversas intenciones.

<i>Eje</i>	<i>Contenidos conceptuales</i>	<i>Contenidos procedimentales</i>
<i>Reflexión sobre el lenguaje</i>	Variedades lingüísticas de la diversidad funcional de la lengua: - estándar y variedades regionales de la propia región / de otras regiones; - variedad social de los medios de comunicación / de la calle / de la escuela; - variedad generacional y de género: de pares / de mayores; de niños / de adolescentes; de niños / de niñas. Registros: - formal - informal Textos: - adecuación - coherencia - cohesión Estilo: vocabulario Corrección: microestructura textual: la oración La palabra. Presentación: - Legibilidad de la letra - Ortografía - Prolijidad	Selección de registro y variedades, según contexto en la diversas secuencias discursivas. Reconocimiento, confrontación y empleo de vocabulario de cada variedad y registro. Identificación, utilización e interpretación de signos no lingüísticos. Relación con elementos lingüísticos. Comprensión y producción de textos con predominio de una o más intenciones según el destinatario. Transformación de distintas secuencias discursivas en otras, teniendo en cuenta aspectos normativos de la lengua. Reconocimiento del tema global y tema de cada párrafo. Identificación y utilización de los procedimientos cohesivos según la tipología textual. Ampliación del vocabulario de uso y disciplinar en diferentes contextos. Transformación de estructuras sintácticas en diversas secuencias discursivas. Utilización de las distintas clases de palabras en relación con las secuencias discursivas. Reflexión sobre la relación entre la legibilidad, la función de la escritura y el respeto por el destinatario. Verificación de la escritura convencional de las palabras. Sistematización de la ortografía, de la puntuación y de la acentuación. Sistematización y utilización de reglas ortográficas.

3.6. Lineamientos de acreditación

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el séptimo año puedan resolver situaciones que impliquen:

- Participar con seguridad, confianza y flexibilidad en interacciones comunicativas orales, formales e informales.
- Comprender y producir distintos tipos de textos orales teniendo en cuenta las características propias de cada uno, la adecuación a la situación comunicativa, los propósitos, la cohesión y la coherencia, el empleo adecuado de la voz y de los recursos lingüísticos y para-lingüísticos.
- Comprender y producir distintos tipos de textos escritos teniendo en cuenta las características propias de cada uno, los aspectos pragmático, semántico, sintáctico, morfológico, ortográfico y paratextual, y los niveles superestructural, macroestructural, microestructural, cohesivo, estilístico y retórico.
- Comprender y producir distintos tipos de textos empleando de manera autónoma estrategias cognitivas y lingüísticas de lectura y escritura.
- Leer en voz alta para comunicar a diversos auditorios con fluidez, entonación y articulación adecuadas.
- Analizar críticamente los mensajes de los medios masivos de comunicación y publicidad y su influencia en lo personal y social.
- Sistematizar los contenidos del área en todos los aspectos y niveles a partir de la reflexión sobre las producciones propias y ajenas.
- Elaborar y participar de proyectos personales y grupales que pongan en juego contenidos de lengua oral y lengua escrita.

A continuación, se explicitan los aprendizajes básicos que el alumno habrá logrado en relación con los contenidos actitudinales. Cabe recordar que los mismos son objeto de la evaluación diagnóstica y de la formativa, pero no de la sumativa, ya que su adquisición depende de “complejos procesos en los que el aprendizaje es sólo uno de ellos”¹.

- Respetar las diversidades lingüística y cultural.
- Valorar el lenguaje oral y escrito como instrumentos para satisfacer necesidades de comunicación, expresión, creación, planificación, reflexión y realización de tareas concretas.

¹ Ministerio de Educación y Cultura, Provincia de Río Negro, 2001, Desarrollo Curricular E.G.B. 1 y 2 “Evaluación sumativa y acreditación en Formación Ética y Ciudadana. Un documento para la orientación y el debate”.

LITERATURA

Presentación

Este Diseño tiene la intención de dar continuidad a los Diseños Curriculares que le antecedieron, efectuando una profundización teórica en el campo de la Literatura, es decir, una concentración en ciertos aspectos, con el fin de que la propuesta se centre en los pilares necesarios y predominantes para un alumno de 7° año.

Se trata de dimensionar el campo de lo literario abarcando cuestiones específicas de los textos, su didáctica y del espacio cultural.

En general las personas conciertan los significados que construyen en el foro de la cultura, entonces ésta puede verse como un texto que debe ser interpretado permanentemente.

La lectura al modificar las facultades del pensamiento, da nuevos medios para poder entender el mundo.

El conocimiento literario funda un nuevo saber, que se relaciona directamente con el acervo sociocultural del lector, y constituye en definitiva su subjetividad.

El espacio de la Literatura se presenta organizado en dos ejes que vertebran la propuesta:

- Lectura
- Escritura

La Literatura debe tener su lugar en la escuela, dimensionada hacia lo social, para que el alumno desarrolle su creatividad, el sentido estético y la capacidad crítica.

FUNDAMENTACIÓN

“La ficción es aquello que no se opone necesariamente a la verdad. Posee un carácter doble que mezcla de un modo inevitable lo empírico y lo imaginario, como en la vida.”

Saer

La literatura constituye la producción de una realidad y de una subjetividad que no tiene otra existencia que la estrictamente literaria.

El campo de lo literario instauro un espacio dentro del lenguaje, por donde se introducen materiales imaginarios, ideológicos, políticos, y de donde emergen textos que crean “mundos posibles”.

El mundo del texto aparece, entonces, contenido por lo textual, y el narrador es una función dentro del mismo texto. Así, la verdadera literatura se libera de cualquier pretensión mimética, de cualquier subordinación moral, o modelo estético, queda solamente referida a sí misma.

Es necesario reconocer que la literatura constituye un núcleo muy importante en la formación de los alumnos. Es el resultado de un determinado tipo de relación con las palabras, donde ellas tienen el poder de formar o transformar la sensibilidad y el carácter del lector, además de ampliarle el mundo, a través de nuevos conocimientos.

La literatura ejerce un papel importante en dos tipos de objetivos interrelacionados que configuran la educación literaria: la manera de suscitar la implicación de los lectores en relación con los textos de ficción, y la manera de favorecer el progreso de los alumnos en la complejidad interpretativa de las obras.

El contacto con textos literarios permite leer de otra manera, logrando una nueva capacidad para el juego y la invención.

La experiencia a través de la literatura es una experiencia absolutamente estética. El lector explora el texto que lee y a la vez se vuelve sobre sí mismo, lo que le permite descubrirse y descubrir el universo desde una mirada definitivamente personal. Aprende no solamente una forma de leer sino una forma de “mirar”. La lectura convierte la mirada ordinaria sobre el mundo en una mirada poética.

La lectura de obras de ficción es una vía por excelencia para tener acceso al conocimiento del mundo, pero también a la ensoñación, a lo lejano y, por lo tanto al pensamiento.

La dimensión evocadora y connotativa del texto literario a partir de las imágenes y escenas proponen experiencias imborrables y son la mejor garantía de búsqueda en la continuidad de la lectura.

Una escuela democrática debe hacerse cargo de desarrollar las competencias culturales que rodean a la lectura las cuales deben ser objeto de aprendizajes explícitos y metódicos.

Hay que lograr que la literatura, tenga su espacio en el ámbito escolar, y que además, la selección de los textos esté fundamentada tanto en criterios estéticos, como en la adecuación e interés de los lectores.

Aportes de la Teoría Literaria a la escuela

La teoría literaria ha evolucionado desde los estudios estructuralistas, centrados en el análisis de la obra, a la teoría de la recepción y a la pragmática literaria que incluyen la figura del lector, del contexto social de producción y de la circulación de las obras.

Será necesario el acercamiento por parte de los docentes, a los aportes de la teoría literaria, entendida como las diferentes corrientes, con el fin de que se articulen con los procesos de construcción didáctica.

Podemos sintetizar, de la siguiente manera, las principales corrientes que actualmente inciden en la concepción sobre la literatura:

“La Teoría del Discurso: es la que ubica a la literatura entre los distintos discursos que circulan socialmente. En ella el texto literario aparece como diferente entre otros discursos, se caracteriza, por el uso inusual del lenguaje, se constituye en un código transformado. Esta teoría hace referencia a la intención estética del texto literario.

Así, el discurso literario, es identificado como un tipo discursivo particular que depende de la función cultural que la sociedad le atribuye y de las propiedades textuales “dominantes” (V. Dijk, 1987).

La Teoría Literaria: abarcativa a su vez de distintas teorías, es la que pretende dar cuenta de ciertos problemas que concibe como imprescindibles dentro del hecho literario.

Es la que se interroga sobre qué es la literatura, qué es lo que hace que un texto sea literario.

La Teoría de la Lectura: es la que se pregunta qué es leer. También indaga sobre la manera especial de leer un texto literario. Explica las diferentes posturas del lector frente a un texto. Propone una distinción entre una lectura referente, que da cuenta de los aspectos cognoscitivos, referenciales, factuales, analíticos, lógicos y cuantitativos del significado de los textos y una lectura estética, que da cuenta de los aspectos sensoriales, cualitativos, emocionales, afectivos y también de las intuiciones del lector. Son en definitiva posturas del lector frente al texto. En palabras de Rosenblat (1996): *A medida que la transacción con el texto impreso agita elementos del reservorio de la experiencia lingüística, el lector adopta una actitud selectiva o postura, trayendo hacia el centro de la atención ciertos aspectos y remitiendo otros hacia la periferia de la conciencia. La postura refleja el propósito del lector.* Entonces, cuando leemos textos literarios es apropiado realizar una lectura estética.” (Diseño Curricular - Formación Docente: E.G.B. 1 y 2 - Provincia de Río Negro).

También la **Estética de la Recepción** realiza su aporte, al acentuar el lugar del lector en el proceso de interpretación de textos ficcionales, contribuye con fundamentos teóricos a la hora de establecer la construcción de sentido de los textos.

Esta teoría orienta sus principales esfuerzos en dilucidar las funciones que cumple el receptor en el proceso de la creación literaria, contempla la producción literaria como práctica social e instauro al lector como actuante en la creación de la obra literaria.

Así, la lectura estética es la que se realiza frente a un texto literario y es también, la que va a permitir negociar el significado de la lectura a partir del lazo entre lo familiar y lo desconocido, lo solitario y lo compartido.

El lector en relación con un texto, despliega su competencia lectora como responsable de la construcción del sentido, logrando organizar el texto, explorar el significado, involucrando su sensibilidad y su experiencia de vida.

Las obras de ficción posibilitan “vivir” experiencias vicarias, creadas a través del pensamiento narrativo-imaginativo, que es el que promueve la creación de “otros mundos”.

Dentro del campo de la literatura el concepto de ficción es primordial para abordarla, la claridad en su comprensión llevará a los docentes a profundizar en las características de los diferentes tipos de textos literarios.

De este modo, la literatura constituye un código expresivo especial, en el que se van dando forma, de manera permanente el imaginario individual y colectivo.

La literatura es arte, y como tal debe ser abordada por la escuela y bajo ningún concepto debe ser “usada” como recurso didáctico.

Si acordamos en que el 7º año es el lugar donde se puede leer todo tipo de textos literarios, se nos presentan infinitas posibilidades. Podemos leer novelas y cuentos que nos narran historias, textos poéticos que exaltan el lenguaje en sí mismo, y también textos dramáticos que ponen el acento en el diálogo, en el escuchar y en el responder.

La propuesta es volver a los alumnos atentos a la producción literaria y hacerlos, a la vez, partícipes del debate literario.

Los textos literarios tradicionalmente suelen agruparse en lo que se llaman géneros literarios, es la sociedad misma la que cataloga genéricamente a partir de la adecuación, trasgresión o ruptura de las convenciones instituidas para ellos en las distintas épocas de la evolución literaria.

Al docente esta clasificación lo orienta sobre las obras que circulan socialmente.

Leer y escribir son actos que implican procesos de producción de significados. Un aprendizaje consciente de la lectura y la escritura a través de diferentes tipos de textos literarios amplían el dominio general de la lectura y escritura de otros tipos textuales.

2 ENCUADRE DIDÁCTICO

2.1. Propósitos

La enseñanza de la Literatura en el 7° año tendrá como propósitos el desarrollo de las competencias propias del campo de lo literario, dentro de un marco de cooperación y respeto mutuo. Para ello se propone que los alumnos:

- Conozcan y valoricen el aprendizaje literario como un saber propio de todos los seres humanos y que se manifiesta estéticamente dentro de la comunicación lingüística.
- Se formen como lectores asiduos de textos literarios, pertenecientes a la literatura argentina, latinoamericana y universal.
- Logren afirmar su personalidad al revalorizar las producciones de la comunidad a la cual pertenece y las propias.
- Exploren y reflexionen sistemáticamente sobre el discurso literario para construir la competencia literaria.
- Reflexionen sobre la producción literaria a partir de los rasgos dominantes de los distintos géneros y sus elementos caracterizadores.
- Reconozcan las estructuras discursivas estéticas y las destrezas en el uso creativo y original del lenguaje.
- Manifiesten criterios propios de selección de textos literarios.
- Valoren al lenguaje como medio de expresión en la medida en que origina y transforma realidades.
- Exploren las posibilidades del lenguaje estético para producir textos literarios.
- Logren comprometerse con las manifestaciones culturales de su entorno.

2.2. Contenidos

El maestro que se proponga enseñar Literatura considerará en primer lugar las características del contenido a enseñar, como así también, y en estrecha relación con éste, las experiencias de lectura y de escritura de su grupo de alumnos.

Teniendo en cuenta que:

- el aprendizaje de lo literario sólo es posible a través del texto literario.

- las obras de ficción sólo se completan con la recepción por parte del lector, quien efectúa la síntesis de las relaciones polisémicas del lenguaje, teniendo en cuenta lo dicho, lo no dicho y lo que piensa sobre lo que lee.
- El docente, cuando selecciona textos valoriza y pone en juego su competencia como lector autónomo.
- El maestro deberá hospedar lo nuevo, lo ignorado, lo no explorado ensanchando el horizonte de lecturas de sus alumnos.
- El contacto con las obras pertenecientes a la literatura universal, latinoamericana y argentina, posibilitará el desarrollo de la identidad y el acceso a la cultura a la cual pertenecen.
- Se deberán visualizar los contenidos propuestos de manera espiralada, para que sea posible realizar la complejización adecuada, para su tratamiento.

En el desarrollo de la formación literaria será necesario tomar decisiones tanto a nivel de 7º año, como a nivel institucional, con el fin de plantear nuevos desafíos sobre qué aspectos de los contenidos de literatura es necesario profundizar y cuál es el orden y la complejidad deseable.

2.3. Consideraciones metodológicas

Lectura

Es urgente hoy derribar el mito de que con la literatura no hay que hacer nada, por temor a perder al futuro lector, es decir el temor de abolir, el tan mentado “placer”.

También, se hace necesario repensar algunas pedagogías profundamente arraigadas en la escuela y fundadas solamente en el carisma de la obras.

Es forzoso aclarar que el “cara a cara” con el libro no es suficiente, constituye una concepción casi mágica, que considera a la obra literaria una fuerza que por sí sola logrará la formación de lectores.

Paralelamente a esta autoridad de texto se le suma, en el contexto escolar, la única voz autorizada la del maestro, invalidando de este modo las posibles lecturas que sobre un mismo texto se pueden realizar.

Esta postura lleva generalmente a no conservar lectores luego de terminada la escolarización, pues las actividades que se realizaron, se limitaron a lo estrictamente “escolar”, no propulsaron el desarrollo de lectores autónomos.

Es necesario construir una competencia en el campo de la lectura. Esto se logra con múltiples y diversificadas experiencias entre los lectores y los libros.

En definitiva la tarea del docente debe empezar por una reflexión crítica y expandirse paulatinamente hasta llegar a una verdadera elaboración didáctica de la literatura, inserta en una didáctica, más amplia de la cultura.

Las competencias culturales deben ser objeto de aprendizajes explícitos, metódicos, sistemáticos y regulares. Nos referimos al conocimiento profundo del “objeto” a enseñar, a los códigos y gestos culturales correspondientes al campo lector, como a los autores, editores, colecciones, etc.

Se trata de un conocimiento del campo del consumo cultural (sistema editorial, códigos de ofertas en las librerías, publicidades, premios literarios).

Por otro lado, conscientes de que los procesos de acomodación cultural son prolongados, es necesario respetar el trayecto de cada alumno.

Es importante que la escuela considere a los textos literarios como obras de arte, con valor en sí mismos. Esta concepción de lo literario y las teorías sobre la lectura, ayudarán a reconocer que la construcción del significado de los textos constituye un proceso individual, con todas las consecuencias didácticas que esto implica.

Las clases de lectura deben planificarse como “retos” a la comprensión de los alumnos, sin dejar de propiciar las condiciones para que ese desafío sea asumido en relación con la interpretación lograda por cada uno.

De este modo, la contribución de un maestro en relación con las lecturas previstas para un texto, es modificar las condiciones de producción de lectura de los alumnos, proponiendo diferentes búsquedas, que permitan enriquecer el significado atribuido en el primer acercamiento al texto.

Se deben brindar las condiciones necesarias para propiciar la interpretación de las obras. Un acto de lectura es esencialmente una actividad de “construir sentido” que lleva implícita la selección, organización, anticipación, retrosección, formulación y modificación de expectativas en el mismo curso del proceso lector y que será siempre necesario volver a los textos para que ellos les sigan “hablando”.

Un momento decisivo en la lectura es aquel cuando el alumno logra tomar conciencia de que se lee con toda la experiencia que tiene, y con la influencia de otros textos leídos.

Otro aspecto a descubrir, es que la lectura se realiza desde una perspectiva ideológica, personal, que forma parte de la competencia que todo lector tiene, tal vez sin ser consciente de ello.

En definitiva, nunca nos acercamos a un texto desprovisto de otras lecturas, todas las que se han efectuado circulan, aún las que creemos haber olvidado.

Así, el lector pone en marcha su competencia lectora involucrando su historia, su sensibilidad y su entorno social.

Resulta interesante observar, la forma en que se pueden llegar a vincular los textos, a partir de la incorporación de uno dentro de otro. Es en ese momento, cuando se hace necesario incluir el concepto de intertextualidad, dado que permite conocer la competencia cultural e ideológica de los alumnos.

Por todo lo dicho anteriormente la recepción de un texto no es arbitraria, sino que aparece como un sistema de referencias objetivamente formulada, pero donde influye de manera determinante, la experiencia previa de los alumnos, tanto en el ámbito de la lectura, como en el de la vida en general.

Los docentes deben realizar también, una reflexión crítica y permanente sobre las obras seleccionadas. Conscientes del poder de la palabra, se utilizarán siempre criterios literarios para elegir qué ofrecer, ya que la experiencia de un buen libro transforma sutilmente al lector.

La búsqueda constante de material debe estar acompañada de la correspondiente reflexión, con el fin de ofrecer gran variedad de obras con temas apasionantes para los alumnos.

La escuela debe brindar toda la literatura oral, popular y anónima, transmitida por los lugareños de boca en boca o transcripta por escritores, que se constituye en suelo fértil de identidades y patrimonio cultural inalienable. Este material debe ser re-jerarquizado por los docentes para posibilitar la inmersión en los productos culturales.

El docente al enfrentar la tarea de seleccionar el material literario, llegará a preguntarse por el "canon", es necesario examinar esa noción, para flexibilizarla, y contribuir en la construcción de un "canon escolar ampliado" que proponga una lógica basada en permanentes procesos de selección de textos procedentes del ámbito extraescolar.

La imaginación juega en todo esto un papel fundamental. El maestro podrá desarrollarla provocando situaciones de lectura de cuentos, historias, donde los alumnos logren experimentar sentimientos profundos y placenteros.

¿Pero cómo abordar una obra literaria en la escuela? teniendo en cuenta que cada texto pide un tratamiento diferente. Lo apropiado es permitirle al lector "escribir su propio texto interior"; leer para construir significados individuales, para después compartirlos y así enriquecerlos, propiciando una relación única y personal con lo leído.

A medida que el grupo va avanzando en sus lecturas puede iniciarse en el trabajo con otros aspectos de los textos: los recursos y estrategias propios de la escritura literaria.

El fin último es lograr que los alumnos se conviertan en auténticos lectores, seleccionadores y críticos de obras literarias.

Es también intención de esta fundamentación tratar el tema de la escritura, que por todos los aspectos que abarca, es particularmente compleja para abordar con los alumnos.

Escritura

La escritura constituye un proceso en el que actúan permanentemente los más variados aspectos. Una de las maneras de empezar a abordar el tema, es que el docente, se forme como ser reflexivo sobre sus propios procedimientos de textualización, para que sus especulaciones sobre la propia escritura se conviertan en verdaderas herramientas en el momento de observar los procesos de sus alumnos.

De este modo “mejorar la calidad de un texto” será una realidad dentro de la escuela, teniendo en cuenta que implica conocimientos lingüísticos, sociales, pragmáticos, estéticos, literarios, etc.

La escuela ha comenzado a incorporar el trabajo con las producciones escritas recreando en el aula los pasos que atraviesa un escritor al realizar su tarea. Constituye un hacer en el que se ponen en juego gran cantidad de competencias.

Las etapas que va recorriendo un texto durante su producción son variables, ya que dependen del tipo de texto y muchas veces del escritor.

Pero en general podemos pensar en tres momentos bien diferenciados: la planificación de la escritura, la escritura propiamente dicha y la reescritura.

El maestro tomando en cuenta el conocimiento que tiene sobre los saberes de su grupo, es el encargado de ir dirigiendo este proceso, a través de preguntas, de confrontación de trabajos, del intercambio de producciones entre los alumnos o de otras estrategias que crea convenientes.

La reescritura consiste en una toma de distancia respecto de lo que se ha escrito para revisar si cumple con lo que se había planeado. De esta manera, la corrección se integra como una etapa imprescindible dentro del proceso de enseñanza.

No podemos pensar en una secuencia única que se adapte a todos los casos, lo que sí por experiencia sabemos es que los alumnos no pueden atender desde un comienzo a todos los aspectos que involucra la construcción de un texto. Esto significa que el maestro debe ir planificando distintas instancias para que los alumnos, lentamente comiencen a reflexionar sobre sus escritos.

El trabajo con la escritura es un saber hacer, es decir, básicamente es un procedimiento, que demandará de los docentes la claridad necesaria para saber en qué aspectos de los textos poner la “mirada”.

Dentro de este proceso el maestro interviene con sus propuestas de escrituras de textos literarios, previendo espacios y apoyo para que se cumpla cada etapa.

Hay un aspecto que no puede ser dejado de lado, es la capacidad de ir buscando cada vez, con mayor precisión las palabras adecuadas para cada tipo de texto.

En el caso de los textos literarios incluye además, la búsqueda de la palabra propia, que les permita ir dejando de lado los estereotipos para arribar gradualmente a la expresión personal.

Se trata de poder ofrecer una guía, mediaciones en un sentido vigotskiano, de manera que los alumnos asuman, a través de su propio esfuerzo, el control total de lo escrito.

La escritura de textos de ficción, obliga a encontrar una causalidad que encadene los hechos, por su exigencia de verosimilitud, lleva a indagar sobre las leyes que gobiernan el mundo y las motivaciones que llevan a los hombres a proceder de diferentes maneras.

La práctica de la escritura de ficción desarrolla la competencia lingüística, la imaginación y el conocimiento del mundo

Esto nos lleva directamente al tema de las consignas, una buena formulación de consignas conduce a que la imaginación encuentre su cauce, es siempre a la vez un desafío, una posibilidad de “salto” y a la vez un punto de llegada.

Mediante propuestas orientadoras frente a los textos los maestros pueden profundizar en los procedimientos que usan los escritores, especialmente cómo manipulan las palabras, las frases, las descripciones o los diálogos para influir en el lector. De este modo, se hacen evidentes las estrategias de escritura. Estas actividades llevarán a los alumnos a desarrollar las propias acercándose al dominio de la textualización.

Los momentos de escritura deben prever consignas que sean provocadoras, reales disparadores de la imaginación, que guíen en la búsqueda del qué decir, que lleven a probar rumbos diversos.

Si el docente se propone que sus alumnos escriban textos literarios, tendrá que recordar que el texto literario es una producción, un trabajo con el lenguaje, que termina convirtiéndose en una búsqueda del propio decir. Es una indagación en las posibilidades expresivas de cada persona, supone un “permiso” para experimentar con el lenguaje, para jugar con él, para sorprenderse con combinaciones extrañas. De esta manera, el maestro podrá ayudar al alumno a descubrir la interacción constante que existe entre lo que quiere decir y la forma que elige para decirlo.

En síntesis, el abordaje de la Literatura demandará de un profundo conocimiento del objeto literario incluido dentro de la cultura y a la vez, del desarrollo de una metodología basada en fundamentos teóricos, que posibiliten su tratamiento.

2.4. Evaluación

El concepto de evaluación en general ha sufrido reformulaciones, con las que se aspira a ir modificando prácticas sumamente arraigadas en el sistema educativo.

Actualmente sabemos que la evaluación debe estar vinculada con el proceso de aprendizaje, no sólo con los resultados, y que no puede obviar los desarrollos subyacentes que constituyen parte importante en la construcción del conocimiento.

Esto provoca, concretamente, poner el énfasis de la evaluación sobre las competencias que los alumnos van desarrollando, antes que en el “control” de la lectura o la memorización de conceptos descontextualizados.

Los criterios de evaluación constituyen aquellos aspectos del trabajo con los textos literarios en los que ponemos la mirada.

Entonces nos plantearemos: qué vamos a valorar en los escritos de los alumnos, en qué momentos y con qué instrumentos. Tendremos en cuenta el enfoque, sus objetivos y los lineamientos planteados con anterioridad.

La valoración no debe restringirse a una calificación solamente, se deberá agregar a ella un juicio razonado, cuidadoso, sobre los logros y las dificultades del trabajo realizado.

Se trata de dar una verdadera orientación para que el alumno pueda acceder cada vez a niveles de mayor complejidad frente a la enseñanza de los contenidos.

La evaluación debe incluir cuestiones y tareas interpretativas, en las cuales se le pida al alumno que opine, que valore y que relacione elementos de la obra con su realidad personal, su conocimiento del mundo, además de los procedimientos propios de la escritura literaria.

Las actividades de evaluación tienen que ser globales y estar relacionadas con la comprensión y producción de textos. Ya que estos procesos son esenciales, y constituyen dos herramientas poderosísimas de organización, análisis y de reflexión del conocimiento.

A partir de estas consideraciones, podemos pensar algunos criterios generales para evaluar en el aula los aprendizajes de los alumnos.

Proceso

El aprendizaje del campo de lo literario, no se da por simple acumulación de datos, sino que se construye a través de un proceso en el que la interrelación alumno - literatura juega el papel determinante.

Es necesario que el maestro tenga presente esta noción de proceso al mirar el trabajo de sus alumnos, para poder evaluar cuándo hubo realmente aprendizaje.

En general, tendemos a relacionar la evaluación con lo que falta y pocas veces lo hacemos con los logros. Un texto que presenta dificultades en un aspecto, puede estar mostrando, al mismo tiempo, un avance en otro.

Autonomía

Si nuestro propósito general es formar lectores y escritores autónomos, uno de los aspectos que vamos a evaluar en nuestros alumnos es la progresiva adquisición de dicha autonomía.

Los alumnos son autónomos cuando pueden leer y producir textos, cuando poseen recursos propios para resolver nuevos desafíos con el lenguaje, cuando pueden tomar decisiones acerca del tipo de texto, cuando saben adónde acudir para buscar la información que necesitan y fundamentalmente cuando poseen criterios propios para elegir sus lecturas.

En el momento de evaluar los progresos o retrocesos en la construcción de la autonomía, tenemos que tener presente que no hay un único camino posible. Una misma conducta puede significar un avance en un alumno y en otro no. Por ejemplo, es diferente el caso de un alumno que prefiere no preguntar ante una duda porque ha comenzado a buscar la solución por su cuenta, al caso del que nunca pregunta porque no tiene interés.

Además, habrá que evaluar la autonomía, referida a las lecturas. Convendrá tener en cuenta entonces, dos aspectos fundamentales, el de la posibilidad de selección de obras de complejidad creciente, como también, la posibilidad de realizar interpretaciones cada vez más abarcativas.

Búsqueda en el lenguaje

Otro aspecto a tener en cuenta al evaluar el trabajo de los alumnos es su capacidad de ir buscando cada vez con mayor precisión las palabras adecuadas para cada tipo de texto.

Este trabajo incluye, en el caso de textos literarios, la búsqueda de la palabra propia, que les permite ir dejando de lado los estereotipos para arribar gradualmente a la expresión personal.

El maestro tendrá en cuenta que en Literatura deberá evaluar permanentemente y además proponer trabajos con textos completos y no ejercicios aislados y descontextualizados.

La mirada diaria sobre las producciones de sus alumnos le servirá al docente para tomar decisiones sobre cómo avanzar en el desarrollo de los contenidos o según el caso, detenerse y profundizar los ya vistos.

Finalmente, otro aspecto a tener en cuenta es el de hacer partícipes a los alumnos del proceso de evaluación, para ello recibirán información sobre sus logros y dificultades posibilitándoles trabajar sobre aquellos aspectos que más lo necesitan.

De este modo será requisito indispensable lograr que los alumnos se comprometan en todo el proceso evaluativo disponiendo de estrategias para auto-evaluar lo que van comprendiendo.

3 ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

3.1. Eje organizador

La comunicación como construcción social, cultural y estética.

El eje organizador en el Diseño Curricular de E.G.B. 1 y 2 es “La comunicación como construcción social y cultural”.

Basándonos en él, pero con la intención de especificar lo relacionado con vivencias pertenecientes al arte, es que se le agrega la dimensión estética. De este modo, tratamos de abarcar la percepción del mundo social y las experiencias artísticas que llevarán a los estudiantes a desarrollar su subjetividad, enmarcada en el caudal cultural que los rodea.

El lector es reconocido como un auténtico sujeto cultural desde la más temprana edad. Su encuentro con la literatura debe pensarse como un conocimiento social que debe construirse.

La didáctica cultural conduce a abrir el corpus de libros sugeridos, incluso tolerados, en el ámbito escolar, desde los dibujos animados a las novelas policiales o a la literatura juvenil y tiende a privilegiar la convivencia entre los lectores y la originalidad de cada lectura.

Esta relativa desescolarización de la lectura lleva naturalmente a interrogarse sobre las condiciones favorables para estas interacciones simbólicas, sobre los textos y los contextos que favorecen la práctica de la lectura.

Las competencias culturales, aunque sus modos de adquisición familiar continúen en parte implícitos e inconscientes, pueden y deben (en una perspectiva democrática) ser objeto de aprendizajes manifiestos y organizados.

Los comportamientos culturales son el producto de una creencia social construida, por ejemplo la importancia o el interés en las ficciones literarias, pero dentro de esta propuesta debemos agregarle que sea percibida también como placer estético. Solamente puede lograrse con un conocimiento profundo del objeto literario.

Paralelamente hace falta una reflexión permanente sobre el corpus de las obras propuestas en las clases, así la reflexión didáctica conducirá a abrir el abanico de las lecturas posibles. También se hacen necesarios los intercambios entre los lectores. Se deben establecer dispositivos didácticos para entrelazar las clases, los establecimientos escolares, la sociedad cultural, con las librerías y las bibliotecas.

El desarrollo del interés por los lugares no escolares facilita la búsqueda de lecturas fuera del espacio escolar, una vez terminada la escolarización.

Por lo tanto, el Eje Organizador: **La comunicación como construcción social, cultural y estética** instaura una propuesta trazada desde un programa de trabajo cultural y una reflexión general sobre las condiciones y los objetivos precisos de una cooperación entre los lectores, tanto en la escuela como fuera de ella.

3.2. Ideas básicas

- La literatura desarrolla la conciencia individual y del grupo social.
- La literatura ayuda a los alumnos a desarrollar la imaginación, a conocerse a sí mismo y a los demás.
- Las obras literarias llevan a desarrollar la capacidades de valoración del mundo y de la subjetividad.
- La adquisición de la lectura y la escritura requerirá de la interacción permanente con los libros, con el fin de producir significados y al mismo tiempo ampliar las competencias en este campo.
- La finalidad de las obras literarias es la de producir “goce estético” y no solamente “placer”. Una obra logra producir goce cuando realmente desacomoda al lector, lo lleva a preguntarse y a buscar nuevas respuestas.
- El contacto con obras pertenecientes a la literatura universal, posibilitará la inserción en el mundo cultural.
- Escribir textos literarios significa la mayoría de las veces que el alumno experimente con la palabras, probando distintas “formas” y transgrediendo, a veces, el orden establecido por la sintaxis.
- El aprendizaje de lo literario dependerá, en gran parte, de la selección de textos que realice el maestro, teniendo en cuenta los intereses de los alumnos, sus experiencias de vida en general y en particular con la lectura y la escritura.
- El campo de la literatura abarca otros aspectos pertenecientes al consumo cultural (sistema editorial, códigos de ofertas en las librerías, publicidades, premios literarios).
- La reflexión sobre las estrategias propias de la escritura literaria abre el camino al alumno hacia la construcción y sistematización de los conocimientos que le son necesarios para convertirse en un lector-escritor competente.

3.3. Caracterización de los ejes

Eje: *Lectura*

La lectura es un proceso en el que interactúan texto y lector.

En el proceso de transacción el lector y el texto son mutuamente dependientes y de su interpenetración surge el sentido de la lectura.

La comprensión del texto implica la construcción activa por parte del lector, de una representación mental: el significado. Esta representación mental dependerá del conocimiento previo del lector, de lo que necesita saber, de sus esquemas conceptuales.

Dentro de esta concepción de la lectura se destaca el papel activo que cumple el lector al construir el sentido del texto, haciendo uso, tanto de su competencia lingüística como de toda su experiencia.

El texto literario es un sistema abierto, por lo tanto, la interpretación constituye una de las posibles respuestas.

Por lo dicho anteriormente el texto literario es un objeto “potencial” que es actualizado durante el acto de la lectura.

“En la escuela esta interacción debe ser completada con la confrontación de los significados construidos...con el fin de... apreciar los múltiples significados posibles...” Diseño Curricular E.G.B 1 y 2 - Provincia de Río Negro.

Eje: **Escritura**

La escritura como sistema autónomo de representación simbólica también es considerada un proceso, que implica elaborar significados de manera intencional, conciente y controlada.

Escribir es una habilidad compleja y depende en gran medida de las destrezas que se posea en este campo. Transforma la mente del alumno permitiendo el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, incrementa la conciencia y el control sobre el lenguaje.

La complejidad que presenta la escritura supera el ámbito estrictamente lingüístico, para penetrar en el cognitivo.

Las actividades de escritura con valor estético tienen como intención la búsqueda constante dentro del lenguaje de la palabra propia y de una “forma” que logre contenerla.

Especialmente en literatura, escribir sobre lo que se lee es una actividad motivadora tanto para la lectura como para la escritura.

Dentro de la escuela en 7° año es importante que el lector de textos literarios realice juicios de valor sobre lo que lee, examine, formule preguntas, establezca hipótesis, para luego escribir sobre lo leído.

“La escritura ... debe comprometer a la totalidad del ser que escribe. Este compromiso no puede darse si lo que se escribe es una simple ejercitación escolar, una rutinaria tarea...” Diseño Curricular E.G.B. 1 y 2 - Provincia de Río Negro.

3.4. Contenidos actitudinales

- Gusto e interés por la lectura.
- Confianza en la interpretación de lo leído.
- Placer en la búsqueda de los procedimientos propios de la escritura estética.

- Respeto ante las producciones propias y ajenas.
- Disposición para acordar en los trabajos cooperativos.
- Aceptación de los diferentes significados que sobre las lecturas se escuchan en la clase.
- Confianza ante el desarrollo de criterios propios de selección de obras de la literatura regional, nacional y universal.
- Gusto por las tradiciones y la herencia cultural de origen.
- Aprecio por el teatro como manifestación y voz de los pueblos.
- Apreciación crítica de las manifestaciones estéticas del entorno.

3.5. Contenidos conceptuales y procedimentales

Con respecto a los contenidos conceptuales y procedimentales se presentan organizados en un cuadro para facilitar tanto su comprensión como el trabajo con los alumnos.

Se propone el acercamiento a contenidos propios de la literatura de manera explícita, metódica y de complejidad creciente con el fin de desarrollar realmente la competencia lectora de los estudiantes.

Ejes	Contenidos Conceptuales	Contenidos Procedimentales
Lectura y Escritura	Literatura oral y escrita Ficción, formato, estructura, recursos, representación, polisemia, mundos posibles.	- Identificación de las características del texto literario. - Desarrollo de criterios propios para la selección de obras literarias.
	Contexto social - Actores de la cultura oral y escrita. - Memoria de la comunidad, herencia, tradición. - Culturas en contacto: noción de acervo y patrimonio cultural.	- Reconocimiento del patrimonio cultural propio y de otras comunidades. - Escucha, rescate y reproducción de textos de la literatura oral. - Construcción de ficciones orales.
	Poesía Asunto, ritmo, rima, métrica regular, verso libre, metáfora, comparación, etc.	- Empleo y reconocimiento de estructuras lúdicas. - Producción de poesías. - Reconocimiento de estereotipos en producciones propias y ajenas.
	Narrativa: Cuento, Novela, Leyenda, Mito Conflicto, personaje, lugar, espacio, tiempo, narrador, punto de vista, argumento, procedimientos.	- Reconocimiento de las distintas estrategias de la escritura literaria - Construcción de ficciones. - Reconocimiento de personajes, lugar, tiempo y espacio.
	Teatro Texto, representación, personaje, diálogo, conflicto, ambientación, escenografía.	- Reconocimiento de la estructura del texto teatral. - Reconocimiento y empleo de los elementos del texto teatral. - Práctica de teatro leído - Reconocimiento de los elementos de la puesta en escena. Interpretación de acotaciones - Producción de textos teatrales - Puesta en escena del texto teatral

3.6. Lineamientos de acreditación

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos de Literatura, de modo que al finalizar el séptimo año puedan resolver situaciones que impliquen:

- Leer habitualmente textos literarios, pertenecientes a los distintos géneros.
- Manifestar una actitud crítica frente a los textos literarios que circulan socialmente.
- Reconocer las marcas propias del discurso literario.
- Poseer un repertorio amplio de lecturas de obras pertenecientes a la literatura regional y nacional.
- Reconocer los procedimientos propios de la escritura literaria.
- Producir textos literarios.

A continuación, se explicitan los aprendizajes básicos que el alumno habrá logrado en relación con los contenidos actitudinales. Cabe recordar que los mismos son objeto de la evaluación diagnóstica y de la formativa, pero no de la sumativa, ya que su adquisición depende de “complejos procesos en los que el aprendizaje es sólo uno de ellos”¹.

- Desarrollar posibilidades de apreciación estética.
- Participar activamente en proyectos de lectura de textos literarios.
- Reconocer y comprometerse con las manifestaciones culturales de su entorno.

¹ Ministerio de Educación y Cultura, Provincia de Río Negro, 2001, Desarrollo Curricular E.G.B. 1 y 2 “Evaluación sumativa y acreditación en Formación Ética y Ciudadana. Un documento para la orientación y el debate”.

- Adam, J. M., 1990, *Elementos de lingüística textual. Teoría y práctica del análisis textual*, Lieja, Márdaga.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A., *La escritura y sus formas discursivas*, Buenos Aires, Eudeba.
- AA.VV., 1997, *Literatura y educación*, Buenos Aires, Ceal.
- AA.VV., 1999, *La enseñanza de la escritura en el aula*, Valparaíso, Litografía Carroza.
- Bajtín, M., 1985, *Estética de la creación verbal*, Méjico, Siglo XXI.
- Barthes, R., 1998, *El placer del texto*, Méjico, Siglo XXI.
- Bloom, H., 1995, *El canon occidental*, Barcelona, Anagrama.
- Bronckart, J. P., 1994, *Las interacciones lectura y escritura*, Berna, Peter Lange.
- Bruner, J., 1994, *Realidad mental y mundo posibles*, Barcelona, Gedisa.
- Calvino, I., 1992, *Por qué leer a los clásicos*, Barcelona, Tusquets.
- Cassany, D., 1999, *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Cassany, D., 1997, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Cella, S., 1998, *Dominios de la literatura*, Buenos Aires, Losada.
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro. República Argentina, 1991, "Proyecto Curricular de Educación General Básica para el Nivel Primario".
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro. República Argentina, 1996, "Diseño Curricular - E.G.B. 1 y 2 - Versión 1.1".
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro. República Argentina, 1999, "Diseño Curricular - E.G.B. 3 - Versión preliminar para la consulta".
- Dubois, M.E., 1989, *El proceso de lectura*, Buenos Aires, Aique.
- Ferrés, J., 1997, *Televisión y educación*, Barcelona, Paidós.
- Ferreiro, E., 1999, *Cultura escrita y educación*, Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- Heising, J.W., 1976, *El cuento detrás del cuento*, Buenos Aires, Guadalupe.
- Held, J., 1990, *Los niños y la literatura fantástica*, Buenos Aires, Paidós.
- Iser, W., 1987, *El acto de leer*, Madrid, Taurus.
- Larrosa, J., 2000, *Pedagogías profanas*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Lomas, L., y Osoro, A., 1993, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- Lomas, L., 1994, *La enseñanza y el aprendizaje de la comunicación*, Gijón, Ediciones Trea.
- Lomas, L., 1996, *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión*, Barcelona, Octaedro.
- Martínez, R., 1997, *La caja de la escritura*, Madrid, Iberoamerica.
- Milián, M. y Camps, A., 2000, *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Montes, G., 1999, *La frontera indómita*, Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- Ong, W., 1987, *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Penac, D., 1993, *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.
- Piglia, R., 1990, *Crítica y ficción*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Poyatos, F., 1994, *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Istmo.
- Rosenblat, L., 1996, *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*, en Revista Lectura y Vida. Buenos Aires.
- Saer, J.J., 1997, *El concepto de ficción*, Buenos Aires, Ariel.
- Silvestri, A., 1998, *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*, Buenos Aires, Cántaro Ediciones.
- Solé, I., 1994, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.

- Stonewiske, M. ,1999, *La enseñanza para la comprensión*, Buenos Aires, Paidós.
Soriano, M. ,1995, *La literatura para niños y jóvenes*, Buenos Aires, Colihue.
Van Dijk, T.A., 2000, *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa.
Van Dijk, T.A., 2000, *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa.
Vigotsky, L.S., 1982, *La imaginación y el arte en la infancia*, Buenos Aires, Paidós.
Wray y Lewis, 2000, *Aprender a leer y escribir textos de información*, Madrid, Morata.

Consejo Provincial de Educacion

CENTRO PROVINCIAL DE
INFORMACION EDUCATIVA

VIEDMA 13 / 02 / 03

Digitalizado por
Mauro D. Capponi
Biblioteca Provincial del Maestro
Centro Provincial de Información Educativa

9.

DOCUMENTACION				
Reg. No	1	3	7	16
Top. No	1	1	8	31
Fecha	26	05	03	

Consejo Provincial de Educación

**Diseño Curricular
7º Año - E.G.B.
Matemática**

Centro Provincial de Información Educativa

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

ALVARO B. R. 483 - C.C. 59

8500 - VALDIA - RIO NEGRO

REPUBLICA ARGENTINA

**Gobierno de Río Negro
Año 2002**

AR-CPE-GC-131

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Dr. Pablo Verani

Ministerio de Educación y Cultura

Ministra
Ana K. de Mázzaro

Vocales

Blanca E. Moyano
Mabel Blázquez de García
Juan C. Carreño

Directora General de Educación
Blanca E. Moyano

Director de Nivel Primario
José Manuel Silva

Directora de Enseñanza Privada
María Irene Manterola

Directora de Gestión Curricular
Nora Violeta Arbanás

ÍNDICE

"Diseño Curricular - 7º año E.G.B." *Matemática*

1. Fundamentación	5
2. Encuadre Didáctico	7
2.1. La matemática en el séptimo año de la E.G.B.	7
2.2. Propósitos para el séptimo año	9
2.3. Contenidos	10
2.4. Consideraciones metodológicas	11
2.5. Evaluación	15
3. Organización Curricular de los Contenidos	17
3.1. Eje organizador	17
3.2. Ideas básicas	18
3.3. Caracterización de los ejes temáticos	18
3.4. Contenidos actitudinales	23
3.5. Contenidos procedimentales	24
3.6. Cuadros de contenidos	27
3.7. Lineamientos de Acreditación	32
4. Bibliografía	34

EQUIPO TÉCNICO

Dirección de Gestión Curricular

Coordinación
Nora Violeta Arbanás

Colaboración Técnica
Sergio Galván
Ana Caro
Marcela Thorp
Marcela Autunno
Viviana Borgogno
Rosa I. Troncoso

Especialistas Disciplinarios

Ana F. Yaksich
Ana María P. de Bressan

Ministerio de Educación y Cultura
Consejo Provincial de Educación
Provincia de Río Negro - Año 2002

PRESENTACION

Un curriculum es más que un documento escrito, es ante todo un proyecto cultural, social y educativo, es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas.

Estas consideraciones constituyeron uno de los puntos de partida del proceso de *construcción curricular* iniciado en la provincia en el año 1.990, como así también de las *adecuaciones curriculares* producidas a partir de 1.995. Ambos procesos generaron la participación crítica de los docentes.

El diseño curricular producido en el año 1.990 (Proyecto curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario) fue el resultado del trabajo fecundo de seis comisiones regionales que representaban a todos los docentes de la provincia, como así también de una comisión integrada por profesores disciplinares. Aquéllas propusieron para el nivel los fines y objetivos de la educación y acordaron las concepciones y procesos que debían estar en la base de la propuesta curricular, componentes que denominados marco teórico, hacen a la estructura profunda de dicha propuesta curricular. En coherencia con esa intencionalidad pedagógica los profesores disciplinares avanzaron en los fundamentos, propósitos, contenidos, metodologías de enseñanza y de aprendizaje como así también en alternativas de evaluación, es decir en lo que Contreras Domínguez denomina la estructura superficial de un curriculum.

En el año 1.995 y dada la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes se inició un proceso de revisión crítica del Proyecto Curricular, proceso al que, por sus características se denominó de adecuación curricular. Es así como:

- se ratificó el marco teórico con sus concepciones de hombre, sociedad, educación, conocimiento, aprendizaje, enseñanza, ... propuesto por las comisiones docentes en el año 1.990;
- un equipo de profesores disciplinares constató la presencia y actualización de los contenidos previstos para cada área y disciplina del Proyecto curricular como así también la necesidad de incorporar otros.

A medida que se fue avanzando en este proceso de revisión curricular se abrieron espacios para la consulta. La pertinencia de las observaciones y sugerencias docentes producidas en los diversos espacios institucionales permitió aumentar la inteligibilidad del citado proyecto curricular, ratificar la pertinencia de sus fines y objetivos y la consideración de las prácticas áulicas en contextos singulares y heterogéneos.

Primero como innovación curricular, luego como revisión crítica, el diseño curricular para el nivel refleja ante todo el espíritu con el que se construyen los mismos en la provincia: libertad, criticidad, intencionalidad profundamente pedagógica y preocupación auténtica por los alumnos y su futuro.

En el presente documento curricular se podrán reconocer como fuentes, el proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel primario, el Diseño Curricular para el 1º y 2º ciclo de la E.G.B. como así también la Versión preliminar para el tercer ciclo de la E.G.B. y como dice Salinas Fernández "...sea como proyecto cultural, sea como realidad o cruce de prácticas de diversa índole, sea como conjunto de relaciones interpersonales, sea como conjunto de relaciones institucionales, sea como conjunto de objetos e instrumentos por utilizar en dichas relaciones, puede y debe ser analizado, interpretado y, por supuesto, mejorado....".

1

FUNDAMENTACIÓN

La matemática, pensada en razón de su enseñanza escolar, debe ser considerada más como un proceso de pensamiento que como una acumulación de resultados logrados por otros. Este proceso de pensamiento implica construir y aplicar ideas conectadas lógicamente, ideas que en la mayoría de los casos han surgido de la necesidad de resolver problemas de la vida material, la tecnología o la ciencia.

Esta concepción de la matemática pone en evidencia tanto su valor formativo, basado en su método de razonamiento (hipotético-deductivo), como su valor instrumental, por su utilidad para la resolución de problemas, razones por las cuales ha figurado siempre esta disciplina en los currículos escolares y debe seguir haciéndolo en la actualidad. A esto se une el valor social que la matemática ha incrementado en la actualidad como medio de comunicación.

Si se hace hincapié en su **valor formativo** se destaca su carácter de ciencia con una estructura lógica rigurosa. El tan mentado aforismo que la matemática **enseña a pensar** (siempre y cuando demos a nuestros alumnos la oportunidad de hacerlo) tiene su explicación auténtica en el método de razonamiento que ella exige. La capacidad individual para explorar, conjeturar, razonar lógicamente, utilizando distintas estrategias para la resolución de problemas, se constituye en una meta ineludible para la matemática escolar.

La búsqueda de rigor y el lenguaje preciso y conciso de la matemática colaboran a desarrollar en quienes la estudian:

- la claridad y precisión en las ideas,
- un estilo lógico y reflexivo de pensamiento,
- la actitud crítica y objetiva frente a la realidad,
- el uso de la memoria basada en la comprensión,
- la creatividad en la búsqueda de soluciones, afirmada en la intuición, la imaginación y la inventiva,
- la formación de valores, actitudes y hábitos como la tenacidad, el orden, la rigurosidad, la exactitud, la perseverancia,
- la posibilidad de "control interno" de los "saberes y haceres", ya que el sujeto puede buscar la coherencia entre la acción y sus resultados, dado que en matemática hay pocas posibilidades de atribuir un resultado a la casualidad o a factores externos, potenciando así el sentido de autocrítica y autoevaluación. (Galvez - Villarreal, 1988)

También la matemática ha justificado su permanencia en las aulas por su **valor instrumental**, en tanto permite interpretar, representar, explicar, predecir y resolver situaciones del mundo natural y social en que vivimos.

Se la encuentra utilizada no sólo en el dominio de la física, la ingeniería o la economía, disciplinas a las que se la vio asociada desde sus orígenes, sino que también ha penetrado otras ramas de la ciencia, como, la biología, el comercio, la medicina, la sociología y hasta la lingüística, brindándoles su método, su lenguaje y, hasta a veces, sus estructuras.

Lo que se conoce hoy como "modelos matemáticos" son la herramienta de uso fundamental en esta relación interdisciplinaria. El proceso de modelizar consta de un ciclo de tres pasos: 1) determinar y transformar la situación en un problema matemático asociado usando el lenguaje de esta ciencia para representar objetos, fenómenos y relaciones del campo de conocimiento sobre el que se cuestiona, reconociendo datos e incógnitas; 2) resolver el problema matemático en base al método de esta disciplina y 3) comprobar cómo los resultados se ajustan a esos objetos, fenómenos o ideas originales. Este intercambio con otras áreas de conocimiento, sin lugar a dudas, ha sido y es beneficioso para la propia matemática, al proveerle de problemas que le exigen análisis e investigaciones que pueden llevar a nuevos resultados.

Actualmente, a estas dos poderosas razones se nos impone una tercera: la matemática se encuentra hoy por fuera de la academia, las aulas y los libros, se la halla ampliamente instalada en la vida cotidiana, donde la ciencia y la tecnología la tienen de importante aliada como **medio de comunicación generalizado**.

Leer una factura de servicios, un recibo de sueldo, la dosis de medicamento a tomar o las instrucciones de uso de un electrodoméstico; manejar el surtidor de nafta, la caja de un supermercado o el cajero automático; interpretar un plano, un mapa de ruta o los gráficos de una encuesta; calcular la conveniencia de comprar determinado artículo, tomar una póliza de seguro o completar una tarjeta con pronósticos deportivos son tan sólo algunos ejemplos de la vida diaria que exigen saber matemática.

Pero también discutir el sostenimiento de recursos naturales, los riesgos y beneficios de la energía nuclear, el modelo económico de país, etc., requiere de ciudadanos con preparación matemática suficiente para poder tomar con independencia decisiones fundamentadas.

La matemática desde su lenguaje y desde su método se ha constituido en medio de comprensión y mejoramiento del medio natural, social, científico, industrial y tecnológico en que vivimos. Por lo tanto, las razones de su enseñanza escolar exceden ya el objetivo de contribuir al desarrollo personal y la capacitación instrumental individual de los alumnos. Saber pensar y comunicarse matemáticamente constituye hoy una necesidad social que debe ser atendida en la escuela para que el alumno logre su inserción real y autónoma en el mundo actual.

A través de su estudio en la E.G.B. es posible colaborar a que los alumnos fundamenten los conocimientos que necesitan como ciudadanos comunes para su desarrollo personal y para comenzar a comprender las bases y posibilidades de la tecnología y la ciencia modernas sin interpretaciones impropias del conocimiento científico.

En base a lo expuesto, y en relación con las capacidades que se espera desarrolle la matemática en los alumnos de este nivel, se tomará como eje organizador de este área:

Los modos de razonamiento y el lenguaje de la matemática permiten al alumno de la Educación General Básica interpretar, representar, explicar, predecir y resolver tanto situaciones de la vida cotidiana como del mundo natural y social en que vive, para poder integrarse racional y activamente en el mismo y así colaborar a su transformación positiva.

En este apartado se da un panorama sobre la enseñanza de la matemática en relación con el alumno de séptimo año, se explicitan: los propósitos generales que direccionan la enseñanza de la matemática en el nivel y cuya consecución se espera en ese año, la naturaleza de los contenidos a enseñar en el mismo y las bases didácticas fundamentales en que se apoya dicha enseñanza.

2.1. La matemática en el séptimo año de la Educación General Básica

Este séptimo año de la escolaridad obligatoria debe asegurar a todo alumno que lo complete:

- la sistematización y rigorización de los contenidos impartidos en la E.G.B. 1 y 2 mejorando sus niveles de abstracción y de representación de los mismos,
- la profundización del sentido de prueba en matemática y
- el desarrollo de una visión más amplia acerca de en qué consiste la matemática y de sus múltiples aplicaciones en la resolución de problemas propios, del mundo real y de otras disciplinas,

continuyendo así con su formación como persona y ciudadano, habilitándolo para un mejor desempeño en la vida cotidiana y asegurándole, además, la posibilidad de continuar con estudios posteriores.

La diversidad de intereses que se manifiestan en el aula de preadolescentes tiene un amplio espectro y el docente ha de ser consciente que a esta edad suelen iniciarse y desarrollarse actitudes negativas o de indiferencia total hacia la matemática que pueden tener un impacto significativo en las posibilidades de éxito en los estudios posteriores o en las opciones de vida que los alumnos hagan. Los niveles de concentración y abstracción que exige la matemática suelen disminuir al no ser vistos por los alumnos como compatibles con sus motivaciones o posibilidades cognitivas, por lo tanto, hacer que los alumnos aprendan a gustar de la matemática y a trabajar en ella es un desafío más importante en este año que en los anteriores. Sin embargo, cuando el docente tiene en cuenta, para planificar su enseñanza, la curiosidad natural del púber, su sentido ético y estético, su deseo de conocerse o sus intereses inmediatos, puede lograr rendimientos inesperados.

Por otro lado, los contenidos matemáticos que hoy son necesarios para una buena inserción en la vida cotidiana no resultan pocos. La matemática ocupa cada vez más espacio en el mundo social, cultural y económico próximo a cualquiera de nosotros. Por lo tanto, la única forma que los alumnos salgan preparados para afrontar las demandas de matemática que la sociedad actual les hace es lograr un conocimiento global, encadenando ideas, descubriendo relaciones entre lo sabido y lo nuevo, haciendo analogías entre un tópico y otro, potenciando así sus posibilidades de comprender la estructura de la matemática y su relación con otras áreas. Colaborarán a esto la diversidad de lenguajes y de contextos con que se deben presentar los conceptos de esta disciplina.

En séptimo año, los alumnos ya cuentan con los conceptos y procedimientos básicos para comenzar a descubrir estas conexiones, por ejemplo, a partir de temas tales como

divisibilidad, proporcionalidad, algoritmos, patrones, etc., que resultan muy útiles para interpretar y modelizar situaciones de la vida real y de la matemática misma.

Buscar la sistematicidad no implica la formalización rigurosa, ni el lenguaje simbólico impuesto a ultranza. En nuestra escuela media se acostumbra a introducir inmediatamente a los alumnos en la sintaxis del lenguaje algebraico y -aunque un poco menos en esta última década- en los pasos estrictos del método deductivo, con grandes fracasos en ambos aspectos. Fracasos que aumentarán con más razón si estas formas de actuar de los docentes comienzan a influir en edades más tempranas, como son las de los alumnos que están en séptimo año.

Se debe hacer hincapié en que, si bien el lenguaje simbólico posibilita a la matemática "su función principal, esto es, convertir los objetos matemáticos en objetos manipulables y calculables, permitiendo así lograr inferencias que de otro modo serían imposibles" (Gómez Granell, C. 1996), es necesario orientar primero a los alumnos hacia la comprensión de esos objetos matemáticos de modo de tornarlos capaces de relacionar esos símbolos con su significado y usarlos con propiedad (a símbolos y significados) en la resolución de problemas. Antes de llegar al uso del simbolismo el docente debe estar atento a que el propio discurso matemático "...incluye términos especializados y significados distintos de los habituales en el habla cotidiana" que es necesario discutir con sus alumnos a fin de clarificar su usos. (Pimm D., 1990)

Serán justamente las dificultades que surgen de tratar los objetos y las relaciones matemáticas con el lenguaje común, lo que ayude al alumno a comprender la utilidad del lenguaje matemático simbólico, preciso y universal.

Se espera que los alumnos de este año comiencen a distinguir las distintas formas de prueba y por lo tanto, tomen conciencia del método de la matemática, aunque resulta preferible que el alumno adquiera confianza en comunicar sus hallazgos y no que se inhiba de hacerlo por no haber seguido una línea de pensamiento totalmente explicitada o por no usar un lenguaje simbólico riguroso.

A partir de lo expuesto, se tomarán como base para la matemática de 7º año las siguientes premisas:

- 1) el conocimiento matemático necesita construirse a partir de situaciones con sentido para los alumnos y que un objetivo primordial de la matemática en la escuela es tornarlos buenos resolutores de problemas, capaces de razonar con claridad y comunicarse eficazmente.
- 2) importa especialmente que el alumno logre un pensamiento flexible que lo haga capaz de descubrir y establecer relaciones entre distintos conceptos y transitar libremente entre un concepto, sus distintas representaciones (incluida la simbólica) y su uso en contextos variados.
- 3) la diversidad ocasionada por las desigualdades propias del contexto sociocultural de procedencia de los alumnos, muestra de lo que acontece en la vida de fuera de la escuela, junto con su creciente diferenciación de intereses, expectativas y posibilidades (propias del grupo de edad), exige estrategias de enseñanza variadas y adecuación de las actividades de aprendizaje a los ritmos y motivaciones individuales.

4) el docente debe conocer, valorar y utilizar con propiedad el lenguaje formal de la matemática, si bien no puede imponer su uso a todos los alumnos en el mismo tiempo. Utilizar distintas formas comunicacionales (oral, escrita, concreta, pictórica, gráfica o simbólica) para modelizar situaciones y comunicarse puede ayudar a que cada alumno encuentre una forma de expresión en matemática que le sea más accesible. El análisis de las ventajas y desventajas de los distintos lenguajes hará que todos evolucionen en el uso de los mismos.

5) los caminos para resolver situaciones matemáticas suelen ser variados y de distinto nivel de complejidad y de abstracción. Todos pueden ser válidos aunque no con todos se alcance el resultado óptimo. En este sentido, si bien es el razonamiento deductivo el estrictamente apropiado para demostrar un resultado en matemática, en este año resulta importante que el alumno, más que llegar a demostrar rigurosamente, mejore su intuición y sea capaz de construir y evaluar conjeturas y argumentos variados mediante diferentes tipos de razonamiento (inductivo, analógico, deductivo), reconociendo las ventajas y las limitaciones de los mismos.

6) el alumno debe captar la conexión entre conceptos y formas de hacer de la matemática y su uso en la vida cotidiana, apreciando que esta disciplina es una actividad humana natural, común y familiar, y que su adquisición es de importancia capital, no sólo para su desarrollo personal sino también para su mejor desempeño en la sociedad y el mundo del trabajo.

2.2. Propósitos para el 7º año de la E.G.B.

La enseñanza de la matemática en el séptimo año tendrá como propósitos:

la construcción de conceptos y el desarrollo de procedimientos matemáticos, a través de la resolución de problemas de la vida real, la propia matemática y de otras disciplinas, vinculados con:

- los conjuntos numéricos (N , Q), las operaciones y las distintas formas de cálculo, diferenciando sus ventajas de uso,
- los códigos para describir el espacio que nos rodea,
- las propiedades de las formas geométricas,
- la naturaleza de las magnitudes, los sistemas de medición y la precisión en la medición,
- el tratamiento de la fenomenología aleatoria y la información estadística.

La promoción de un aprendizaje globalizador¹ de contenidos, tanto de la aritmética y de la medida como de la geometría, la estadística y la probabilidad, para que el alumno desarrolle una visión amplia acerca de en qué consiste la matemática y sus múltiples aplicaciones en la resolución de problemas propios, del mundo real y de otras disciplinas.

La formación de una actitud crítica constructiva sobre las producciones propias y ajenas, estimulando el uso de las diferentes formas de razonamiento, para formular hipótesis, crear pruebas, identificar resultados, validar los mismos y tomar decisiones.

¹ En el sentido con que figura en el Encuadre Didáctico. Organización en el Diseño Curricular (pág. 53) E.G.B. 1 y 2 Versión 1.1- Gobierno de Río Negro. 1995.

- El uso adecuado de los diversos lenguajes matemáticos y la presentación ordenada y clara de procedimientos y resultados.
- La confianza para poder trabajar en forma autónoma en matemática, integrándola a su desempeño en la vida cotidiana y al trabajo con otras disciplinas.
- La cooperación y la toma de responsabilidades basada en el consenso y el respeto por las normas acordadas, que favorecen el trabajo individual y común.
- La valoración de la perseverancia, el esfuerzo y la disciplina en el quehacer matemático para contribuir al desarrollo personal y social.
- El conocimiento y uso de tecnología para procesar información, comunicarla y visualizarla según la naturaleza de los contenidos a tratar.

2.3. Contenidos

Los contenidos del área mantienen la estructura del Diseño de E.G.B. 1 y 2. Están organizados en cinco ejes temáticos y dos apartados referidos a actitudes y procedimientos generales.

Los cinco ejes (**Número, Operaciones, Geometría, Magnitudes y medida, Estadística y Probabilidades**) proveen a los docentes de un referente para lograr un equilibrio de los contenidos a enseñar, ayudándolos a ampliar la mirada de la matemática escolar, anteriormente muy fijada a la enseñanza de la aritmética, en desmedro de otras ramas de la matemática igualmente importantes.

Sin embargo, esta presentación en ejes no refiere a una secuencia didáctica y posee limitaciones que los mismos docentes deberán superar cuando elaboren su currículo de aula, jerarquizando contenidos por su relevancia y buscando conexiones que eviten la fragmentación en los aprendizajes, posibilitando se los vincule con los de años anteriores, a la vez que se los complejiza y profundiza, ampliándolos y enriqueciéndolos en distintos contextos.

El que los alumnos logren un aprendizaje globalizado de la matemática depende en gran parte de la competencia del docente para planificar su enseñanza en forma no fragmentada sino atendiendo a poner en juego en cada tema más de una idea y buscando ideas comunes a diversos temas. Por ejemplo, las relaciones de proporcionalidad abarcan tópicos relevantes de distintos ejes, tales como: razón, proporción, porcentaje, interés simple, escala, semejanza de figuras y cuerpos, partes de un entero, probabilidad, apuestas, etc.

En la introducción se ha definido la matemática como “proceso de pensamiento”, por lo tanto el aprendizaje de los procedimientos que ella utiliza es un objetivo primordial de su enseñanza, sin descartar por supuesto, el de los conceptos sobre los cuales o con los cuales estos procedimientos operan. En efecto, los procedimientos se extienden desde su lugar primigenio de uso, es decir la Aritmética, o otros ejes de contenidos y es así que se habla de procedimientos en la Medida, en Geometría, en la Estadística, en la Probabilidad. Esto supone entender que existen procedimientos propios de estos ejes que no son sólo extensiones de los aritméticos. Conocer los procedimientos del quehacer matemático no es sólo ejecutarlos. Es también saber por qué funcionan o no funcionan y cómo verificar que con ellos se obtienen

las respuestas correctas. Los alumnos deben comprender qué conceptos subyacen a los procedimientos y la lógica con que se justifican.

En el apartado Organización Curricular de los Contenidos de este documento figuran en cada eje los procedimientos específicos vinculados a los distintos contenidos y se explicita una partición de los procedimientos generales (de alto rango y transversales a todos los ejes) a efectos de una mejor caracterización de los mismos. Las categorías adoptadas son: las de **procedimientos vinculados a la resolución de problemas**, **procedimientos vinculados al razonamiento** y **procedimientos vinculados a la comunicación**. Dada su profunda interconexión el docente comprenderá que no se podrá trabajar con procedimientos de una categoría sin involucrar **obligadamente** procedimientos de las dos restantes, ni abordar contenidos de los ejes sin contemplar los de este apartado.

Atender al aprendizaje de la matemática desde esta óptica no es posible sin considerar además, y simultáneamente, las actitudes que el alumno ha de desarrollar a través del trabajo con ella y en pro del mismo. Sin valorar la matemática para su vida cotidiana, sin confianza en su posibilidad de trabajar en ella en forma individual y con otros, sin saber tolerar el error propio y ajeno, sin encontrar gratificación en la resolución de problemas, sería imposible que el alumno avance en un real aprendizaje de esta disciplina. En el apartado correspondiente se han categorizado los contenidos actitudinales en **relación con el desarrollo personal, el conocimiento matemático, su producción y forma de comunicación, y la vida en sociedad**. Ellos poseen el mismo carácter de transversalidad que los contenidos procedimientos generales.

2.4. Consideraciones metodológicas

¿Cómo enseñar y aprender matemática?

Tal como se expresa en el Diseño Curricular de E.G.B. 1 y 2, el docente podrá utilizar distintos métodos de enseñanza (expositivo, interrogativo, de discusión colectiva, fichas de autoaprendizaje, uso de textos, etc.) para trabajar en el aula con sus alumnos de 7° año, pero ha de tener en cuenta que la forma privilegiada para la construcción de los conocimientos matemáticos es la resolución de problemas.

Se entiende por problema, no a la ejercitación rutinaria que afianza conceptos ya adquiridos, sino toda situación que lleve al alumno a utilizar los instrumentos cognitivos que posee y que, ofreciéndole algún tipo de dificultad que los torne insuficientes, le obligue a engendrar nuevos conocimientos, modificando (enriqueciendo o rechazando) los que hasta el momento poseía.

El descubrimiento, creación y adquisición de conocimientos por parte de las personas se realiza, en general, en el curso de acciones dirigidas a un fin. La historia de la matemática y el modo de trabajo de los científicos son claros ejemplos respecto de cómo se hizo y se hace matemática. En la mayoría de los casos las ideas de esta disciplina han surgido como respuestas a problemas, tanto de:

- la vida cotidiana (delimitación de terrenos, creación de calendarios, predicción de resultados en los juegos de azar, confección de censos, estimación de poblaciones, etc.),
- de otras ciencias (la mecánica que requirió del análisis; la cartografía que impulsó la geometría descriptiva y la geodesia; la astronomía y la náutica que demandaron de la trigonometría, la geometría esférica y la teoría de errores; etc.)

- internos a la matemática misma (las ecuaciones imposibles de resolver en un conjunto numérico determinado, la discusión acerca del postulado euclidiano de las paralelas, el uso del álgebra en la geometría, etc.).

Si el cometido de la enseñanza y del aprendizaje de la matemática es que los alumnos se apropien de sus ideas fundamentales, de sus formas de razonamiento y de comunicación, encontrando el sentido de las mismas para describir y explicar aspectos del mundo que nos rodea, el problema constituye la herramienta epistemológica y didáctica apropiada.

Desde esta perspectiva es que la enseñanza de la matemática escolar tomará como eje didáctico-metodológico y como objetivo principal de aprendizaje de los alumnos del nivel **la resolución de problemas** que, además de generar destrezas y habilidades más o menos mecanizables, impliquen la construcción y uso de capacidades de mayor nivel, tales como: **definir, caracterizar, clasificar, conjeturar, operar, generalizar, estimar, representar, construir, formular, validar, demostrar, etc.**

La investigación didáctica demuestra que capacidades como las que se mencionan a continuación, relevantes para el autoaprendizaje presente y futuro, son posibles de ser desarrolladas en los alumnos a través de la actividad de resolver problemas:

- “saber qué es lo que se busca, ser capaz de representarse y apropiarse de la situación,
- ser capaz de concentrarse el tiempo suficiente y también de descentrarse, cambiar de punto de vista,
- ser capaz de movilizar y utilizar el recurso adecuado en el momento adecuado,
- guardar el registro de sus procedimientos, de organizarse, de planificar, de utilizar convenientemente la información de que dispone, ya sea dada o que sea necesario buscarla o construirla,
- arriesgar, probar, no tener miedo de equivocarse,
- poder formular, comunicar sus hipótesis, sus certidumbres, sus estrategias,
- ser capaz de controlar el estado de su procedimiento, medir la distancia que lo separa de la solución completa,
- ser capaz de validar, probar, etc.” (I. Saiz, 1994). A lo que agregamos:
- poder encontrar relaciones entre situaciones (hechos, fenómenos, ideas) en apariencia muy diferentes,
- poder mirar desde distintas perspectivas una misma situación
- aprender de los errores propios y ajenos,
- ser capaz de usar la intuición y la creatividad.

El poder trabajar con sus pares cooperativamente en la resolución de problemas, coordinando y discutiendo acciones y resultados, le proveerá al alumno de un pensamiento más flexible para el logro de estas capacidades. Simultáneamente, llegará a la formación de actitudes, al sostenimiento de valores y a la comprensión de normas, que han de trascender de su vida personal a su vida social y de ciudadano responsable.

A lo largo del año (y de los años) y de acuerdo a lo expuesto, los alumnos deberían trabajar con distintos tipos de problemas mediante los cuales: **construyan y signifiquen conceptos y procedimientos; reconstruyan conocimientos en contextos diferentes, investiguen, proyecten y controlen sus aprendizajes** permitiéndoles evaluar el estado de sus conocimientos.

En la actualidad se enfatiza la importancia de los **problemas abiertos** y de los **proyectos** en la clase de matemática. Ambas actividades permiten poner en evidencia con mayor

claridad las competencias de comprensión, razonamiento, organización, comunicación junto con las actitudes de los alumnos y se acercan más a la problemática que presenta la vida real.

Los problemas abiertos, admiten diversas formas de solución y/o diferentes respuestas. Suelen ser escasamente pautados, dan lugar a la formulación por parte de los alumnos de nuevas preguntas y la construcción de estrategias personales de resolución. Permiten al alumno manejar su tiempo y la búsqueda de información en forma más flexible que lo que impone el trabajo habitual en el aula.

Los problemas de proyectos (abiertos también) parten de situaciones complejas, en las que en general se tiene en cuenta el interés del alumnado y su objetivo es que el alumno adquiera fundamentalmente competencias metodológicas. Resultan especialmente adecuados para conectar la matemática a las necesidades de la vida cotidiana, de la comunidad o de otras áreas de trabajo escolar.

En un principio exigen una fijación clara de los alcances del tema y de una organización más o menos estricta en el desarrollo de los mismos. Si bien pueden estar ligados a la matemática del ciclo que se está aprendiendo, resulta preferible que en los comienzos los alumnos deban usar la matemática en la que ellos son razonablemente competentes, para poder centrarse mejor en el tópico a estudiar y en los pasos metodológicos del proyecto. A medida que se avanza se podrán tratar problemas matemáticos fundamentales referidos a los contenidos a enseñar y propuestos por los alumnos mismos, tratando de incorporar problemáticas de distintos sectores internos y externos a la escuela.

Aprender a resolver problemas no es una tarea simple ni de un día y esto lo deben conocer los alumnos. La historia misma de la matemática y la biografía de matemáticos célebres les mostrarán:

- el tiempo, muchas veces centurias, que ha insumido a la humanidad la construcción de determinados conocimientos;
- el esfuerzo y la perseverancia que requiere el llegar a resultados;
- la realidad de que esos resultados no siempre han sido los correctos, ni los esperados, pero que sirvieron muchas veces para clarificar el sentido de lo buscado, profundizando las comprensiones y abriendo camino a otras investigaciones y miradas renovadas de los conceptos o procedimientos utilizados.

Lo expuesto hasta acá implica un cambio en el uso del problema en la enseñanza de la matemática lo cual constituye una verdadera revolución con respecto a la enseñanza escolar tradicional. Ya no es situar el problema sólo al final de la enseñanza, como aplicación de conocimientos previamente adquiridos, ni como “motivador” de los aprendizajes, con la sola intención de captar el gusto o la curiosidad de los alumnos. Es considerar la resolución de problemas como la forma privilegiada de enseñar y aprender matemática, y por lo tanto, ubicada centralmente en todo el transcurso de este proceso como objetivo, contenido de estudio y recurso didáctico.

Otra ventaja importante de la enseñanza de la matemática a través de problemas constituye el hecho de poder graduar la ayuda brindada a los alumnos de acuerdo a sus necesidades pedagógicas y atendiendo a sus diferencias culturales, intelectuales, físicas o sociales. Los docentes han de reconocer en sus aulas la existencia de alumnos que son capaces de construir una profunda comprensión conceptual acerca de un tema particular sin requerir gran participación de su parte, en tanto que para otros un logro similar requiere de atención específica e intensiva. No todos los alumnos parten del mismo punto en sus conocimientos

y posibilidades cognitivas, ni llegarán a conceptualizaciones o a dar argumentaciones del mismo nivel de abstracción, **pero todos deben poder alcanzar alguna forma correcta de comprensión y comunicación de los contenidos correspondientes al año.**

La popularización de la enseñanza y la extensión de la obligatoriedad a mayor número de años, necesita de docentes mejor formados, capaces de atender situaciones diferentes (discapacidad, diversidad cultural, sobredotados, etc.) utilizando variados recursos, itinerarios alternativos y refuerzos adecuados, que sin romper la convivencia en el aula, permitan realizar aprendizajes positivos en paralelo.

Resulta de especial importancia captar el interés de la familia por el aprendizaje de la matemática de sus hijos, ayudándoles a desterrar sus propios prejuicios acerca de esta disciplina e informándoles sobre los cambios en su enseñanza y la clase de ayuda posible de darles de modo que colaboren con la escuela para lograr su mejor rendimiento.

Por todo lo hasta aquí expuesto, resulta especialmente importante que la **planificación de la enseñanza** se haga tendiendo a la mayor integración posible de los contenidos buscando el mayor grado de significatividad para los alumnos. El uso de **unidades temáticas** en base a situaciones problema, los **espacios de integración** de contenidos y los **talleres de proyecto** planificados institucionalmente son importantes para que los alumnos establezcan conexiones de la matemática con otras disciplinas y la vida real y capten la potencia de la matemática para modelizar y resolver problemas de las mismas. También podrán constituirse en espacios donde el trabajo de los alumnos trascienda a la comunidad y aporte a la clarificación y solución de algunas de sus problemáticas que no pueden ser abarcadas desde una sola disciplina.

En estos espacios se deberá atender

- al uso de la matemática que el alumno debe conocer,
- a cumplimentar objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales relevantes de todas las áreas que intervengan,
- a la evaluación hecha desde la perspectiva de cada una de las áreas intervinientes.

Es conveniente que a lo largo del tiempo se incentive la reflexión de los alumnos sobre las actividades realizadas y sobre lo que ellos sienten que han aprendido con ellas con criterio de autoevaluación.

Como se menciona en párrafos anteriores, otro de los factores a tener en cuenta para la planificación de la enseñanza es la **diversidad**, dada por la heterogeneidad de los grupos de alumnos con edades, capacidades, niveles y comportamientos distintos, lo cual exige el uso de metodologías diferenciadas que obliguen a los docentes, por ejemplo, a :

- utilizar diversos lenguajes,
- variar los contextos utilizados, y
- variar las situaciones relacionales cambiando las formas de interrelación en el aula (relación docente-alumno; alumno-alumnos; alumno-computadora, etc.). (Giménez Rodríguez J., 1997)

Y por último, el uso de la tecnología (calculadoras, computadoras, Internet, CD ROM, videos, etc.) abre un campo a la creatividad e investigación de los docentes para integrar a sus prácticas de enseñanza. Los estudiantes de séptimo año deberían iniciarse en el uso de estos recursos como una herramienta para procesar información, visualizar y resolver problemas, explorar y comprobar conjeturas, acceder a información y verificar soluciones. Se menciona especialmente a las calculadoras, ampliamente utilizadas en los hogares y en los lugares de trabajo por lo que es importante que la escuela asegure un uso correcto de las

mismas por parte de los alumnos al mismo tiempo que la utiliza como recurso para el aprendizaje de contenidos matemáticos.

El National Council of Teachers of Mathematics (1989) recomienda que todos los alumnos usen calculadoras para:

- Explorar y experimentar ideas matemáticas tales como patrones, propiedades numéricas y algebraicas y funciones.
- Desarrollar y reforzar habilidades tales como la estimación, cálculo, graficación y análisis de datos.
- Focalizar sobre los procesos de resolución de problemas más que en los cálculos asociados con problemas.
- Llevar a cabo los cálculos tediosos que a menudo surgen en el tratamiento de problemas de la vida real.
- Ganar acceso a ideas y experiencias matemáticas que requieren ir más allá de los límites que posee el cálculo escrito.

Toda formación y capacitación en matemática debería incluir un ambiente tecnológico que de oportunidades para que los docentes aprendan a enseñar matemática usando estas herramientas.

2.5. Evaluación

En concordancia con lo expresado en Evaluación: enfoques y alternativas², y en función de lo expuesto anteriormente, se deduce una concepción de evaluación dirigida a tener más en cuenta la comprensión y el proceder de los alumnos que el control puro de sus destrezas matemáticas, sin con esto querer descuidar este aspecto.

Recordar definiciones, aplicar reglas, usar vocabulario y escrituras convencionales con eficiencia, no aportan datos suficientes sobre la manera en que los alumnos comprenden los conceptos y procedimientos relacionados con estas actividades. El análisis de la lógica que explique sus aciertos y sus errores significativos y sistemáticos es lo que brinda más datos al respecto. El estudio de las estrategias personales que los alumnos usen en la resolución de problemas y la explicación y defensa que hagan de las mismas, darán al docente (y al mismo alumno), los mejores datos acerca del nivel de conceptualización matemática y de las competencias metodológicas que poseen.

Se ha de tener en cuenta que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y debe estar siempre presente; no pudiendo ser considerada como un instrumento ajeno a dicho proceso y agregado al final de una etapa del mismo.

A esta forma de evaluación descripta, que debe ser continua y permanente, el docente ha de agregar instrumentos, además de la resolución de problemas, para recabar datos sobre la adquisición individual, real y eficaz que cada alumno haya hecho de los contenidos trabajados en un determinado tiempo y sobre su metodología de trabajo en matemática. Ellos son: la observación sistemática y el registro del trabajo individual y grupal, las fichas de trabajo individual, los cuadernos, los trabajos interdisciplinarios, las pruebas escritas y orales, etc.

² Encuadre Didáctico. Organización en el Diseño Curricular (pág. 64) E.G.B. 1 y 2 Versión 1.1 - Gobierno de Río Negro

Especialmente importante es que el docente comprenda que evaluar el trabajo de sus alumnos no es evaluar al alumno, de modo de no encasillarlo en estereotipos que no permitan considerar sus aprendizajes reales.

La autoevaluación cumple un papel relevante en la formación de estudiantes autónomos y con capacidad para continuar aprendiendo por sí mismos, a la vez que orienta al profesor en el reconocimiento de sus propias prácticas y sobre los marcos interpretativos de sus alumnos, para desde allí generar cambios. (Camilloni A. et al. 1998)

Pero no es sólo el alumno el que debe evaluarse y ser evaluado. El docente mismo debe involucrarse en este proceso tomando su forma de enseñanza en objeto de evaluación. El grado de solidez de su preparación disciplinar y didáctica y su compromiso con la tarea es lo que se suele reflejar en los aprendizajes de los alumnos, que resultan ser un buen espejo para evaluar estas competencias de los docentes.

La planificación de la evaluación implica establecer: el propósito, el contenido u objeto a evaluar, los instrumentos y la situación en la que se llevará a cabo la evaluación (espontánea, planeada, grupal, individual, etc.), los criterios de valoración de los datos obtenidos, el uso de esos datos y la devolución de la información obtenida.

En toda planificación de la evaluación ha de atenderse a: la justicia (que asegura la no discriminación de individuos o grupos), la equidad (que busca ofrecer oportunidades apropiadas para cada estudiante) y la transparencia (que asegura la información clara a alumnos, institución y padres).

Un valioso consejo que se da en los *Assessment Standards for School Mathematics* (NCTM, 1995) es que las decisiones sobre evaluación deberían ser tomadas en conjunto con los pares docentes y tener en cuenta las experiencias de los estudiantes a ser evaluados. El acuerdo de propósitos y métodos con otros colegas, la confección de instrumentos en forma conjunta, su prueba en diversos grupos, la valoración por separado, el contraste de esas valoraciones y de los criterios de evaluación utilizados, puede constituir un buen camino para mejorar las prácticas de evaluación otorgándoles confiabilidad, validez y equidad.³

Los lineamientos de acreditación del año que se detallan a continuación de los cuadros de contenidos están relacionados con los propósitos del año y han de ser considerados como criterios orientadores acerca de las adquisiciones conceptuales, procedimentales y actitudinales más relevantes que los alumnos deberán haber logrado al finalizar el séptimo año.

³ Desarrollo Curricular E.G.B. 1 y 2. La Evaluación en Matemática. Enfoques Actuales. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Gestión Curricular. Provincia de Río Negro.

3

ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

El currículo de matemática de séptimo año de la E.G.B. está estructurado alrededor de un eje organizador que orienta la concepción de la disciplina para todo el nivel. En la organización de los contenidos se han tenido en cuenta además, las ideas básicas que sustentan los mismos, las actitudes y procedimientos generales, las caracterizaciones de los ejes temáticos propuestos, los propósitos de ciclo, los cuadros de alcances de contenidos (conceptuales y procedimentales) organizados por eje y los lineamientos de acreditación del ciclo.

Los ejes temáticos correspondientes al séptimo año de la Educación General Básica son:

Eje: Número.

Eje: Operaciones.

Eje: Geometría.

Eje: Magnitudes y Medida.

Eje: Estadística y Probabilidades.

Estos ejes no constituyen unidades aisladas ni secuenciadas, ya que la estructura interna del conocimiento matemático es esencialmente interconectada. Por otro lado el proceso de construcción cognitivo de la matemática obliga a volver periódicamente sobre los mismos temas con niveles de complejidad, abstracción y formalización crecientes.

Los contenidos de dichos ejes presuponen la adquisición de los correspondientes al año anterior y su presentación no constituye una secuencia didáctica ni una jerarquización de los mismos. Los docentes deberán tener en cuenta esto cuando elaboren su currículo de aula, jerarquizando contenidos por su relevancia, buscando conexiones que eviten la fragmentación en los aprendizajes, a la vez que se los complejiza y profundiza, ampliándolos y enriqueciéndolos en distintos contextos

Los procedimientos generales y las actitudes son contenidos transversales que deben ser trabajados **simultáneamente** con los contenidos específicos de cada eje temático.

3.1. Eje organizador

Los modos de razonamiento y el lenguaje de la matemática permiten al alumno de la Educación General Básica interpretar, representar, explicar, predecir y resolver tanto situaciones de la vida cotidiana como del mundo natural y social en que vive, para poder integrarse racional y activamente en el mismo y así colaborar a su transformación positiva.

3.2. Ideas básicas

- La matemática puede considerarse como un proceso de pensamiento que permite construir y aplicar lógicamente ideas que en la mayoría de los casos, han surgido de la necesidad de resolver problemas de la vida natural, la tecnología o la ciencia.
- Hacer matemática implica ocuparse de resolver problemas, de encontrar saberes que los solucionan, tanto como de elaborar lenguajes (gráfico, simbólico, verbal, etc.) para comunicarlos y validar dichos conocimientos.
- Los distintos conjuntos numéricos se tornan útiles para expresar determinado tipos de situaciones del mundo real y de la matemática, y poseen propiedades específicas.
- Las operaciones permiten representar situaciones pasadas, presentes o aún no realizadas, en forma abstracta, probando o anticipando resultados de las mismas y poseen también propiedades específicas.
- La geometría permite controlar las relaciones de las personas con el espacio, describir en forma racional aspectos del mundo que los rodea y estudiar los entes geométricos como modelizaciones de esa realidad.
- La medida es una forma de explorar la realidad y ayuda a ver la utilidad de la Matemática en la vida cotidiana, a la vez que colabora en la construcción de conceptos numéricos, geométricos y estadísticos propios de la disciplina.
- La estadística y la probabilidad facilitan la interpretación de hechos físicos y sociales y sus lenguajes penetran la información cotidiana y constituyen una base para la toma de decisiones.

3.3. Caracterización de los ejes temáticos

Eje: *Número*

Este eje está referido al estudio de los conjuntos numéricos y sus propiedades. Se ha diferenciado del eje de Operaciones para que quede explícita la necesidad de trabajo específico sobre la naturaleza de los números, sus formas de representación, las propiedades que los caracterizan y sus relaciones, pero esta presentación no condiciona la necesidad de trabajo integrado de este eje con todos los restantes, ya que será en la naturaleza de las operaciones y en sus aplicaciones, donde los alumnos darán sentido a los distintas clases de números.

Los contenidos procedimentales de este eje estarán vinculados a las capacidades de identificar, interpretar, leer, escribir, comparar, relacionar, clasificar y ordenar distintos tipos de números y generalizar sus propiedades y serán desarrollados al ser requeridos para la resolución de problemas.

Los alumnos llegan al séptimo año con conocimientos numéricos disímiles. Estos saberes, muy diferentes de un alumno a otro, son los que el docente debe diagnosticar, para proponerles situaciones variadas que enriquezcan el significado de los números que conocen y los ayuden a comprender las ventajas y limitaciones de los distintos tipos de números para resolverlas.

En este año el alumno podrá entender acabadamente el valor del sistema de numeración posicional decimal como herramienta de comunicación universal, y su valor para la operatoria aritmética. Actividades de encuadramiento, redondeo, cálculos aproximados, reformulación de escrituras numéricas, etc., colaborarán a esta comprensión.

El trabajo con las nociones de número par, primos y compuestos, divisores y múltiplos, criterios de divisibilidad, números amigos, triangulares, cuadrados, capicúas, etc., a partir de tablas, modelos geométricos, patrones y problemas numéricos de distinto grado de complejidad, ayudará a que los alumnos distingan semejanzas y diferencias entre números, conjeturen propiedades, las prueben para confirmarlas o refutarlas, todo lo cual contribuye a que profundicen el sentido de los números a la vez que aprecien la riqueza interna de la matemática.

El tratamiento de patrones numéricos, se hará con el objetivo de que los alumnos investiguen regularidades y descubran la ley de formación, por ejemplo mediante el uso de tablas, y puedan llegar a expresar el término general de los mismos en lenguaje simbólico, empezando a captar la noción de generalización, variable y fórmula

En este año, se revisarán los usos de las fracciones especialmente como cocientes indicados de divisiones inexactas o como razones (Ver el eje de Operaciones) vinculándolas con las expresiones decimales que las representan y que resultan ser otra forma de notación para esos números. En las situaciones en que se presenten números decimales, se trabajarán informalmente las ideas de periodicidad, infinitud y aproximación. Es importante relacionar las distintas representaciones numéricas ($0.5 = 5/10 = 1/2 = 50\% \dots$), lo cual permitirá al alumno utilizarlas en forma apropiada y de acuerdo con el problema que debe ser resuelto.

La representación de los números naturales, fracciones y decimales (para lo cual puede ser útil la computadora, debido a la posibilidad que brinda de efectuar variaciones en la escala para una mejor visualización) contribuirá a la comprensión de sus propiedades.

La aproximación de números es un recurso valiosísimo para la resolución de problemas de medida, la estimación de resultados de cálculos y el análisis de la razonabilidad de los mismos, de allí que se han de trabajar en este año las estrategias de aproximación numérica para ser utilizadas con propiedad, según la naturaleza de los problemas a resolver.

Los números irracionales aparecerán naturalmente con el uso de las calculadoras, así como con el cálculo de la longitud de la diagonal de un cuadrado, por ejemplo de lado 1; la relación entre la longitud de la circunferencia y su diámetro; el cálculo de la relación entre un lado y la diagonal de un pentágono.

Eje: *Operaciones*

El contenido de este eje para este año está referido a las operaciones aritméticas en los distintos conjuntos N y Q^+ , sus propiedades y las diferentes formas de cálculo de las mismas.

Al llegar a 7º año se espera que el alumno haya comprendido el sentido de las operaciones básicas en contextos usuales, pero es necesario que en este año esas operaciones se resignifiquen con la aparición de contextos nuevos y más complejos, como son, por

ejemplo, los que se modelizan a través de relaciones de divisibilidad, razones, combinatoria, etc.

Además de esta mirada, el alumno de 7º año, deberá profundizar las operaciones con $\mathbb{N}$, $\mathbb{F}$ y $\mathbb{D}$, en su estructura matemática, atendiendo a sus propiedades y relaciones. Por ejemplo comprender cómo varían los resultados de una operación al modificarse algunos de sus términos o factores o la totalidad de ellos o cómo encontrar el dividendo y el divisor para un cociente y resto dados, los alcances de la propiedad distributiva, cómo operar con razones, etc.

El cálculo mental, exacto y aproximado, no sólo con números naturales sino también con fracciones y decimales, debe constituir una parte fundamental y permanente del trabajo en el aula, pues en él se ponen en juego las propiedades de los números y de las operaciones y es el medio adecuado para realizar estimaciones que permiten anticipar resultados y comprobar su razonabilidad al ser obtenidos por otras formas de calcular.

El cálculo escrito basado en los algoritmos convencionales, con números en un rango aceptable, debería estar bien adquirido en esta etapa, pero en el caso de que algún alumno presente dificultades para su adquisición, podrá usar cualquier estrategia lógica que lo conduzca eficazmente al resultado.

La calculadora y/o la computadora, deben estar naturalmente incluidas en el trabajo del aula, tanto para solucionar cálculos complejos con rapidez como para mejorar el conocimiento de relaciones numéricas, como por ejemplo las de divisibilidad.

A través de estas nociones (números primos, descomposición, múltiplo común menor y divisor común mayor, la aritmética del reloj o del calendario, etc.) el alumno se aproximará a la problemática interna de la matemática, en este caso a la que surge del estudio de la teoría de números.

La proporcionalidad entre valores numéricos puros y entre valores de magnitudes guardan estrecha relación pues toda correspondencia entre estas últimas, una vez elegidas las unidades, se traduce en una correspondencia entre sus medidas y por lo tanto, admite un tratamiento exclusivamente numérico, de allí que se la haya incluido en este eje, aunque por la naturaleza del tema está presente en casi todos los ejes restantes.

El docente presentará situaciones variadas para que el alumno distinga las que son realmente de proporcionalidad directa de aquellas que responden a funciones lineales más generales, y que, aunque comparten la propiedad de variación uniforme, no contienen el par $(0;0)$.

Se trabajarán también en este año, situaciones problemáticas que obliguen al uso de técnicas de conteo más potentes que colaboran al recuento de elementos de un conjunto finito, tales como los diagramas de Venn, el diagrama de árbol, y las tablas de frecuencias, que pueden ser trabajados por los alumnos sin entrar en definiciones formales, sino a partir de ejemplos que les permitan hallar regularidades para esos cálculos.

Eje: *Geometría*

La enseñanza de la geometría en el séptimo año ha de atender a la sistematización de la representación espacial, a profundizar las relaciones entre clases de figuras y de cuerpos, a mejorar las habilidades de visualización, la representación gráfica y la aplicación de ideas geométricas para describir fenómenos naturales, físicos y sociales. También se ha de considerar la oportunidad que da la geometría de trabajar las distintas formas de prueba en matemática, destacando el valor de la deducción en cadenas lógicas sencillas.

Se continuará el trabajo a través de situaciones que pongan en juego procedimientos tales como la clasificación, la descripción que involucre propiedades, la reproducción a partir de modelos, la construcción en base a datos escritos, orales o gráficos y la representación convencional de figuras y cuerpos, en orden a que el alumno investigue propiedades geométricas, las generalice y las pruebe. Es interesante discutir con los alumnos el rol de los ejemplos, los contraejemplos, la prueba visual, etc.

La comprensión correcta de las nociones espaciales y geométricas posibilitará que el alumno use modelos geométricos que le permitan resolver problemas provenientes de la vida cotidiana, otras ramas de la matemática, o de otros contextos disciplinares. (Por ejemplo: la representación de fracciones mediante superficies, la de fuerzas mediante vectores, la estructura de compuestos químicos mediante poliedros, los recorridos y superficies geográficas mediante planos y mapas, las trayectorias de partículas mediante curvas, los datos estadísticos mediante gráficos con formas geométricas o en coordenadas, los diseños de guardas mediante transformaciones, etc.).

A la congruencia y semejanza de figuras se podrá llegar mediante el uso de proyecciones, sombras, comparación directa, para ver sus propiedades, relacionándolas a través de la medida y la proporcionalidad. Vinculado con estos conceptos se estudiarán los movimientos, en especial, la simetría axial y central que proveerán un medio para el análisis de las figuras y los cuerpos. Dicho análisis, es un buen camino para profundizar las propiedades de los mismos desde un punto de vista dinámico.

La computadora puede brindar al alumno ricas experiencias para el desarrollo de habilidades espaciales y la exploración de conceptos geométricos (perspectiva, proyecciones, transformaciones del plano y del espacio, etc.). Sin embargo, en este año, la utilización de los programas de computación no debe sustituir la experiencia directa del alumno con objetos materiales, el dibujo, las construcciones y el uso de los instrumentos de geometría.

Eje: *Las magnitudes y su medición*

En este eje convergen naturalmente el número, la geometría y el mundo físico.

Se profundizará el trabajo en problemas de las distintas magnitudes (longitud, peso, capacidad, tiempo, ángulo), sus unidades de medida, las equivalencias entre ellas, buscándose mayores niveles de precisión y acotación de errores en función de las situaciones planteadas.

Especial atención recibirán los conceptos de área y volumen procurando trabajar concepciones equivocadas que suelen poseer los alumnos como por ejemplo: distinta área - distinta forma, igual perímetro - igual área, igual área - igual volumen, etc.

La capacidad de los alumnos de estimar medidas a partir de referentes internalizados de uso habitual tales como: litro, kilogramo, palmo, pulgada, dm^3 , m^3 , etc., deberá tornarse una práctica rutinaria, antes de realizar la medición efectiva o el cálculo mediante fórmulas, con el propósito de darles una herramienta importante para su desempeño en la vida cotidiana.

Interesa que los alumnos de 7º año construyan y apliquen fórmulas para determinar medidas y vean las ventajas que brinda su uso (economía de esfuerzo y tiempo).

Eje: ***Nociones de Estadística y Probabilidad***

Los alumnos de 7º año profundizarán el tratamiento de estadística descriptiva realizado en las ciclos anteriores en relación con las formas de relevamiento, registro y representación de un conjunto finito de datos, rigORIZANDO sus ideas de población (contable e incontable) y muestra y los procesos de análisis de la información, de interpretación y extracción de consecuencias y su uso para la toma de decisiones.

A través de ejemplificación variada, proveniente de otras disciplinas e interesante para el alumno, se trabajarán los significados de los parámetros de posición como forma de resumir la información obtenida. La media aritmética o promedio será considerada en su doble aspecto de repartición equitativa de los datos y como punto de equilibrio de los mismos. Por ejemplo, si los datos son 2, 8, 4, 6, 3, 7 el promedio será 5 (que no pertenece al conjunto de datos, como se tiende a creer) y su significado variará con la situación en que se presente. Si consideramos que son los lápices que seis alumnos tienen sobre su mesa, 5 será el valor obtenido al juntar todos los lápices y repartirlos en partes iguales entre los seis alumnos. Luego de esta interpretación será interesante trabajar situaciones donde el promedio no es un número natural y qué acontece cuando los datos son sobre objetos discretos, no divisibles tales como hermanos, automóviles, etc.

La interpretación de la media aritmética o promedio como punto de equilibrio de un conjunto de datos puede evidenciarse a través de la representación de los mismos en la recta numérica. Por ejemplo, si consideramos el conjunto de datos dados anteriormente y sumamos a ambos lados del valor 5 las distancias de los puntos graficados ($1+2+3$) obtendremos de ambos lados el mismo valor, lo que conducirá a los alumnos, luego de variada ejercitación, a significar el promedio como centro de una distribución de datos.

Análogamente se analizará el valor de la moda y la mediana admitiendo que un conjunto de datos puede tener más de una moda, cuándo es lícito comparar modas o cuándo es más útil buscar la mediana que el promedio (por ejemplo, en el caso de los salarios de una empresa).

A través de las representaciones gráficas (pictogramas, diagramas de bastones, de barra, circulares y en especial los histogramas) y el análisis de los parámetros estadísticos hasta aquí citados, el alumno encontrará un medio sencillo para comenzar a apreciar globalmente el comportamiento del conjunto de datos, interpolar y extrapolar, cuidando que se mantengan las condiciones del problema, y así poder deducir consecuencias.

En la escuela ha de dedicarse un tiempo especial al análisis de la información estadística que brindan los medios de comunicación, a fin de aprender a discriminar los usos correctos de los incorrectos de la misma (uso del promedio, representatividad de la muestra, extrapolaciones incorrectas, percepciones influidas por las representaciones, etc.).

La enseñanza de la probabilidad (finita) en 7° año tiene por objetivo trabajar con los alumnos los conceptos de azar, posibilidad, grados de probabilidad e imparcialidad. Bastará en este nivel utilizar la definición clásica de probabilidad como el "cociente entre el número de casos favorables y el número de casos posibles" aplicada a sucesos equiprobables. Mediante situaciones de juego o experimentales, el alumno podrá explorar las relaciones entre la probabilidad empírica o estadística y la teórica y aprender a valorarla para la toma de decisiones.

Comenzarán a advertir que los fenómenos aleatorios están regidos por leyes bien precisas y no son, después de todo, tan caprichosos como parecen a primera vista. Los problemas de Probabilidad en el esquema clásico muestran además, la conveniencia de disponer de métodos de conteo más potentes. (Ver eje Operaciones).

3.4. Contenidos actitudinales

Como se ha mencionado al inicio de este trabajo las actitudes, valores y normas serán considerados como contenidos explícitamente enseñables en nuestras escuelas, además de los conceptos y procedimientos, por cuanto suponen conductas construibles, educables y evaluables. Justamente serán las actitudes, valores y normas con que el alumno enfoque sus aprendizajes las que posibilitarán o no la mejor comprensión, aplicación y transferencia de los saberes conceptuales y procedimentales que la escuela procura impartir.

Cabe al docente ejemplificar las actitudes y valores que espera formar en sus alumnos. Sus propias actitudes hacia la matemática y su pensamiento acerca de qué es, para qué sirve y cómo se aprende constituyen factores decisivos que pueden facilitar o bloquear el aprendizaje global de esta disciplina por parte de los alumnos.

A estos contenidos actitudinales, por cierto no tratados en forma exhaustiva, se los ha organizado en tres categorías.

En relación con la propia persona	En relación con el conocimiento, su forma de producción y de comunicación	En relación con la sociedad
Autonomía en su desempeño integral. Confianza en su posibilidad de plantear y resolver problemas. Seguridad en la defensa de argumentos y flexibilidad para modificarlos. Sentido crítico sobre las estrategias usadas y los resultados obtenidos. Disciplina, esfuerzo y perseverancia en la búsqueda de soluciones a los problemas. Tolerancia frente a los errores y logros en la resolución de problemas.	Valoración de la matemática desde su aspecto lógico, instrumental y social. Valoración de la exactitud y la verdad. Curiosidad, honestidad, apertura y escepticismo como bases del conocimiento científico. Valoración del lenguaje claro y preciso como expresión y organización del pensamiento. Sensibilidad ante las propiedades matemáticas de las manifestaciones de la naturaleza, las artes y la tecnología. Curiosidad por manejar instrumentos y conocer sus	Valoración del intercambio de ideas como fuente de aprendizajes, respetando el pensamiento ajeno. Aprecio y respeto por las convenciones que permiten una comunicación universalmente aceptada. Valorización del trabajo cooperativo y la toma de responsabilidades a efectos de lograr un objetivo común. Honestidad en la presentación de resultados. Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de género, sociales, étnicos u otros, acerca del rendimiento en el aprendizaje de la matemática.

	características y uso adecuado, reconociendo el valor de las nuevas herramientas tecnológicas para el aprendizaje de la matemática.	
--	---	--

Estos saberes comparten el carácter de transversalidad por sobre todos los ejes del área matemática y todas las áreas de la E.G.B.

3.5. Contenidos procedimentales generales

A continuación se explicitan los procedimientos generales relacionados con la actividad matemática. No es intención que se dé a los alumnos un curso de lógica, heurística o lenguaje matemático, sino que a través de la puesta en acto de esos procedimientos y de la reflexión que suscite dicha práctica, el alumno vaya comprendiendo los fundamentos lógicos en que se sustentan.

Estos procedimientos han de trabajarse con continuidad desde el primer ciclo de la EGB, en tanto atienden a la formación de procesos generales de pensamiento, cuyo tiempo de adquisición es mucho más largo que el de los conceptos. Por su carácter transversal se los integrará con los contenidos de los ejes temáticos y con los actitudinales.

Se los ha organizado en tres categorías en relación con:

- la resolución de problemas
- el razonamiento
- la comunicación

Procedimientos acerca de la resolución de problemas

La resolución de problemas no debe pensarse como un tópico distinto sino como un proceso que debe penetrar todo el diseño curricular y proveer el contexto en el cual los conceptos y habilidades pueden ser aprendidos.

Los problemas ponen en juego capacidades con distinto nivel o rango, es así como se tienen:

procedimientos de rutina (destrezas) tales como contar, calcular, graficar, transformar, medir, etc., y

procedimientos más complejos (conocidos con el nombre de “**estrategias**”) como conjeturar, estimar, organizar, comparar, contrastar, relacionar, clasificar, analizar, interpretar, inferir, deducir, etc.

Procedimientos acerca del razonamiento

El matemático no descarta ninguna forma de llegar al conocimiento (intuitiva, inductiva o deductiva) y los docentes y los alumnos tampoco deben hacerlo.

En 7° año no se pretende que el alumno se mueva dentro de un marco axiomático riguroso, pero sí que aprenda a intuir, plantear hipótesis, hacer conjeturas, generalizar, y si es posible demostrar, sin exigencias de formalización extremas.

El contraste de conceptos y relaciones, la búsqueda de regularidades en un conjunto de datos (hechos, formas, números, expresiones algebraicas, gráficos, etc.) y la formulación de generalizaciones en base a lo observado, a la experiencia o a la intuición, apuntarán a la formación del razonamiento inductivo.

Sin embargo, la matemática usa la inducción como punto de partida, pero la verdad de sus proposiciones se demuestra a través de la **deducción**. El razonamiento deductivo demuestra la verdad de sus conclusiones como derivación “necesaria” de sus premisas y en forma independiente de la experiencia.

Es interesante que los alumnos del séptimo año comiencen a reconocer las diferencias entre las distintas formas de validación y puedan usarlas para poder detectar inconsistencias en razonamientos propios y ajenos, atendiendo al uso de la negación, los cuantificadores, los contraejemplos, etc.

Procedimientos acerca de la comunicación

La coherencia y la precisión en una exposición exigen coherencia y precisión en el pensamiento. A su vez la comunicación de ideas contribuye a clarificar, agudizar, precisar y consolidar el razonamiento.

Si bien las ideas matemáticas admiten diversos marcos de representación, su lenguaje específico es el resultado de la combinación de signos, símbolos y términos matemáticos. La resolución de problemas en todos los ciclos da el espacio adecuado para que los alumnos lean, escriban y discutan ideas utilizando el lenguaje matemático con significado y naturalidad.

El alumno paulatinamente estará en condiciones de explicar a otros, en lenguaje común, los procedimientos utilizados y los resultados obtenidos en la realización de una tarea. Este lenguaje se irá rigORIZANDO ante las discusiones que crea el uso del lenguaje ordinario (común, cotidiano) por su ambigüedad y falta de precisión, lo que hará que el alumno “necesite” expresar las ideas matemáticas utilizando el vocabulario correspondiente al contexto aritmético, geométrico, de proporcionalidad, de medida, estadístico, etc. en que se esté trabajando.

Procedimientos vinculados con la resolución de problemas	Procedimientos vinculados con el razonamiento	Procedimientos vinculados con la comunicación
Identificación de datos (relevantes-irrelevantes; necesarios-innecesarios; suficientes-insuficientes; contradictorios, etc.), incógnitas e interpretación de las relaciones entre ellos. Búsqueda de información confiable en caso de no disponer de información suficiente. Elaboración de estrategias personales de resolución de problemas. Determinación de los procedimientos de más	Comparación de conceptos y de relaciones. Búsqueda de regularidades en un conjunto dado. Planteo de generalizaciones y particularizaciones e hipótesis simples en base a la observación, experiencia e intuición. Estimación del resultado de un problema o cálculo, valorando el grado de error admisible. Identificación de ejemplos de conceptos y relaciones. Exploración, tanteo de la validez de soluciones,	Interpretación y representación de conceptos y relaciones en distintos marcos (físico, geométrico, numérico, gráfico o algebraico). Localización, lectura, interpretación y comunicación de información matemática simple en forma oral, escrita o visual de textos, diarios, facturas, bases de datos, etc. Exposición en forma oral y escrita, usando el lenguaje matemático adecuado, de los procedimientos y resultados obtenidos en la ejecución de un

económicos para la obtención de un resultado correcto. Establecimiento de relaciones entre el procedimiento y la razonabilidad del resultado en el contexto de la situación planteada (estimación a priori de resultados, número de soluciones posibles, validación de los resultados en la situación). Modelización de situaciones problemáticas a través de materiales, tablas, dibujos, diagramas, gráficos, fórmulas, ecuaciones, etc. Creación de problemas / preguntas a partir de actividades del mundo real, de información organizada o de ecuaciones simples. Trabajar en grupos para resolver problemas: discutiendo estrategias; formulando conjeturas; examinando consecuencias y alternativas; analizando y generalizando procedimientos y resultados, probando propiedades, etc.	afirmaciones o definiciones a través de ejemplos. Uso del contraejemplo y la contradicción para rebatir generalizaciones. Interpretación y uso de los condicionales ("si...entonces", "si y sólo si"), los conectores y los cuantificadores lógicos. Diferenciación entre razonamientos inductivos y deductivos distinguiendo conjetura de demostración. Detección de inconsistencias en el razonamiento propio y ajeno. Formulación de argumentaciones lógicas que avalen o desapruében razonamientos o tomas de decisiones.	trabajo o resolución de un problema. Denominación y definición de conceptos, relaciones y propiedades, usando el vocabulario aritmético, geométrico, algebraico y/o estadístico apropiado.
--	---	--

3.6. Cuadros de contenidos

Eje	Contenidos
Número	Números Naturales: usos. Ubicación en la recta numérica. Sistemas de Numeración: ejemplos. El sistema de Numeración Decimal. Propiedades.
	<i>Escritura de números utilizando las propiedades del sistema de numeración posicional.</i> <i>Ordenamiento y comparación.</i> <i>Ubicación en la recta numérica.</i>
	Números Racionales. Usos. Escritura fraccionaria y decimal. Equivalencias. La recta y los números racionales. Orden.
	<i>Utilización de distintos tipos de números para expresar situaciones diversas (orden, cantidades, medidas, razones, etc.).</i> <i>Lectura y escritura de números racionales utilizando diferentes representaciones.</i> <i>Comparación, ordenamiento y uso de números bajo distintas representaciones (entera, decimal, fraccionaria, etc.) y con distintos recursos (concretos, gráficos, numéricos).</i> <i>Ubicación y comparación en la recta de números racionales.</i> <i>Enquadramiento y aproximación de números naturales, fracciones y decimales.</i>
	Patrones numéricos y no numéricos. Patrones de repetición y de recursión. <i>Descripción, extensión, análisis y creación de una amplia variedad de patrones.</i> <i>Determinación de la ley de formación (fórmula) de un patrón dado.</i>

Operaciones con Números Naturales. Suma, resta, multiplicación, división, potenciación (con exponente natural) y raíz cuadrada entera. Usos y significados de las operaciones. Relaciones con los distintos elementos que integran una operación. Propiedades y operaciones inversas.

Operaciones con Números Racionales. Suma, resta, multiplicación, división, potenciación (con exponente natural). Usos y significados de las operaciones. Relaciones con los distintos elementos que integran una operación. Propiedades y operaciones inversas.

Cálculo exacto y aproximado, mental, escrito y con calculadora. Estrategias propias de cada tipo de cálculo. Reglas de uso de la calculadora.

Algoritmos Convencionales. Propiedades en que se basan.

Modelización de situaciones problemáticas en distintos contextos, utilizando las operaciones en N y Q^+ y la notación adecuada.

Estimación del orden de magnitud del resultado de los cálculos y de su razonabilidad en base a distintas estrategias de aproximación de números: redondeo, truncamiento, encuadramiento, compensación, etc.

Selección del método de cálculo (mental, escrito y con calculadora) exacto o aproximado apropiado a la situación a resolver.

Justificación de los algoritmos convencionales utilizando propiedades.

Utilización de las jerarquías y las propiedades de las operaciones y las reglas de uso del paréntesis en cálculos escritos.

Uso de la tabla de cuadrados y la calculadora para determinar la parte entera de la raíz cuadrada de un número.

Resolución de problemas que impliquen la utilización de potencias y raíces enteras. (Áreas, volúmenes, aplicación del Teorema de Pitágoras, etc.)

Divisibilidad. Múltiplos y divisores de un número. Número primo.

Múltiplo común menor y divisor común mayor.

Criterios de divisibilidad.

Resolución de problemas que impliquen conceptos y propiedades de la divisibilidad.

Elaboración de tablas de números primos.

Uso de diversas estrategias de factorización en primos.

Combinatoria. Estrategias de recuento de casos.

Resolución de problemas con recuento de casos utilizando distintas técnicas. (Diagramas de Venn, Tablas de doble entrada, Árboles).

Proporcionalidad directa e inversa. Propiedades. Definición de razón. Expresiones usuales de la proporcionalidad (porcentaje, escala, tasa, repartición proporcional). Fórmulas que implican relaciones de proporcionalidad. Características generales de los gráficos de proporcionalidad.

Resolución de situaciones que impliquen el uso de la proporcionalidad directa e inversa con distintos procedimientos (cálculo de la constante, regla de tres, tablas, gráficos, etc.).

Cálculo de porcentajes, razones y tasas en situaciones de la vida cotidiana.

Reconocimiento de relaciones de proporcionalidad a través de sus gráficos extraídos de periódicos y de otros recursos de información.

Eje	Contenidos
Geometría	Coordenadas. Usos. Coordenadas cartesianas y polares en el plano. Coordenadas en la superficie esférica: latitud y longitud.
	<i>Resolución de problemas que impliquen:</i> <i>Lectura, ubicación y representación de puntos en el plano y en la superficie esférica, como medio para localizar y situar objetos.</i> <i>Interpretación de planos y mapas.</i>
	Posiciones relativas entre rectas (incidencia, perpendicularidad, paralelismo). Lugares geométricos: mediatrices, bisectrices y circunferencias.
	<i>Resolución de problemas aplicando propiedades de paralelismo, perpendicularidad y lugares geométricos.</i> <i>Construcciones con instrumentos de geometría.</i>
	Clasificación de ángulos: adyacentes, opuestos por el vértice, complementarios, suplementarios. Relaciones entre los mismos. Propiedades de los ángulos interiores y exteriores de un triángulo y de un cuadrilátero. <i>Resolución de problemas aplicando propiedades de ángulos.</i> <i>Aplicaciones a distintos embaldosados.</i>
	Figuras. Elementos. Propiedades. Simetría en figuras. Clasificación de figuras. Figuras congruentes y semejantes. Figuras que cubren el plano. <i>Clasificación, reproducción, descripción, construcción y representación de formas planas que satisfagan condiciones dadas, utilizando vocabulario geométrico, notación, instrumentos y técnicas adecuadas.</i> <i>Establecimiento y prueba de propiedades de triángulos y cuadriláteros (ángulos interiores, exteriores, lados, diagonales, etc.) aplicadas a la resolución de problemas.</i> <i>Investigación y descubrimiento de regularidades geométricas en base a movimientos.</i> <i>Resolución de problemas aplicando propiedades de la congruencia y la semejanza de figuras.</i> <i>Ampliación y reducción de figuras en base a factores simples de escala.</i>
	Cuerpos. Elementos. Propiedades. Clasificación de cuerpos. Teorema de Euler. <i>Clasificación, reproducción, descripción, construcción y representación de formas espaciales y planas que satisfagan condiciones dadas, utilizando vocabulario geométrico, notación, instrumentos y técnicas adecuadas.</i> <i>Representación y resolución de problemas utilizando modelos geométricos.</i>

Magnitudes. Unidades fundamentales, múltiplos y submúltiplos de ellas. Error en la medición. Causas. Concepto de precisión. Distinción de errores.

Resolución de problemas que impliquen:

- *medición de cantidades de diferentes magnitudes.*
- *utilización de instrumentos de medición adecuados a la cantidad a medir.*
- *representación de una cantidad bajo diferentes unidades.*
- *estimación de cantidades.*

Área. Equivalencia de figuras. Unidades. Áreas de triángulos, cuadriláteros y círculos. Fórmulas. Relaciones perímetro - área. Teorema de Pitágoras. Demostraciones por composición y descomposición de áreas.

Resolución de problemas que involucren:

- *medición de perímetros y áreas de figuras simples y compuestas utilizando diversas estrategias.*
- *construcción y uso de fórmulas para medir perímetros y áreas de triángulos y cuadriláteros.*
- *construcción y uso de las fórmulas de la longitud de la circunferencia y área del círculo.*
- *diferenciación del perímetro y el área considerando las dimensiones.*
- *justificación de los cambios en el perímetro y en el área cuando se cambian las dimensiones de las figuras.*
- *el uso del teorema de Pitágoras.*

Volumen. Equivalencia de cuerpos. Unidades para medir el volumen: no convencionales y convencionales. Relaciones entre área y volumen.

Resolución de problemas que involucren

- *medición del volumen de cuerpos utilizando distintas estrategias (descomposición en cuerpos más simples, comparación de pesos, cubicación, volumen de agua desplazada, etc.).*
- *construcción de fórmulas para calcular volúmenes de prismas.*
- *diferenciación del perímetro, el área y el volumen considerando las dimensiones.*
- *justificación de los cambios en el área y el volumen cuando se alteran las dimensiones de los objetos.*

Eje	Contenidos
Nociones de Estadística y Probabilidad	Nociones elementales de Estadística. Población y muestra. Idea de representatividad de una muestra. Tablas numéricas y gráficos estadísticos sencillos.
	<i>Problemas que impliquen:</i> - recolección, organización y descripción de datos sistemáticamente. - lectura, interpretación y construcción de tablas, cuadros y gráficos estadísticos.
	Parámetros estadísticos: media aritmética (promedio), mediana y moda, significado y uso en ejemplos sencillos.
	<i>Problemas que promuevan el cálculo e interpretación en gráficos de valores estadísticos representativos (media, mediana, moda).</i> <i>Análisis crítico de información estadística sencilla.</i>
	Probabilidad. Fenómenos y experimentos aleatorios: imprevisibilidad y regularidad. Frecuencia de un suceso. Probabilidad experimental o estadística. <i>Identificación de sucesos ciertos, imposibles, contrarios, incompatibles o disjuntos.</i> <i>Exploración y cálculo de la probabilidad experimental de situaciones de azar (juegos, experimentos).</i>

3.7. Lineamientos de acreditación

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el séptimo año puedan resolver situaciones que impliquen:

- Interpretar y comunicar información matemática expresada bajo distintas formas de representación, mostrando respeto por las ideas y producciones de los pares y tolerancia con los errores propios y ajenos.
- Modelizar situaciones y resolverlas generando estrategias personales de resolución y validación, de tal forma que la validación se constituya en un aspecto inherente a la práctica matemática.
- Resolver problemas en contextos variados que atiendan a los distintos significados de las operaciones con números naturales y racionales positivos bajo sus distintas representaciones.
- Calcular en forma exacta y aproximada, mental, por escrito y con calculadora, de acuerdo a la situación a resolver, estimando y comprobando la razonabilidad de los resultados, justificando los procedimientos empleados para obtenerlos poniendo en juego las propiedades del sistema de numeración y de las operaciones.
- Reconocer e interpretar situaciones de proporcionalidad directa e inversa y utilizar diferentes formas de representar y resolver estas relaciones (tablas, diagramas, proporciones, gráficos cartesianos).
- Resolver problemas apoyándose en definiciones y propiedades geométricas de rectas, ángulos, coordenadas, figuras y cuerpos; justificando los procedimientos utilizados en base a ellas.
- Estimar medidas, realizar mediciones efectivas eligiendo las unidades y los instrumentos adecuados y operar con cantidades de distintas magnitudes, utilizando las unidades convencionales de uso frecuente para la resolución de diversas situaciones.
- Resolver distintos tipos de problemas que atiendan a las variaciones entre perímetros y áreas de triángulos, cuadriláteros y círculos, reconociéndolas como magnitudes independientes.
- Recolectar, organizar, procesar y comunicar la información estadística necesaria para comprender situaciones sencillas de la vida real; interpretando el promedio, la mediana y la moda, valorando la información que brindan para la toma de decisiones.
- Hacer predicciones y comprobarlas experimentalmente en situaciones que involucren el azar y la estadística.

A continuación, se explicitan los aprendizajes básicos que el alumno habrá logrado en relación con los **Contenidos Actitudinales**. Cabe recordar que los mismos son objeto de la evaluación diagnóstica y de la formativa, pero no de la sumativa, ya que su adquisición depende de “complejos procesos en los que el aprendizaje es sólo uno de ellos”.

- Autonomía en su desempeño integral.
- Confianza en su posibilidad de plantear y resolver problemas.
- Sentido crítico sobre las estrategias usadas y los resultados obtenidos.
- Disciplina, esfuerzo y perseverancia en la búsqueda de soluciones a los problemas.
- Respeto por las ideas y producciones de los pares y tolerancia con los errores propios y ajenos.
- Valoración de la matemática desde su aspecto lógico, instrumental y social.
- Valoración de la exactitud y la verdad.
- Valoración del lenguaje claro y preciso como expresión y organización del pensamiento.
- Valoración del intercambio de ideas como fuente de aprendizajes, respetando el pensamiento ajeno.
- Valorización del trabajo cooperativo y la toma de responsabilidades a efectos de lograr un objetivo común.

BIBLIOGRAFÍA

- Alsina, C. y otros, 1996, *Enseñar matemáticas*. Barcelona, GRAO.
- Artigue, M. y otros, 1995, *Ingeniería Didáctica en educación matemática*. Bogotá. Grupo Editorial Iberoamérica.
- Association for Advancement of Science, 1993, "Benchmarks for Science Literacy". EE.UU.
- Association for Supervision and Curriculum Development, 1995, "Curriculum Handbook". USA.
- Barbin E., Douady, R., 1996, *Enseñanza de las Matemáticas: relación entre Saberes, Programas y Prácticas*. Francia. IREM.
- Camilloni A. et al., 1998, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador.
- Castelnuovo E., 1985, *Didáctica de la Matemática Moderna*. México. Ed. Trillas.
- Castelnuovo, E., 1985, *Geometría Intuitiva*. México. Ed. Trillas.
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro. República Argentina, 1991, "Proyecto Curricular de Educación General Básica para el Nivel Primario".
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro. República Argentina, 1996, "Diseño Curricular - E.G.B. 1 y 2 - Versión 1.1".
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro. República Argentina, 1999, "Diseño Curricular - E.G.B. 3 - Versión preliminar para la consulta".
- Courant, R. y Robins, H., 1964, *¿Qué es la matemática?*. Madrid, Ed. Aguilar.
- Coxeter, H.S.M., 1961, *Introduction to Geometry*. J. Wiley. New York.
- Curriculum Provinciales de la República Argentina.
- Dampier, W., 1972. *Historia de la Ciencia y la Tecnología*. España. Ed. Técnos.
- Fehr, H.; Camp, J. y Kellogg, H., 1971, "La revolución de las matemáticas escolares (segunda fase)". Monografía N° 13. OEA.
- Kilpatrick, J.; Gómez, P. y Rico, L., 1995. *Educación matemática*. México. Grupo Editorial Iberoamericana.
- Gálvez, G.; Villarroel, M., 1988, "La enseñanza de las matemáticas en los niveles básico y medio en Chile". Boletín de UNESCO N° 15. Santiago de Chile.
- Giménez Rodríguez, J., 1997, *Evaluación en Matemáticas. Una integración de perspectivas*. Ed. Síntesis.
- Langford, P., 1990, *El Desarrollo del Pensamiento Conceptual en la Escuela Primaria*. Barcelona. Paidós.
- Langford, P., 1990, *El Desarrollo del Pensamiento Conceptual en la Escuela Secundaria*. Barcelona. Paidós.
- Martins Suárez, D. y otros, 1997, "Sucesso e fracasso em Matemática". Presentación en el Encuentro Sobre Teoría e Pesquisa em Ensino de Ciências. Brasil.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina, 1994. Cuenya, H.; Palau, G. ; Bastan, M. ; Etchegaray, S.; Peparelli, S. y Colombo, S., "Un enfoque para el abordaje de los CBC".
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina, 1994. Fava, N. y Gysin, L. , "Propuesta de Contenidos Básicos Comunes - Matemáticas".

- Ministerio de Cultura y Educación de La Nación. República Argentina, Consejo Federal De Cultura y Educación, 1995, "Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica". Segunda Edición.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina, 1991. Santalo, L.; Klimovsky, G.; Fava, N.; Jacovkis, P.; Sussmann, H.; Villamayor, O.; Segovia, C.; Lami Dozo, E.; Toranzo, F.; Zadunaisky, P.; Cattani, E. y Rosales, R. Consultora: Romera, E., "Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, Transformación de la Enseñanza Media".
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, 1994, "Recomendaciones metodológicas para la enseñanza". Matemática. Nivel Primario
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina, 1994, Saiz, I., "Propuesta de Contenidos Básicos Comunes para la E.G.B."
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina, 1994. Saiz, I., "Resolución de problemas. Documento Complementario".
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia De Río Negro. Dirección de Gestión Curricular, 1998. Bressan, A., "La evaluación en matemática. Enfoques actuales".
- Ministerio de Cultura y Educación, 1996, Villa Giardino. Córdoba. Sánchez de Magurno, J., "Caracterización del Tercer Ciclo de Educación General Básica en relación con sus funciones y destinatarios".
- Ministère de l'Éducation Nationale, 1985, "Programmes et instructions. Lécole Primaire - Colleges". Francia.
- Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, "Diseño Curricular Básico. (Primario y Secundario Obligatoria)". España.
- National Curriculum Council, 1991, "The National Curriculum". Department for Education: England.
- National Council of Teachers of Mathematics, 1989, "Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics". EE.UU.
- National Council of Teachers of Mathematics, 1991, "Professional Standards for Teaching Mathematics". EE.UU.
- National Council of Teachers of Mathematics, 1995, "Assessment Standards for School Mathematics". EE.UU.
- Orton, A., 1990, *Didáctica de las matemáticas*. Madrid. Ed. Morata S.A.
- Perez Gil D. y Guzman Ozamiz M., 1994, *Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Tendencias e Innovaciones*. Ediciones Popular S. A. OEI.
- Pimm, D., 1990, *El lenguaje matemático en el aula*. Madrid. Ed. Morata.
- República Argentina, Ley Federal de Educación N° 24.195.
- Río Negro: Ley Provincial De Educación N° 1244.
- Robitaille, D. E. y otros, 1993, "Curriculum Frameworks fo Mathematics and Science". Pacific Educational Press. Vancouver. Canadá.
- Santalo, L., 1986, *La enseñanza de la Matemática en la Escuela Media*. Buenos Aires. Docencia Editorial.
- Santalo, L., 1980, *Matemática y Sociedad*. Buenos Aires. Docencia Editorial.
- Santalo, L., y otros, 1994, *De Educación y Estadística*. Buenos Aires. Ed. Kapelusz.
- Schoenfeld, A., 1985, "Mathematical Problem Asolving". Academic Press. New York.
- Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, 2001, "Actualización curricular 7° grado". Documento de trabajo. Matemática. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, 1999, "Prediseño Curricular para la Educación General Básica". Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Secretaría de Educación Pública de México, 1993, "Curriculum de Educación Básica Secundaria". México.
- Universidad Nacional de Córdoba. Imaf, 1993, Brousseau, G. , "Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática". Traducción Fregona, D. y Ortega, F. Serie Trabajos de Matemática.

Publicaciones Periódicas

- Arithmetic Teacher. Publicación periódica del National Council of Teachers of Mathematics. 1906 Association Drive, Reston, VA 22091-1593. USA.
- Conceptos de Matemática. Publicación trimestral dirigida y editada por José BANFI hasta 1980.
- Journal for Research in Mathematics Education. Publicación periódica del National Council of Teachers of Mathematics. 1906 Association Drive, Reston, VA 22091-1593. USA.
- Mathematics Teacher. Publicación periódica del National Council of Teachers of Mathematics. 1906 Association Drive, Reston, VA 22091-1593.USA:
- Mathematics Teaching in the Middle School. Publicación periódica del National Council of Teachers of Mathematics. 1906 Association Drive, Reston, VA 22091-1593.USA.
- Publicación bimestral de la Association Supervision And Curriculum Development. Ascd.USA.
- Revista Uno de Didáctica de Las Matemáticas. Ed. GRAÓ. España.

Consejo Provincial de Educacion

CENTRO PROVINCIAL DE
INFORMACION EDUCATIVA

VIEDMA 12/02/03

Digitalizado por
Mauro D. Capponi
Biblioteca Provincial del Maestro
Centro Provincial de Información Educativa

Consejo Provincial de Educación

**Diseño Curricular
7º Año - E.G.B.
Tecnología**

DOCUMENTACION									
Reg. No	1	3	7	1	1				
Top. No	1	1	8	3	0				
Fecha	26	03	03						

Centro Provincial de Información Educativa

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

ALVARO D. BROS 437 - C. C. 56

8500 - VIEDMA - RIO NEGRO

REPUBLICA ARGENTINA

**Gobierno de Río Negro
Año 2002**

AR-CPE-GC-130

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Dr. Pablo Verani

Ministerio de Educación y Cultura
Ministra
Ana K. de Mázzaro

Vocales
Blanca E. Moyano
Mabel Blázquez de García
Juan C. Carreño

Directora General de Educación
Blanca E. Moyano

Director de Nivel Primario
José Manuel Silva

Directora de Enseñanza Privada
María Irene Manterola

Directora de Gestión Curricular
Nora Violeta Arbanás

EQUIPO TÉCNICO

Dirección de Gestión Curricular

Coordinación
Nora Violeta Arbanás

Colaboración Técnica
Sergio Galván
Ana Caro
Marcela Thorp
Marcela Autunno
Milena Moroni

ÍNDICE

*"Diseño Curricular - 7º año E.G.B."
Tecnología*

1. Fundamentación	5
2. Encuadre Didáctico	14
2.1. Propósitos	14
2.2. Contenidos	15
2.3. Consideraciones metodológicas	19
2.4. Evaluación	29
3. Organización Curricular de los Contenidos	31
3.1. Eje organizador	31
3.2. Ideas Básicas	32
3.3. Caracterización de los ejes temáticos	33
3.4. Contenidos actitudinales y procedimentales	35
3.5. Cuadros de contenidos	39
3.6. Lineamientos de Acreditación	42
4. Bibliografía	44

Especialistas Disciplinarios

Abel Oscar Marchisio

Colaboración
Juan Carlos Pinto

**Ministerio de Educación y Cultura
Consejo Provincial de Educación
Provincia de Río Negro - Año 2002**

Centro Provincial de Información Educativa

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

ALVARO DE SÁNCHEZ 437 - C.C. 56

8500 - VALDEJA - RÍO NEGRO

REPÚBLICA ARGENTINA

PRESENTACIÓN

Un curriculum es más que un documento escrito, es ante todo un proyecto cultural, social y educativo, es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas.

Estas consideraciones constituyeron uno de los puntos de partida del proceso de *construcción curricular* iniciado en la provincia en el año 1990, como así también de las *adecuaciones curriculares* producidas a partir de 1995. Ambos procesos generaron la participación crítica de los docentes.

El diseño curricular producido en el año 1990 (Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario) fue el resultado del trabajo fecundo de seis comisiones regionales que representaban a todos los docentes de la provincia, como así también de una comisión integrada por profesores disciplinares. Aquéllas propusieron para el nivel los fines y objetivos de la educación y acordaron las concepciones y procesos que debían estar en la base de la propuesta curricular, componentes que denominados marco teórico, hacen a la estructura profunda de dicha propuesta curricular. En coherencia con esa intencionalidad pedagógica los profesores disciplinares avanzaron en los fundamentos, propósitos, contenidos, metodologías de enseñanza y de aprendizaje como así también en alternativas de evaluación, es decir en lo que Contreras Domínguez denomina la estructura superficial de un curriculum.

En el año 1995 y dada la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes se inició un proceso de revisión crítica del Proyecto Curricular, proceso al que, por sus características se denominó de adecuación curricular. Es así como:

- se ratificó el marco teórico con sus concepciones de hombre, sociedad, educación, conocimiento, aprendizaje, enseñanza, ...propuesto por las comisiones docentes en el año 1990;
- un equipo de profesores disciplinares constató la presencia y actualización de los contenidos previstos para cada área y disciplina del Proyecto Curricular como así también la necesidad de incorporar otros.

A medida que se fue avanzando en este proceso de revisión curricular se abrieron espacios para la consulta. La pertinencia de las observaciones y sugerencias docentes producidas en los diversos espacios institucionales permitió aumentar la inteligibilidad del citado proyecto curricular, ratificar la pertinencia de sus fines y objetivos y la consideración de las prácticas áulicas en contextos singulares y heterogéneos.

Primero como innovación curricular, luego como revisión crítica, el diseño curricular para el nivel refleja ante todo el espíritu con el que se construyen los mismos en la provincia: libertad, criticidad, intencionalidad profundamente pedagógica y preocupación auténtica por los alumnos y su futuro.

En el presente documento curricular se podrán reconocer como fuentes, el proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario, el Diseño Curricular para el 1º y 2º ciclo de la E.G.B. como así también la Versión preliminar para el tercer ciclo de la E.G.B. y como dice Salinas Fernández "...sea como proyecto cultural, sea como realidad o cruce de prácticas de diversa índole, sea como conjunto de relaciones interpersonales, sea como conjunto de relaciones institucionales, sea como conjunto de objetos e instrumentos por utilizar en dichas relaciones, puede y debe ser analizado, interpretado y, por supuesto, mejorado...".

1

FUNDAMENTACIÓN

1.1. Introducción

Para comenzar debemos admitir, que la **Educación Tecnológica**, a diferencia de las demás áreas curriculares tradicionales, hace poco más de un lustro, que está tratando de construir su propio desarrollo curricular. Para que la Educación Tecnológica encuentre su espacio como área, tanto en el currículum como en la escuela y el aula, tenemos que seguir indagando y desentrañando: qué sentido tiene la Tecnología y la Educación Tecnológica con la finalidad de lograr un marco teórico-conceptual, valorativo y pedagógico-didáctico que posibilite orientar la labor docente.

Por tratarse de un área nueva hace falta representarse lo tecnológico y ampliar su participación en el contexto de la educación general. Respecto a esto, en el área se está avanzando paulatinamente en la construcción de: un saber a enseñar y de una metodología útil para la práctica de su enseñanza en el aula.

Por lo cual, el sentido de este documento, pasa por adecuar los Contenidos de 7° año de E.G.B., considerando lo hecho ya, en los Diseños Curriculares de Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2, como también de la Versión Preliminar para el tercer ciclo de la E.G.B., retomando sus diferentes componentes acordados (fundamentación, encuadre didáctico, organización curricular de contenidos) y tratando de mantener la necesaria articulación entre estos componentes, que en la provincia, se están sosteniendo durante todo este proceso iniciado ya desde el año 1995. También se introduce **información y aportes** que permiten enriquecer y/o completar estas producciones, lo cual constituye una nueva oportunidad para revisar y repensar la concepción de Tecnología, de Educación Tecnológica, sus contenidos, su didáctica y su práctica de enseñanza, que cada uno de nosotros viene configurando en el intento de enseñarla en la escuela; es decir esta producción es una nueva señal que ofrece la posibilidad de retroalimentar por un lado, la **implementación** del área y por otro, su desarrollo, en pos que la misma, sea cada vez más comprometida y atrayente, en este caso, para el alumno de 7° año de la E.G.B.

1.2. ¿Qué podemos decir sobre la Tecnología?

En principio, para comenzar a **definir la tecnología**, puede resultar útil, observar las dificultades de nuestro **entorno** y analizar nuestras propias acciones frente a los problemas cotidianos que se nos presentan. Este accionar muestra que frecuentemente hacemos tecnología y la interacción con dicho entorno, nos brinda una pauta del uso que hacemos acerca de los objetos tecnológicos. Desde este punto de vista, podemos afirmar que la tecnología es un proceso y un producto cultural porque involucra el mundo creado por el hombre con la intencionalidad de operar en su realidad a fin de transformarla según sus necesidades básicas y/o deseos humanos. En este acto creador en la que se incluye la representación mental de un propósito y la acción del hombre en la naturaleza y en la sociedad,

se ponen en juego una síntesis de conocimientos provenientes de las ciencias y/o de la experiencia; por lo cual podemos decir que la tecnología es un saber hacer aplicado a la resolución de problemas socio-técnicos.

Si se pretende definir de manera más completa la tecnología, se puede considerar que la producción tecnológica tiene como finalidad la *búsqueda de respuestas* a: una necesidad, un requerimiento o a un deseo humano, por lo cual, el hecho o fenómeno tecnológico debe estar impregnado por su "deber ser" fundado en su eticidad. Así, la tecnología no se constituye en una variable autónoma de la sociedad, sino en un instrumento del hombre para vivir en justicia y libertad, en armonía con la naturaleza y dicha sociedad.

Con respecto a lo anterior, en nuestra sociedad, se vienen realizando ciertos *esfuerzos* para llevar a cabo un *proceso de asimilación, adopción y adaptación de tecnologías* tendientes a mejorar las condiciones de vida humana y a desarrollar nuestra propia producción tecnológica de acuerdo al **contexto socio-económico-cultural** y circunstancias actuales que toca vivir. Tales esfuerzos están orientados a:

- mejorar los vínculos entre el Estado y el sistema científico-tecnológico para optimizar los recursos genuinos;
- relacionar el sistema productivo con la investigación y el desarrollo;
- conectar el sistema educativo con el sistema científico-tecnológico y con el sistema productivo, atendiendo a las demandas sociales y a las relaciones laborales;
- seleccionar tecnologías apropiadas (equipos y procesos) para que formen parte de una inversión científico-tecnológica sostenible en el tiempo.

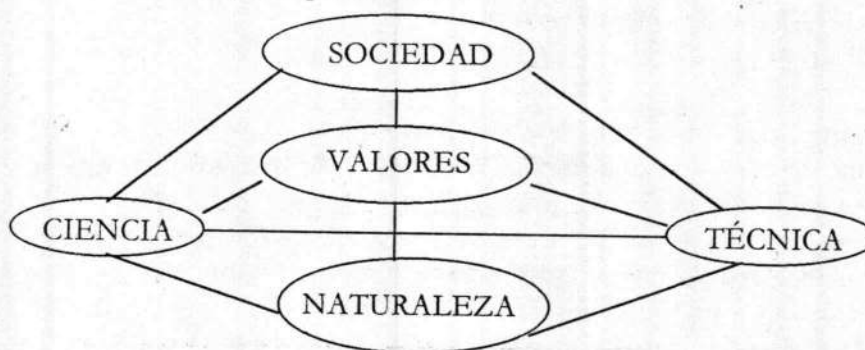
Entonces, considerando que en la cadena del conocimiento, es en el **eslabón tecnológico** donde recae fundamentalmente la responsabilidad ética, este proceso complejo es crucial y debe ser asumido como tal por el sistema educativo; por lo tanto el alumno no sólo debe apropiarse del conocimiento y los saberes relacionados con el proceso tecnológico, sino que además debe poseer una visión profundamente crítica de lo que la tecnología y su desarrollo significaron, significan y significarán para el hombre. De esta manera se concibe que la tecnología está al servicio del desarrollo humano, en tanto que permite al hombre atender sus necesidades básicas y/o deseos fundamentales; pero sólo a él, como integrante de una sociedad, le compete controlar el proceso tecnológico en busca del bien común.

La tecnología está fuertemente ligada a la **cultura de los pueblos**, pues forma parte de su herencia cultural. En este sentido, podemos elaborar herramientas, obtener materiales e implementar técnicas para satisfacer nuestras propias necesidades básicas: vivienda, vestimenta, alimentación y supervivencia física y nuestros deseos humanos: comodidad, transporte y comunicación. Para ello es necesario tener claro que la **tecnología adecuada o apropiada** (sea sofisticada o simple) debe servirnos para resolver problemas de nuestra realidad; por lo tanto en nuestro intento de aproximarnos a definir la tecnología en términos de saber hacer y deber ser concluimos que en este contexto, tecnología es: el conocimiento-acción-reflexión que el hombre incluye en el medio para transformarlo -a la vez que éste es transformado por la adopción de tal tecnología- en la búsqueda del bien común, respetando pautas culturales en la que ella misma participa.

1.3. La tecnología: un área de conocimiento

Una manera de comprender la reflexión tecnológica es a partir de los componentes básicos del **trabajo humano** pues el trabajo es la energía (conocimiento-acción-reflexión) que el hombre emplea para transformar lo natural-social, obteniendo así, bienes y servicios. El trabajo nos remite a una **técnica** a aplicar para llevarlo a cabo. La técnica impone un acto reflexivo y un conocimiento a incluir en el trabajo a ejecutar. Ella es un conjunto de métodos y medios siempre perfectibles que hacen más eficaz y eficiente dicho trabajo. La técnica así es vista como una característica propia del trabajo humano y nos remite a un campo bien definido o especialidad donde es posible reconocer fuentes diversas (costumbres, tradiciones, creencias, intuición creativa, etc.).

A lo largo de la historia, han aparecido relaciones entre procesos técnicos de trabajo y de producción (artesanal, industrial, etc.), que han modificado las relaciones sociales y la sociedad en su conjunto. Es la sociedad involucrada en este sistema, la responsable de asegurar que el proceso pueda regularse y controlarse en términos de bien común, por lo que el conjunto de todas las realizaciones técnicas conforman hoy una parte significativa de nuestra cultura e influyen sobre ella y toda lectura o reflexión sobre la misma implica analizar lo técnico vinculado a lo organizativo-político-administrativo y a lo ideológico-cultural. Esto involucra adoptar un sistema de valores y una postura ética.



El diagrama representa las complejas **relaciones** puestas en juego: las relaciones de la técnica con la ciencia, la ética y los valores, la naturaleza, y la sociedad, configuran un sistema intencional de los *modos de pensar y actuar*, en el ámbito de nuestra cultura. La tecnología es el conocimiento y el estudio de este sistema complejo.

Así, concebimos a la "tecnología" como un conocimiento-saber y un estudio que versa sobre este sistema complejo. Desde este punto de vista, la tecnología puede considerarse como una **reflexión sobre la técnica**, sus relaciones y sus efectos. De esta manera, la ciencia busca el conocimiento de las cosas por sus principios y causas con la finalidad de "saber"; la técnica busca el "saber hacer" y la tecnología es una reflexión sobre la técnica y sus relaciones configurando un campo de acción más integrador. La técnica involucra una interacción con el medio, es una forma de conocimiento de la realidad, un medio para la acción creadora del hombre; por lo tanto este componente cognoscitivo constituye uno de los fundamentos más sólidos del área.

La Educación Tecnológica requiere de **conocimientos técnicos específicos**, pero también de saberes que integran: cuestiones sociales, económicas, legales, científicas, estéticas, ambientales, gestionales, éticas, etc., en este sentido, la actividad tecnológica en una escuela, implica el uso de modelos teóricos y prácticas propias que van más allá del saber puramente técnico o científico, incorporando saberes sociales de las profesiones, los oficios, etc. Por eso, se reafirma que la tecnología no es ciencia aplicada ni es solamente destreza técnica. Aquí, es posible distinguir la evolución de la técnica, de las revoluciones técnicas. Las evoluciones nos hablan de procesos lentos de cambio dentro de un contexto socio-cultural dado, mientras que las revoluciones técnicas dan lugar a cambios radicales en una sociedad cuyos modelos o paradigmas han cambiado. Un ejemplo de lo expresado anteriormente es la revolución industrial, que se produjo en virtud de cambios profundos en el pensamiento científico del hombre moderno, en su concepción del mundo, y en su ubicación con respecto a la naturaleza.

Como una manera de dar una respuesta significativa al tratamiento de tales conocimientos y saberes, desde el área tecnología, se abordan **conceptos esenciales** (también llamados ideas básicas) vinculados a sistemas técnicos, procesos de producción, entornos tecnológicos, entre otros; y sus relaciones con la historia y los contextos humanos para que los alumnos comiencen a analizar, operar y tomar conciencia crítica respecto a diversas realidades sociales y técnicas que subyacen en su propio contexto socio-económico-cultural.

1.4. Tecnología y Desarrollo

En los últimos dos siglos, la **conquista tecnológica de la naturaleza** expresó una voluntad de dominio que se amplificó con la creencia en un progreso ilimitado. La técnica parecía haberse convertido en un fin en sí misma. Pero, como consecuencia, el hombre ha perturbado el otrora equilibrio natural de la biosfera, y las consecuencias del avance tecnológico han planteado muchas dudas sobre la **sustentabilidad del futuro**. El desarrollo tecnológico puede ser un factor de progreso, pero no es suficiente en sí mismo. No siempre el desarrollo técnico produce equidad. Muchos de los problemas sociales y ambientales actuales son síntomas visibles de los desequilibrios generados por el modelo consumista de producción acelerada. Hoy ya existe un consenso de que la técnica es sólo un medio, y que toda opción tecnológica implica un compromiso, puesto que el uso de la tecnología puede producir, además de los beneficios buscados, graves daños sociales y ecológicos. (C.B.C. para la E.B.G., 1995, p.219).

De hecho, las nuevas **corrientes del pensamiento** de este siglo han abandonado la imagen mecanicista de la realidad; el mundo ya no es visto más como una máquina, sino como una totalidad integrada -un sistema viviente, un cosmos- en todos sus niveles de complejidad, desde los átomos hasta las galaxias pasando por los organismos vivos y por la sociedad humana. La naturaleza está hecha de sistemas dentro de sistemas de manera indefinida (R. Margalef, 1986). Según este punto de vista, la **técnica** es un conjunto de acciones intencionales que constituyen un sistema que no está aislado, sino que es un subsistema de un sistema global que abarca toda la actividad del hombre en nuestro planeta; un planeta cuya biosfera (hombre incluido) tiene una organización compleja y vulnerable. Es conveniente analizar la cuestión del **desarrollo tecnológico** bajo estas perspectivas pues desde allí emerge el concepto de tecnologías socialmente apropiadas como aquellas que responden a las reales demandas de la comunidad

toda, en el marco de nuestra cultura y con un perfil de desarrollo sustentable. El concepto de desarrollo sustentable fue definido por Naciones Unidas como aquel que distribuya más equitativamente los beneficios del progreso económico, proteja al medio ambiente natural y mundial en beneficio de las futuras generaciones y mejore genuinamente la calidad de vida (Nuestra propia agenda, BID, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1990).

El **enfoque** humanístico-filosófico-socioantropológico de este curriculum apunta a la construcción de un hombre capaz de interactuar adecuadamente con los sistemas naturales, en el marco sustentable de una equidad intra e intergeneracional. Esto quiere decir, por ejemplo, que cuando una generación humana tiene el uso de la tierra durante su vida, no debería comportarse de forma que perjudique el medio ambiente para las generaciones. Asimismo, este planteo debe reconciliarse hoy, con la actual demanda de nuestra generación por niveles de la vida más altos, en un marco de justicia social distributiva y equitativa, que lleva implícito el trabajo (y la plena ocupación) como principal origen de la cultura de nuestras sociedades.

En este sentido, en los C.B.C. se afirma que la **alfabetización en tecnología** será por lo tanto una de las prioridades de los sistemas educativos de los países que pretendan un crecimiento económico y un desarrollo socialmente sustentable (C.B.C. de la E.G.B., p. 219, 1995). Educar desde tecnología, para el desarrollo sustentable en el mundo actual significa situar el centro de las reflexiones en la crisis sistémica por la que atraviesa el modelo cultural y científico-tecnológico contemporáneo del cual formamos parte, por estar inmersos en una complejidad simultánea donde existen países del norte-sur, ricos-pobres y enfrentamiento entre la sociedad y la naturaleza.

Por lo cual, desde la escuela, desde el aula y la educación tecnológica, hay que *recorrer un largo camino circular y recursivo* para construir una *acción pedagógica* (que contemple aspectos del desarrollo tecnológico), tendiente a describir, interpretar y explicar las distintas formas de pensar y actuar de los seres humanos, relacionadas a cómo se configuran por ejemplo, los diferentes modelos o estilos de vida que resultan de la adopción de determinadas tecnologías. Así, el *proceso tecnológico de enseñanza* vinculado a un desarrollo sustentable, puede estar fundado en:

- El criterio de la **diversidad y sustentabilidad ambiental o ecosistémica** que abarca el espacio de la biosfera misma y todo lo que en ella ocurre.
- La **tecnología apropiada** y el tipo de conocimientos a incluir en la escuela, deben ser evaluados con criterios **productivos**, de largo alcance, **intergeneracionales**, de manera de no causar desajustes ecológicos, sociales ni económicos
- La **perspectiva de organización de la escuela**, incorporando la visión de red de conectividad (grupos sociales, tecnologías de la información y la comunicación, etc.) y de sistema como modo de medir tanto la eficiencia como la eficacia en cada caso.
- La **introducción** de conceptos de **gestión del conocimiento-saber** para mejorar la institución escolar y por ende otras instituciones humanas.
- La **promoción** de relaciones con la **educación no formal** para crear o sistematizar tecnologías apropiadas, tomando conciencia de diversos procesos técnicos de trabajo responsable y cooperativo.
- Un **trabajo** sobre **valores**, al identificar **procesos técnicos** en proyectos tecnológicos vinculados a **procesos de producción** de bienes y servicios en pequeña escala, considerando

el fenómeno de la **urbanización** como un fuerte condicionante en el desarrollo de una mejor calidad de vida.

-Un **proceso** de toma de conciencia sobre la relación capital humano-capital financiero, sobre la base de **sustentabilidad ambiental** hasta el manejo a largo plazo de los **recursos naturales**, mediante un pacto entre generaciones humanas que se apoyen en una nueva ética del consumo y la producción.

-Un **conocimiento** de las **leyes**, para comprender los momentos en que éstas surgen, al ser vistas como parte de un permanente espíritu de renovación y compromiso con los valores de la solidaridad, justicia, creatividad, trabajo en redes entre otros grupos de pertenencia.

En síntesis, hoy ante las dificultades presentes en la ciencia, la cultura, los problemas del ecosistema global, las inequidades y desigualdades humanas, desde la escuela y desde el área de Tecnología, se debe promover la difusión del conocimiento, la participación en la construcción del mismo y como un gran **desafío**, se debe representar y hacerse cargo paulatinamente de los **nuevos modelos** que explican el mundo, pues estamos frente al modelo de la **Ciencia** y la **Cultura**, que configura el nuevo **imaginario social** y por ello consideramos también, que se debe intentar enérgicamente de construir una nueva ética del desarrollo humano.

1.5. ¿Por qué y para qué enseñar tecnología?

- **Para desarrollar capacidades: un pensamiento creativo y autónomo.**

La Educación Tecnológica tiene un **valor formativo e instrumental**; así como la enseñanza de las ciencias en la E.G.B. no apunta a formar científicos, la enseñanza de tecnología tampoco está destinada a producir tecnólogos. No enseñamos Tecnología para formar técnicos sino para desarrollar la *capacidad de razonar y resolver problemas que incluyen componentes técnicos y sociales*. Para enseñar tecnología, no necesitamos idear y realizar problemas muy sofisticados; para nosotros es importante ayudar al alumno a poner en juego su pensamiento y acción tecnológica y esto se logra al fabricar un producto de conserva casera, al planificar una salida de campo en grupo, al organizar un evento escolar, al diseñar y crear un cartel para las aulas o al decidir sobre la compra o fabricación de banquetas para estar más cómodos al sentarse en un laboratorio de ciencia y tecnología, que también pudo haber sido diseñado y creado por una comunidad educativa de pertenencia. Estos son problemas que poseen ciertos aspectos sociales y técnicos, que involucran el uso operativo de una gran variedad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. No buscamos adecuar la escuela a las exigencias técnicas de la sociedad post-industrial, ni tan sólo preparar alumnos para su incorporación al aparato productivo creando mano de obra barata, sino propender a una formación teórica-conceptual que permita un pensamiento autónomo de los sujetos mediante el desarrollo de sus capacidades creativas.

- **Porque vivimos en un mundo cada vez más dependiente de la tecnología.**

El hombre al practicar tecnología ha creado a su alrededor, un **entorno tecnológico** que incorporamos a nuestra cotidianeidad como un hábitat natural. Los procesos involucrados en la generación de este entorno, la forma de operar de los productos que la tecnología genera, los

cambios de orden socio-cultural que propone el desarrollo tecnológico (no siempre sustentable), exigen una **comprensión** detallada y crítica del **hecho tecnológico**. Pero, no sólo debemos ser capaces de ser trabajadores-profesionales analistas-simbólicos concientes de este hecho, sino que también debemos ir desarrollando actitudes para ser generadores de procesos tecnológicos sostenibles en el tiempo, entendidos éstos como aquéllos que contribuyan a mejorar nuestra calidad de vida y permitan reflexionar permanentemente, sobre nuestro propio estilo de vida adoptado. A lo largo de la historia del desarrollo humano, la técnica ha sido una parte intrínseca de la cultura de distintas civilizaciones, pero nunca la tecnología había influido tanto como ahora en el **cambio cultural** ni en los esquemas de poder económico, ni en los esquemas de pensamiento. Hoy a través de la tecnología, se intenta lograr un giro conceptual que articule en la teoría compleja de la organización a las teorías de sistema, cibernética y de información, pregonando un espacio superador que cierre un proceso sociohistórico y abra otras ventanas para una nueva **aventura del pensamiento**.

- Porque la tecnología no es neutra.

La tecnología al ser un proceso y un producto cultural contiene una visión de mundo -una **cosmovisión**- según los grupos sociales que las desarrollen y operen. La expansión del capitalismo con sus rasgos mercantiles, competitivos e individualistas afecta la autonomía de nuestros pueblos, y difunde modelos y estilos de vida que no sólo son cuestionables, sino que son inaccesibles a la mayoría. Lamentablemente las maravillas de la tecnología no siempre han contribuido a generar un **orden internacional más justo y distributivo**, porque se hallan en gran parte orientadas hacia la expansión de un orden económico mundial cuya dinámica es producir bienes en forma masiva, crear nuevas necesidades, ampliar mercados y crear más consumidores para vender más (Azcuy, 1994). Hoy es evidente que un alto grado de la independencia de un país esta condicionada a su desarrollo científico-tecnológico propio, por lo tanto es fundamental generar acciones educativas que vayan transmitiendo y construyendo una **cultura tecnológica propia**. Muchos problemas actuales como la desocupación, la pobreza y la contaminación tienen un componente tecnológico importante; por eso nuestro país -y América Latina- es un ámbito propicio para buscar e intentar modelos y estilos plurales de desarrollo tecnológico sustentable, basándonos en nuevos **aspectos del pensamiento** tales como determinismo-complejidad, participación-democracia y sus nuevas formas de organización; de la cultura vista como producción en proceso y como mediadora entre sociedad y naturaleza.

- Para recuperar el sentido del trabajo.

El proceso tecnológico surge de un conflicto inicial al ser sobrepasado mediante el uso y superación de las propias capacidades. La educación tecnológica permite, entonces, hacer efectivo en el aula el **saber-hacer y el hacer para saber** e integra naturalmente el saber teórico con el de la práctica de la enseñanza. La escuela ha enfatizado el saber en detrimento del saber hacer, hasta incluso anteponiendo el saber al hacer. Sin embargo saber y hacer son inseparables y se realimentan. El área de tecnología nos brinda una excelente oportunidad de revertir esta situación y **recuperar el sentido del trabajo** en la construcción del hombre y su cultura. No hay arte ni industria sin la mano y la mente del hombre, por eso, en ese saber-hacer que llamamos técnica, el cuerpo y la mente, la mano y los sentidos desarrollan una experiencia fecunda y humanizadora. El trabajo así visto no es esclavitud, sino una **instancia creativa y**

transformadora, fundamentalmente **dignificadora**, base de todo proyecto social, cultural y político. Por lo tanto se debe *analizar y reflexionar seriamente*, sobre la creciente **implementación** de ciertas tecnologías (por ejemplo: relación máquina-producto) donde existe una muy baja **intervención del hombre** en el proceso de producción de bienes y servicios que involucran diferentes procesos técnicos de trabajo, comparándolas con otras (por ejemplo: relación hombre-máquina) para tomar conciencia de su grado de adecuación o apropiación en la sociedad que las incorpora o adopta.

- Porque integra y contextualiza conocimientos y saberes.

El ámbito del conocimiento-saber tecnológico es de **síntesis**, abarca todas las actividades del hombre que transforman el medio que lo rodea. Por lo tanto es un área que permite **integrar** los conocimientos y saberes de las áreas denominadas tradicionales (Lengua, Plástica, Matemática, Ciencias, etc.) al proveer múltiples situaciones problemáticas (históricas, cotidianas o simuladas) que pueden ser abordadas en forma interdisciplinaria o multidisciplinaria. El área tecnológica funciona naturalmente con **núcleos de problematización** (la fabricación de alimentos, el transporte, las comunicaciones, el manejo de la basura, etc.) y con temas transversales (Educación ambiental, Educación al consumidor, Desarrollo Sustentable, etc.). Estos temas no sólo vinculan los contenidos de las materias tradicionales, sino que además los contextualizan, es decir, *sirven para que los contenidos tengan sentido para el alumno*; porque hacen aparecer a los contenidos como herramientas culturales valiosas que articulan lo científico universal con lo empírico local, regional y cotidiano.

De hecho la práctica pedagógica docente utiliza muchos de estos ejes vertebradores de contenidos, que provienen del campo tecnológico, para despertar interés y motivación, para hacer comprender la utilidad de los aprendizajes programados o para dar funcionalidad a los contenidos. La educación tecnológica promueve en los alumnos una **actitud científico proyectual** al posibilitarles enfrentar problemas, que en asociación con el marco ético inmerso en el contexto socio-económico-cultural de pertenencia, le brinda herramientas eficaces para enfrentar su cotidianeidad, para luchar por sus ideales y resistir a los profundos cambios que se les intenta imponer desde, por ejemplo, una cultura dominante.

- Para estimular y promover tecnologías apropiadas y convenientes.

La educación es uno de los mejores recursos que tenemos para **construir una sociedad** donde el hombre no sea esclavo ni víctima de la tecnología. Necesitamos reorientar nuestro propio rumbo en el **desarrollo tecnológico**, en este sentido, el camino seguido por otras naciones puede no servirnos. Por eso el desafío que la educación tecnológica nos plantea consiste en promover una reflexión sobre la visión de mundo tecnológico a fin de poder anticipar los impactos de la técnica y desarrollar tecnologías socialmente apropiadas que respondan a nuestras reales necesidades. La conjunción de **Ética y Tecnología** son indispensables para la valoración y selección de las tecnologías más convenientes. Por lo tanto en el **aula o aula-taller** de tecnología y a partir de los modelos de los alumnos, desde una posición de docente de tecnología, habrá que insistir en la comprensión-retención y uso activo del objeto de estudio y conocimiento de la E.T. -las técnicas, los objetos tecnológicos, el mundo artificial- en relación a la *idea filosófica básica*. *El insumo total o costo es igual a la salida total o beneficio*; por lo cual el conocimiento valioso de la relación medio-fin, puede disminuir el costo

de los medios prácticos, en tanto que el conocimiento tecnológico defectuoso exige una mayor inversión en medios prácticos (lo que puede resultar ruinoso). En este sentido, en todos los casos la **finalidad tecnológica** es valiosa a condición que lo sean también los medios prácticos y cognoscitivos; es decir cuanto mejor sean los medios, más valioso será el fin. Por lo tanto como medios y fines se justifican o sostienen recíprocamente, habrá que evaluarlos de manera conjunta (Bunge, M., 1996).

- **Para comprender y actuar adecuadamente con el mundo que nos rodea.**

Si acordamos que una de las **funciones de la escuela** es aquella que apunta a lograr comprender e interactuar con el mundo, el contexto tecnológico, con el que operamos y convivimos diariamente, no debe estar ausente. No siempre es fácil descifrar los mensajes de los medios de comunicación (partes meteorológicos, estadísticas económicas, etc.), ni saber como es el principio de funcionamiento de una gran variedad de artefactos que usamos todos los días, cuyos manuales de uso nos resultan difíciles de comprender. Si bien la escuela nos da bases para comprender estas cosas, los alumnos no están capacitados para utilizarlas en situaciones concretas de su entorno o su región, y si lo hacen es porque lo han aprendido a hacer fuera de la escuela (Gardner, 1993). Resulta imprescindible **articular** los campos de conocimiento en torno a temas fundamentales que correspondan con las *necesidades básicas y deseos humanos del momento actual*; ésta es una de las **funciones de la educación tecnológica**, como clave para la formación integral que involucre un espíritu comunitario en nuestros alumnos, y que el docente debe poner a prueba en el diseño e implementación de diversos proyectos tecnológicos tendientes a desarrollar una **solidaridad compartida** entre los mismos.

- **Porque permite adquirir destrezas, habilidades y normas para el trabajo grupal e individual**

La resolución de **problemas tecnológicos** estimularán el desarrollo de **destrezas y habilidades**. La utilización de herramientas e instrumentos simples permiten operar con una mayor comprensión de las **técnicas** utilizadas en el proceso técnico de trabajo en el aula o aula-taller. Asimismo el **trabajo grupal** propio de la construcción tecnológica brinda posibilidades de aprendizaje de **trabajo en equipo**. Se favorece de esta manera, una **valoración de actitudes, de compromiso, cooperación, tolerancia, respeto y solidaridad**. También se promueven aprendizajes de técnicas de organización, gestión, diseño, planificación y realización de proyectos. Permite desarrollar la apertura o disposición para un **cambio** de ideas, negociación de sentidos y significados, acuerdos, respeto por reglas y procedimientos relacionados al quehacer técnico-tecnológico; permite también la valoración de normas preestablecidas de buen orden, limpieza, seguridad y mantenimiento del lugar de estudio y trabajo o ámbito en el que se desenvuelve el mismo.

2

ENCUADRE DIDÁCTICO

2.1. Propósitos

Si se tiene en cuenta que en la *concepción de propósito*, planteada en los encuadres sociopolítico, institucional y pedagógico de los diversos Diseños Curriculares de la provincia, se pretende señalar su **finalidad**: *orientar, dar dirección y sentido al proceso educativo respondiendo así a un enfoque integrador que tenga en cuenta las diferentes dimensiones de una situación pedagógica, el alumno, el docente, el contexto*, entre otros aspectos; es posible entender que su formulación no es aséptica, pues siempre existe una concepción teórica que les da sustento. En este sentido, los propósitos que se explicitan para el **7º año de EGB**, son *indicadores de caminos o trayectos alternativos* que orientan hacia el *desarrollo integral del alumno* (en relación a sus capacidades de autonomía, comunicación con los demás, manejo del entorno tecnológico, etc.) y también pueden ser considerados como *hipótesis de trabajo* del docente, que se contrastarán en la práctica de enseñanza cotidiana de la Educación Tecnológica (E.T.) en ese mismo año.

Tales propósitos, son también, lo suficientemente **amplios y flexibles** como para que cada institución y docente, pueda seleccionarlos, priorizarlos, enunciarlos, etc., y así conformar una **identidad local** acorde con las características de cada grupo de alumnos, de tal institución escolar y de la comunidad de la cual, ésta forma parte. Entonces, desde la Educación Tecnológica, se proponen **dos tipos de propósitos**:

- a) Los que dan **dirección** al proceso de enseñanza-aprendizaje de la E.T. -amplios y flexibles- que se plantean a **largo plazo** y en términos que resultan orientadores para sí mismo, para los alumnos y la comunidad educativa en general, los cuales responden al único requisito: guardan concordancia con las **finalidades** del sistema educativo y de la institución escolar y su significatividad para los alumnos y su contexto.
- b) Los que posibilitan la **toma de decisión** sobre la **promoción de los alumnos** en E.T.; o sea los **lineamientos de acreditación** -que deben ser acordados institucionalmente- y que reflejan las producciones básicas que se espera de los alumnos en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje de E.T. Estos propósitos están relacionados con los **obstáculos** de aprendizaje de E.T. y con las **capacidades** que se deben adquirir en este espacio curricular.

Así, los **propósitos** que direccionan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la E.T., requieren del docente y del alumno: una interpretación de *lo que es y lo que supone la ET* para el hombre, un reconocimiento de los *procedimientos* que le son propios, una adquisición de *conocimientos y destrezas* de los diferentes *sistemas y procesos tecnológicos* y un saber aplicarlos *sistemática y sistémicamente* en diferentes contextos; los mismos se expresan de la siguiente manera:

- Abordar con autonomía y creatividad problemas tecnológicos de síntesis y de análisis de manera ordenada y metódica para evaluar su idoneidad desde distintos puntos de vista.

- Desarrollar proyectos tecnológicos que involucren el estudio y el diseño de modelos, planteando alternativas de solución, planificación, ejecución y evaluación de procesos y resultados.
- Analizar objetos, sistemas técnicos y procesos de producción para comprender su funcionamiento, su uso y control y las razones que intervinieron en su diseño y construcción.
- Expresar y comunicar las ideas y decisiones adoptadas durante la idealización y realización de un proceso tecnológico, anticipando su viabilidad y alcance.
- Mantener una actitud de indagación y curiosidad hacia los problemas científico-tecnológicos, analizando y valorando críticamente los efectos positivos y negativos de sus aplicaciones tendientes a mejorar la calidad de vida de los seres humanos.
- Valorar la importancia de trabajar como miembro de un equipo, asumiendo responsabilidades individuales en la ejecución de tareas encomendadas con actitud de cooperación, tolerancia y solidaridad.
- Analizar y valorar los efectos que sobre la salud y seguridad personal y colectiva tiene el respeto de las normas de seguridad e higiene, contribuyendo activamente al orden y a la consecución de un ambiente agradable en su entorno.
- Analizar críticamente la estructura de los sistemas sociales y técnicos y la relación entre el desarrollo tecnológico y la naturaleza humana, tanto en el contexto global como en nuestro contexto histórico-cultural, local y regional.
- Gestionar y compartir información local y global, obtenida por diferentes medios y tecnologías multimediales en un trabajo pedagógico que requiera de un aprendizaje en situación.

2.2. Contenidos

En la presente **adecuación** curricular, el enfoque integrado de Tecnología constituye un aporte enriquecedor de la educación general, mediante la incorporación de su propia dimensión formativa e instrumental. Para ello, Tecnología es un **área vertical** que posee sus propios propósitos, contenidos específicos, y una acción pedagógico-didáctica sistemática y sistémicamente planificada.

A los **contenidos** se los puede desglosar en procedimentales, actitudinales y conceptuales, son propios del área de tecnología aunque se puedan observar algunos de ellos en otras áreas. Responden a un enfoque propio de la tecnología y a las necesidades básicas de la misma. Este enfoque tan particular y difícil de explicitar se clarifica en el “hacer tecnología” que se propone.

Tecnología se aprende “pensando y haciendo”, mediante la apropiación de estructuras de conceptos y procedimientos en un marco actitudinal apropiado. Sin embargo, esto no se reduce sólo a un manejo de destrezas manuales, pues éstas quedan comprendidas en un marco más amplio y abarcativo.

La educación tecnológica no persigue la apropiación mecánica de contenidos informativos. Por este motivo, toda grilla de contenidos de Tecnología es sólo un listado más o menos arbitrario e incompleto; y consecuentemente no debe abordarse como un “corset secuenciado”, puesto que su función es orientativa y facilitadora. Los contenidos han sido formulados para que el docente, en función de los propósitos y de las estrategias didácticas, seleccione los que necesite o incorpore otros distintos (por ej.: contenidos de tipo regional). A tal efecto, conviene advertir que los propósitos generales del área apuntan al desarrollo de estructuras de pensamiento vinculadas con la comprensión profunda de los contenidos básicos; es decir, a la adquisición de competencias complejas, a la capacidad de innovación, a la transferencia de conocimientos a situaciones nuevas y cambiantes, en fin, al desarrollo de la creatividad.

Algo más sobre los Contenidos

El Diseño:

Es una de las cuestiones fundamentales del quehacer tecnológico, es lo que podríamos definir como *la capacidad de anticipar y expresar una alternativa de solución*. Concretamente la capacidad de diseñar se debe ir desarrollando y ejercitando permanentemente, por lo cual más allá de su aparición explícita en los contenidos debe estar siempre presente en las actividades desarrolladas. No hay que confundirlo con el dibujo técnico aunque involucre en parte al mismo, sino que es fundamentalmente, una **actividad creativa** que mediante *distintos lenguajes* (dibujo, planificación escrita o verbal, etc.) *anticipa la idea a realizarse*. La representación gráfica, verbal o escrita a través de diversos diagramas que corresponden a un producto bien o servicio realizado en 7º año, es una muy buena herramienta para afianzar las técnicas de diseño e ir formalizando las mismas a través del aprendizaje de diversos procesos técnicos de trabajo que se vivencien en el aula.

Las tecnologías y lo regional:

Ya planteamos al inicio de este documento, que en nuestro país estamos realizando esfuerzos por reorientar los procesos de producción sobre la base de una cultura tecnológica propia, forjándola a partir de un conocimiento-saber técnico-tecnológico, análisis crítico e incorporación de tecnologías que involucran producciones regionales; de acuerdo a esto consideramos posible que desde la E.T., el docente puede ir abordando con los alumnos de 7º año, *diversas realidades tecnológicas locales-regionales*, con el propósito que los mismos, pongan en juego **modelos mentales** descriptivos, interpretativos, anticipativos y/o explicativos de dichas realidades tecnológicas. Estos modelos mentales no siempre son correctos y el docente deberá plantear estrategias cognitivas y de acción (a través de situaciones problemáticas o de problemas tecnológicos) para hacerlos evolucionar. Dichos modelos mentales pueden estar referidos, por ejemplo, en el caso de tecnologías regionales, a cuestiones (procesos, ideas, hechos, datos, etc.) tales como:

- En un **proceso de producción** local o regional, se puede observar que la **mecanización**, sustituye muchas veces, gran parte del esfuerzo humano en procesos repetitivos de producción, cuando se incorporan máquinas manejadas por un operador humano.
- La incorporación en la región, de **procesos técnicos de trabajo** con alto grado de **automatización**, puede llegar a suprimir total o parcialmente la intervención humana en la ejecución de ciertas tareas, si las mismas contienen sistemas técnicos que son autoregulables o si son comandados por complejos dispositivos de realimentación.
- La **robotización** puede ser interpretada como un proceso que adapta e incorpora dispositivos flexibles capaces de ejecutar tareas diversas, mediante la coordinación de uno o varios *sistemas automáticos* a través de un *programa informático*. El control automático numérico en este proceso puede dar lugar a una renovación profunda y casi revolucionaria de la industria local o regional con los consiguientes cambios técnicos e impactos sociales que ello conlleva.
- Un **proceso técnico de trabajo** en sí, de transformación de un insumo, cambia en la medida que se va reemplazando la **tarea del hombre** por la de **sistemas técnicos** más sofisticados. Esto hace que cambie la función de la **máquina** y el rol del hombre en el proceso, asumiendo éste, otros roles y tareas que demandan en muchos casos, menores destrezas psicomotrices en su **programa de acción** y mayor **regulación y control** sobre dicha máquina.
- El manejo de algunos **programas de acción** (utilizando procedimientos o instructivos sencillos creados por el hombre), son fuentes de aprendizaje. La "lógica" con la que operan los mismos forma parte de nuestra cultura y puede ser introducida y enseñada paulatinamente y críticamente por nuestro sistema educativo.
- La introducción de nuevas **tecnologías** de los **medios y fines** (de los materiales plásticos, cerámicos y compuestos, química fina, biotecnología, bioindustria, robótica, electrónica, informática, telecomunicaciones, medicina, tecnología nuclear, etc.) en el **contexto global y regional** que demanda un proceso de producción de bienes y servicios, puede *modificar las relaciones sociales y la sociedad en su conjunto*, ya que los mismos en la zona de influencia, están fuertemente ligados a la *cultura y al modo de vida de sus habitantes* (la producción de fruta en El Alto Valle, el cultivo y la pesca en la zona Atlántica, el turismo en la zona Andina, la lana en la Línea Sur, son sólo algunos ejemplos).

En este sentido, una **mirada tecnológica** sobre éstas cuestiones permite, revalorizar lo regional, al tomar conciencia sobre la realidad circundante y sus posibles modelizaciones. Esto dará pie al docente, para realizar algunas intervenciones pedagógico-didácticas tendientes a hacer evolucionar dichos modelos mentales relacionados con lo local-regional y para proponer algunas actividades tecnológicas de regulación y de transformación necesarias, por ejemplo, para mejorar un producto regional ya sea en su calidad como en su impacto en el medio ambiente (por ej.: la manzana en el Alto Valle, el tomate en el Valle Medio o la pesca en el Valle Inferior).

Así, el abordaje de lo regional, comienza en los **entornos tecnológicos** (taller, chacra, galpón de empaque, fábrica, empresa constructora o pesquera, etc.), que pueden encontrarse en ámbitos geográficos cercanos (casa, el barrio, etc.), los cuales están íntimamente ligados al uso de este tipo de tecnologías (en el hogar, desde la manera de cocinar, hasta las técnicas de construcción o pesca).

En síntesis: desde el área, se pueden revalorizar las tecnologías regionales y la cultura regional, los procesos artesanales, la importancia del desarrollo de proyectos de intervención en la realidad vinculados con problemas comunitarios, utilizando recursos tecnológicos adecuados que impliquen una articulación entre diversas organizaciones de la escuela y comunidad. El desarrollo de estos proyectos puede estar orientado, por ejemplo, hacia el trabajo con tecnologías que tengan en cuenta la sustentabilidad del medio ambiente, los problemas en el espacio público, la promoción de la salud, el abordaje de temáticas vinculadas con grupos con necesidades especiales, etc. Diseñar, proponer y discutir estrategias de tratamiento y resolución de problemas sociotécnicos, que emergen de la vida cotidiana, contribuye a que la escuela incorpore un mayor conocimiento del entorno y una revalorización de su rol en la comunidad. Los contenidos seleccionados, situaciones problemáticas u oportunidades tecnológicas a trabajar en el aula deberían estar orientados a desarrollar capacidades relativas a problemáticas locales, regionales y de acción comunitaria, a interpretar las situaciones problemáticas vinculadas a las actividades socioproductivas propias de la comunidad o región, a vincular las problemáticas de la región con las actividades socio productivas existentes y posibles, a interpretar el papel de las diversas organizaciones sociales en el desarrollo local y regional, entre otros aspectos.

Las Tecnologías de la información y de las comunicaciones y la microelectrónica

Estas tecnologías, constituyen una verdadera transformación en la “sociedad del conocimiento” actual. Estos sectores de **tecnologías específicas**, se caracterizan por una rápida evolución y se puede notar que la última tendencia es su unificación, a escala internacional a través de **redes organizacionales** y de **telecomunicaciones**. Es relevante estudiar en nuestra región, qué y cómo se han organizado redes para el **intercambio de información personal, científica, técnica, administrativa y comercial** (correo electrónico, Internet, etc.), pues están al servicio del tratamiento y procesamiento de la información en cualquier ámbito social (escuela, empresa, personal, etc.).

El **control de procesos por computadora** y la **robótica** se han convertido en temas de gran actualidad social, técnica y científica, pues son hechos técnicos que revolucionaron la forma de **producción industrial**: organización y proceso, que provocan una inimaginable **revolución cultural**. La escuela, como institución productora y reproductora de cultura, puede estudiar las posibles maneras de vincularse con estos **procesos de cambio**, sin olvidar el no neutro quehacer tecnológico. Analizar sus impactos, desarrollos y otros aspectos relevantes forma parte de los procedimientos generales que se utilizan en el marco de un proyecto tecnológico áulico. En este sentido también es importante mostrar y analizar cómo *la tecnología aporta herramientas, productos, bienes y servicios a la comunicación, a la información, a los medios de comunicación en masa* y también, ver cómo es posible utilizarla en las aulas.

Cuando hablamos de “**comunicar al público, la ciencia y la tecnología**” (actividad de alfabetización científica-tecnológica) nos referimos no sólo a tareas que se realizan a través de los medios de comunicación; comprende también, otras **actividades** como: *museología, ferias, exposiciones, trabajos de investigación, periodismo científico, maquetas, talleres, pintura, campamentos infantiles, cine, conferencias, seminarios, etc.*, en síntesis comprende cualquier tipo de acontecimiento que tenga que ver con la difusión de la cultura tecnológica. El alumno de 7° año comienza a codificar y a proyectarse en el mundo que lo rodea y debe estar preparado para entenderlo. Pero existen otras razones de peso que aconsejan su uso: la importancia de los medios en nuestra sociedad, el bombardeo indiscriminado que llega hacia los niños y jóvenes, el hecho de que éstos se encontrarán inevitablemente con los medios en un futuro cercano...es una forma de adentrarse, conocer y valorar el mundo tecnológico que los rodea. Se recomienda además iniciar a tales niños y jóvenes en la **interpretación y uso del lenguaje gráfico-simbólico**, ya que éste constituye un objeto cultural con el que los mismos se encuentran frecuentemente en la sociedad en la que viven. El dominio de las formas de comunicación y recursos expresivos propios de la sociedad, es básico para el desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Distintos campos del conocimiento como la *percepción y comprensión visual, psicomotricidad, adquisición del lenguaje, inicio de la lecto-escritura, y lenguaje matemático, manipulación física, conocimiento del entorno, desarrollo afectivo, psíquico y social, plástica*, se benefician del uso de los medios de comunicación, y del mismo modo **el área de Tecnología**. La iniciación de la divulgación científica y tecnológica en la etapa de la educación primaria y en particular en 7° año, debe beneficiar el trabajo del aula, desde donde se posibilita la adquisición de *conceptos, hábitos, estrategias, destrezas y valores*. La actividad de los alumnos, en este **espacio divulgativo**, tratará de *acercar la realidad social a la escuela*, abordando no sólo temas académicos, sino analizando los hechos que están sucediendo fuera de ella (como por ejemplo “genoma humano”, “clonación”, “residuos nucleares en la Patagonia”, etc.), *desarrollando el sentido crítico, utilizando una metodología distinta a la convencional, mejorando la lectura y la comprensión, técnicas de análisis y síntesis...*, en definitiva, los recursos multimediales, contribuyen a formar a las personas con una actitud crítica y valorativa de la sociedad de la cual forma parte.

2.3. Consideraciones Metodológicas

Repasando nuestra propia práctica tratemos de pensar cómo y cuándo hacemos educación tecnológica y de redescubrir cuál es el **proceso tecnológico** que se lleva adelante. Como punto de partida tenemos una necesidad o demanda que es la **situación problemática** y por lo cual:

- La resolución del problema tecnológico que cubre la demanda necesita de nuestros conocimientos científicos, conocimientos cotidianos y actitudes particulares: sistematicidad en busca de la solución, creatividad, utilización de la duda y el error como vía de aprendizaje, la evaluación como punto de partida para una solución mejor a la arribada, etc.
- Para identificar el problema, es necesario en el proceso tecnológico delimitarlo adecuadamente para resolverlo. Este proceso de solución nos obliga a una recolección de datos y recursos disponibles que permitan situar la demanda en el contexto técnico y sociocultural.
- El paso que pone en juego nuestra creatividad es el que podemos definir como generación de alternativas de solución. Estas alternativas sumadas a los datos y recursos, a los

conocimientos científicos y cotidianos y a la capacidad de generar nuevos conocimientos nos permiten elegir una alternativa para intentar la solución.

- La puesta en práctica de la alternativa elegida y su evaluación no cierran el ciclo sino que abren nuevamente el proceso tecnológico que busca una solución aún mejor.

Los **problemas tecnológicos** a resolver pueden tener muy variadas formas, por lo que la solución que encontremos puede estar dada o construida en forma de **artefacto o de artificio** o de forma tal que se constituye como una combinación de ambas posibilidades. El artefacto se refiere a un producto de existencia física y el artificio se basa en soluciones que involucran procesos de gestión. No sólo varias soluciones tecnológicas son combinación de ambas formas, sino que en general una necesita de la otra. Una vez obtenido un producto tecnológico, este pasa a formar parte de nuestra cotidianidad y a influir en nuestro modo de vida. Tan importante como arribar a una solución es poder analizar las ya producidas hasta llegar a la función social que las generó. Esta función social, se halla dentro de un marco cultural y ético propio de la sociedad que sustenta dichas soluciones, por lo cual una **reflexión** sobre las mismas ayuda a entender, por ejemplo, cuál fue o es el acervo de conocimiento técnico-tecnológico disponible por dicha sociedad, a partir de allí se pueden adoptar nuevas y distintas posturas y estrategias cognitivas y de acción tendiente a preservar o modificar tales soluciones.

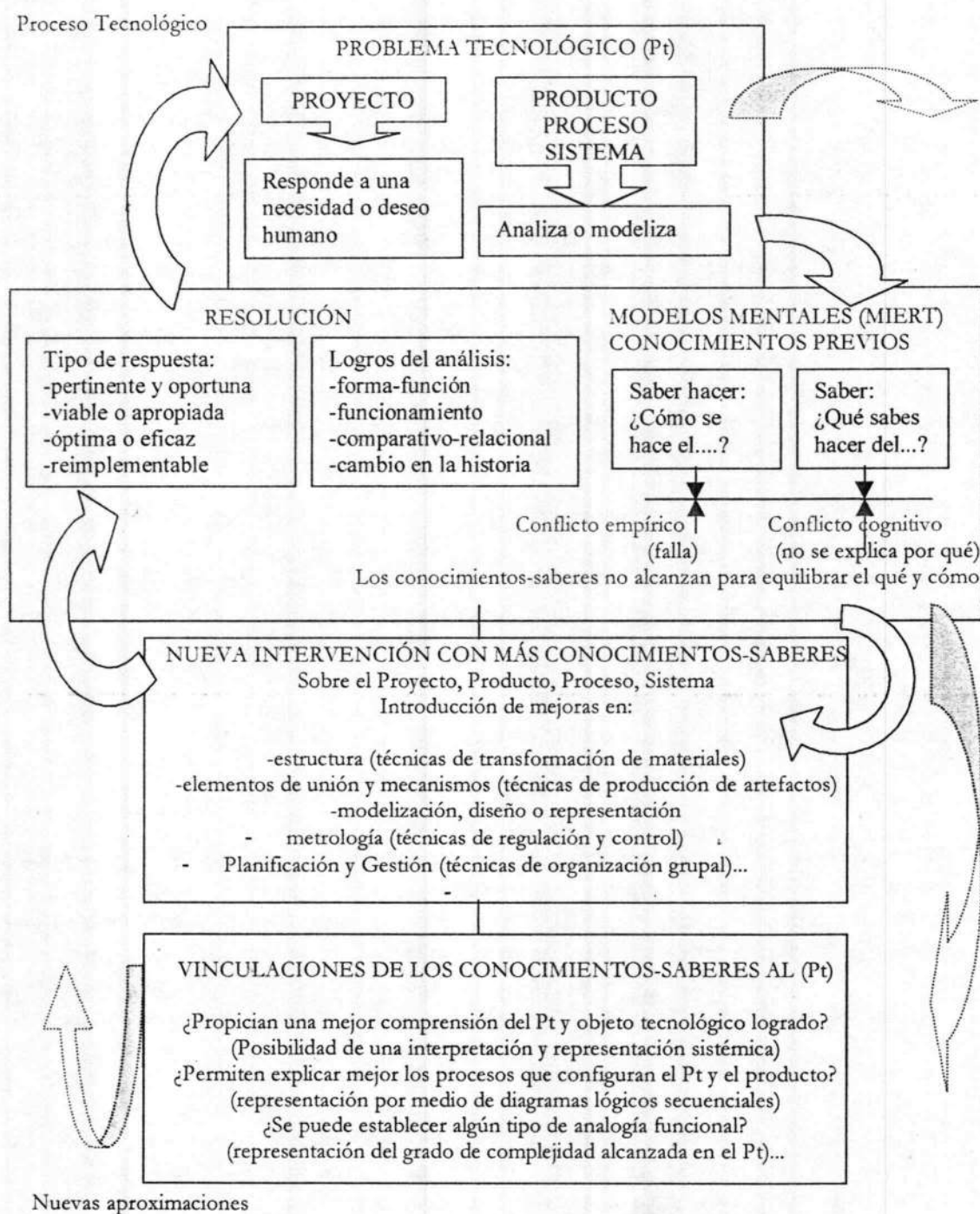
Por lo tanto, debemos proveer a los alumnos de 7º año de diversos medios prácticos y cognoscitivos mediante problemas tecnológicos (Pt) para que indaguen sobre las propiedades de los materiales, analicen objetos, usen herramientas, diseñen y construyan artefactos, y evalúen los resultados. Al mismo tiempo, las intervenciones del docente deben rescatar las **estructuras lógicas** implícitas en los diferentes procedimientos de razonamiento y acción que los alumnos utilizan, a fin de ser explicitadas, y enriquecidas mediante la presentación de situaciones cada vez más complejas. En el 7º año de la E.G.B. existe la necesidad de insistir en las **descripciones, interpretaciones y explicaciones** del contenido tecnológico, retrabajando los **modelos mentales**¹ (MIERT) utilizados por los alumnos en años anteriores o durante este año, y de esta manera, ir poniendo de manifiesto las relaciones que sustenta la técnica con la naturaleza y la sociedad, entre otras. A medida que se avance, en años posteriores se seguirá profundizando y ampliando en complejidad, según el contenido a abordar, la formalización de los mismos.

Se trata entonces, que los estudiantes puedan pensar **problemas tecnológicos (Pt) de síntesis, análisis o de caja negra**, seleccionando y valorando las distintas **soluciones** posibles, comparándolas, poniendo en juego distintas creencias y criterios, anticipando sus impactos sociales y naturales, planificando y gestionando posibles modificaciones para su perfeccionamiento, entre otros aspectos. Esto permite la **integración** de una gama muy amplia

¹ Se considera a estos modelos interpretativos y explicativos de la realidad tecnológica (MIERT) como: todo proceso personal-social mediante el cual, el alumno estructura su saber, saber hacer y saber ser a medida que integra el conocimiento tecnológico en su estructura cognitiva, a medida que desarrolla su pensamiento y lenguaje técnico-tecnológico que incluyen las habilidades analíticas, creativas, asociativas, metacognitivas necesarias para afianzar su capacidad de razonamiento. Los MIERT se conciben también como representaciones simbólicas, icónicas e inactivas que emergen ante la presentación de un conflicto sociocognitivo, estos modelos generalmente difieren de lo correcto, carecen de una explicación predictiva, consistente, organizada; por lo cual se constituyen en obstáculos del alumno ligados a lo conceptual y a lo técnico-tecnológico, que debe ser analizado por el docente antes, durante y después del desarrollo de un tema nuevo.

de **conocimientos y saberes** y propicia el desarrollo de un **pensamiento relacional genuino** que rompe con la fragmentación real -a veces virtual- de las tradicionales áreas disciplinares escolares.

El siguiente **esquema** intenta mejorar lo explicitado anteriormente y mostrar el proceso tecnológico de enseñanza-aprendizaje que se puede llevar a cabo en el aula:



El proyecto tecnológico y la resolución de problemas

El centro de las operaciones lógicas propias del pensamiento tecnológico es el **proyecto**. El Proyecto es un contenido **clave** de la educación tecnológica, puesto que se propone como **método y herramienta de conocimiento de la realidad**. En sentido amplio, podemos definir al proyecto como *conjunto de actividades destinadas a concebir, llevar a cabo y gestionar, en el tiempo, una transformación de la realidad*. En sentido más restringido, el proyecto tecnológico involucra la resolución de problemas mediante el empleo de diferentes conocimientos en una estructura de síntesis (ver relaciones con el esquema anterior).

Ahora, ¿cómo se resuelve el problema? Buscamos hacerlo de una manera **integral**, considerando también un **enfoque de tipo sistémico**, es decir, no sólo *en su faz técnica*, sino en sus *aspectos sociales, ambientales, etc.*, lo que *implica procesos de acción y reflexión científica, técnica, y humanística al mismo tiempo*. En esto consiste "hacer tecnología" en la escuela. La educación tecnológica va más allá del aprendizaje de técnicas. Supone por un lado **situarse** frente a la realidad para encontrar el problema, pero por otro lado **bucear** en los conocimientos adquiridos cuál es el pertinente para enfrentarlo. Requiere **orientar** la búsqueda de nuevos conocimientos en el caso que los que se posean no sean suficientes y también encontrar en ellos el más adecuado. En muchos casos supone **generar** un nuevo conocimiento para aplicarlo al problema que se desea solucionar, por esto *la educación tecnológica se encuentra relacionada con el desarrollo de estrategias cognitivas y de acción en los estudiantes que son los que regulan y dirigen las propias condiciones del aprendizaje*.

Esto significa que son las propias condiciones de adquisición de conocimiento y las destrezas o habilidades internas que subyacen en el sujeto de aprendizaje, las que van a incidir sobre las maneras en que éste aprenda a llevar a cabo el pensamiento reflexivo, proyectual, analítico y analógico en tecnología. De esta manera, decimos que el alumno aprende a resolver problemas tecnológicos y en definitiva aprende a aprender tecnología cuando es capaz de resignificar sus conocimientos y saberes previos en la búsqueda permanente de nuevas soluciones posibles a los problemas que se le plantean en el proceso tecnológico o cuando es capaz de transferir lo aprendido a nuevas situaciones problemáticas.

Desarrollo

Hemos dicho que el **proceso tecnológico** es de síntesis y construcción y que la tecnología se comprende a partir de *operar tecnológicamente*. Los aprendizajes se construirán a partir de actividades centralizadoras, las cuales son: *el proyecto tecnológico, el análisis de productos y el enfoque sistémico* (este último, en este año, dada su complejidad, no se aborda con la profundidad que demanda, y es conveniente realizar un tratamiento bien desarrollado y sistemático en años posteriores), las que además funcionarán como organizadoras de los contenidos del área.

Construcción del producto tecnológico:

Esta actividad está enmarcada por lo que se denomina en forma específica **Proyecto Tecnológico**. El alumno se enfrenta a un problema que debe ser solucionado. Esta metodología, propia del operar tecnológicamente, enfatiza el razonamiento y la reflexión y permite la construcción de aprendizajes a través de un proceso donde se aprende haciendo, no

solamente a través de la incorporación de conocimientos aplicados a la resolución de problemas, sino también del error y la duda. El **aula** funciona como un **taller** donde el alumno situado frente a un problema tecnológico tiene que encontrar la forma de abordarlo y resolverlo.

Estos proyectos se complejizan a medida que se superan los distintos años o ciclos de la E.G.B. Comenzaron en el primer ciclo con actividades constructivas sencillas en la mayoría de los casos propuestas por el docente pero que responden a la realidad, y culminarán con proyectos de mayor volumen que involucren demandas reales y sentidas. En forma general la resolución de estos proyectos está asociada a **pasos** que son propios del **quehacer** tecnológico:

- Definición y delimitación del problema o conflictos a resolver.
- Recolección, clasificación y crítica de datos: se trata de una búsqueda sistemática de datos que ayuden en la definición y resolución del problema. Este punto incluye búsquedas bibliográficas, entrevistas, encuestas, estadística y presentación de los datos obtenidos.
- Formulación de alternativas de solución: se trata de un momento creativo que permita formular todas las posibles vías de solución al problema
- Crítica de las alternativas y elección de una: este espacio permite contrastar las hipótesis formuladas con los datos y la delimitación del problema para elegir la solución más adecuada. La crítica es uno de los puntos más importantes porque deben incluirse discusiones de variados orígenes y sobre todo desde marcos que superen las visiones clásicas y comunes de la realidad. Debe ser un espacio de generación del pensamiento creativo y de la capacidad de comprender posturas divergentes integrándolas a un marco amplio de discusión.
- Ejecución: incluye el diseño del producto a construirse, la planificación y programación de las tareas y los recursos, la gestión, la procura y la organización de las mismas, la consecución de materiales y herramientas y la construcción propiamente dicha.
- Verificación de la alternativa elegida: los procesos de verificación serán de distinto tipo respondiendo a la naturaleza del problema seleccionado.
- Propuesta de nuevas alternativas o modificación de la elegida: el ciclo no se agota en el paso anterior sino que el pensamiento tecnológico necesita de este paso para concretarse. Se abren así nuevos caminos que seguirán un proceso similar al descripto.

Análisis del producto tecnológico:

El **producto**, resultado de la tecnología pasa a formar parte de nuestro entorno tecnológico y a influir en nuestro modo de vida. Es necesario entonces analizar el por qué y el para qué de los productos tecnológicos que el hombre ha generado. Analizar críticamente el **proceso inverso** a la construcción: "desde el producto a la necesidad". Esta metodología debe poner claramente de manifiesto la función técnica-social de los productos tecnológicos que el hombre ha desarrollado. El producto -artefacto y artificio- es un sistema que hace de intermediario entre hombre y medio. El sistema puede estar constituido por varios objetos o funciones en interacción, considerando como objeto a toda materialidad hecha por el hombre para un fin determinado; y funciones a actividades gestionales conducentes a un fin predeterminado. En muchos sistemas el **hombre** es parte del mismo (por ejemplo la acción sobre la madera de un serrucho manual). Apuntamos, entonces, a estudiar las acciones del hombre (las técnicas) en relación al producto y la interacción del producto, el medio, y la sociedad. En particular desde

esta mirada podremos analizar tanto el sistema como los objetos o partes que lo constituyen. Los **sistemas**, en general, tienen aspectos estructurales y funcionales que los permiten identificar. Presentan similitud, ya sea se trate del sistema hombre-herramienta, biológico, mecánico, hidráulico, eléctrico, etc.

Se deben analizar, por lo tanto, los **productos como sistemas** y las partes relevantes que conserven una unidad, como objetos constituyentes del sistema.

¿Qué analizamos de un producto u objeto?

Sin agotar las posibilidades de análisis podemos mencionar los principales **tipos de análisis** a los que deben someterse las partes integrantes del sistema (producto u objeto).

- Análisis del sistema: ¿Es un sistema en si mismo o parte de uno?. ¿De qué sistema simple forma parte?. ¿Cuáles son las partes constituyentes del sistema?.
- Análisis morfológico: ¿Cómo es?. ¿Qué forma tiene?.
- Análisis estructural: ¿Cuáles son los componentes del producto?. ¿Cuáles son sus partes?.
- Análisis funcional: ¿Para qué sirve?. ¿Qué función cumple?. Función técnica y función social.
- Análisis técnico: ¿Cómo funciona?. ¿De qué material esta hecho?. ¿Cómo se fabrica?. ¿Cómo es el proceso de gestión?.
- Análisis tecnológico: ¿Qué ramas de la técnica entran en juego?. ¿Qué costos están involucrados?. ¿Cuál es el impacto social y ambiental?. ¿Qué productos ha desplazado?.
- Reconstrucción de la necesidad y de la evolución histórica del producto: ¿Cuáles son sus antecesores?. ¿Cómo fueron cambiando las acciones del hombre en relación a la evolución del producto?. ¿Qué cambios de costumbres puede haber generado la evolución del producto?.

Entremos al aula...

Permitámonos hacer el *ejercicio mental* de ir desarrollando esta propuesta en un **caso concreto**. Cada lector seguramente encontrará muchas variantes a este desarrollo. No sólo está bien que esto suceda, sino que es imprescindible que así lo haga para poder ir construyendo en forma activa la didáctica del área. Además no podemos ignorar que el desarrollo siguiente es una elección arbitraria aunque consideramos que puede ser de gran utilidad para la comprensión de la propuesta. Supongamos por ejemplo que *en el 7º año, en Ciencias Sociales* se está abordando la temática: *Organización de la sociedad*, vinculada a las actividades económicas básicas de la población en el ámbito nacional y latinoamericano (implicando relaciones vinculantes entre producción, intercambio, consumo, formas de organización técnica y social, trabajo, capital y tecnología, la tecnología y su importancia en la producción).

El docente podrá introducir (a través de fotos o de un video orientativo) el tema: **procesos técnicos de trabajo** el cual constituye, la **oportunidad tecnológica**. Luego a través de alguna pregunta esencial (disparador), el docente propone un **problema tecnológico** de la realidad cotidiana, centralizando la cuestión del contenido en proyecto tecnológico de diseño y construcción o de **síntesis**. Por ejemplo: *idear y llevar a cabo un proceso técnico de trabajo cooperativo con los materiales reciclables, las herramientas e instrumentos disponibles para obtener un producto que responda a una necesidad de estar más cómodos en un determinado ámbito de aprendizaje escolar (por ejemplo en el laboratorio o en el aula-taller de ciencia y tecnología)*. La identificación a priori de los contenidos de las

distintas áreas -incluyendo tecnología que serán necesarios para trabajar la actividad y la explicitación de los contenidos que se están trabajando o por trabajar en las áreas- permitirá redefinir el procedimiento constructivo y recorte de éstos.

El **proyecto** tendrá demandas de las áreas curriculares y aportes a éstas. Las demandas pasan por la necesidad de contenidos de las áreas y los aportes por la motivación y significación de los contenidos de éstas. Por **ejemplo** el hecho empírico de que una banqueta de laboratorio se mantiene en equilibrio estable bajo ciertas condiciones, puede motivar el trabajo con el concepto de estática en Ciencias Naturales. Su **diseño** teniendo en cuenta el número de patas sobre las que se apoya dicha banqueta y el asiento superior demandará el conocimiento de aplicación de fuerzas según las distancias involucradas; de la Matemática, conocimientos de geometría y la medida de longitud, etc. Las Ciencias Sociales podrán preguntar sobre: ¿Qué cambios mundiales se han producido luego de los años setenta y en qué afecta al aspecto ocupacional de la población argentina?, recibirán el **aporte** cuestionador acerca de la relación costos-beneficios, oferta-demanda y la función social del trabajo en la sociedad y una posible comparación entre ésta y un proceso técnico de trabajo escolar llevado a cabo con una hiperintervención humana y bajo grado de mecanización y automatización.

Seguramente el docente lector podrá agregar más demandas y aportes desde todas las áreas. Asociado a la construcción se propone en forma explícita e implícita lo que hemos dado en llamar "la **reflexión** tecnológica". Esta reflexión tendrá distintos niveles de dificultad y abstracción según el estado de los **modelos** mentales y otras **capacidades** de los alumnos. Se refiere a poder **conceptualizar aspectos tecnológicos** que trascienden la actividad propuesta *para que lo metodológico preserve una dimensión que supera la actividad práctica*. Estos aspectos están referidos en general a: las **técnicas** empleadas, la **acción del hombre** en las técnicas usadas y en el **producto** final.

La **visión sistémica** del producto logrado, la **valoración** de la necesidad y utilidad del producto, su impacto social, etc., van configurando la **idea básica** que: *los objetos tecnológicos (ot) pueden ser vistos como un conjunto de elementos relacionados entre sí, tales como el artefacto-artificio y la representación-acción tecnológica que los crea, modifica, mantiene o destruye según el caso considerado; también que los sistemas sociotécnicos están compuestos por los sistemas técnicos mecánicos, electromecánicos, etc., y los sistemas organizacionales y culturales (económico-administrativo, creencias, valoraciones, etc.).*

Aspectos que en síntesis, nos dan una idea que la **tecnología** puede ser vista en el aula o aula-taller como un sistema intencional de acciones humanas que se despliegan y llevan a cabo en el ámbito socio-cultural-escolar de pertenencia.

¿Pero cómo trabajamos los contenidos de la tecnología en este esquema?

Como ya lo explicitamos el **procedimiento constructivo centralizador** permitirá trabajar también los contenidos propios de la tecnología. La propuesta de construcción permite trabajar en forma natural algunos contenidos tales como el diseño o anticipación. Otros deben ser elegidos a través de la selección de contenidos. Por **ejemplo** el haber especificado un **proceso técnico de trabajo cooperativo** más vale artesanal (relación hombre-producto) como *modo de producción* diseñado a partir del proyecto tecnológico con sus fases de estudio, creación y

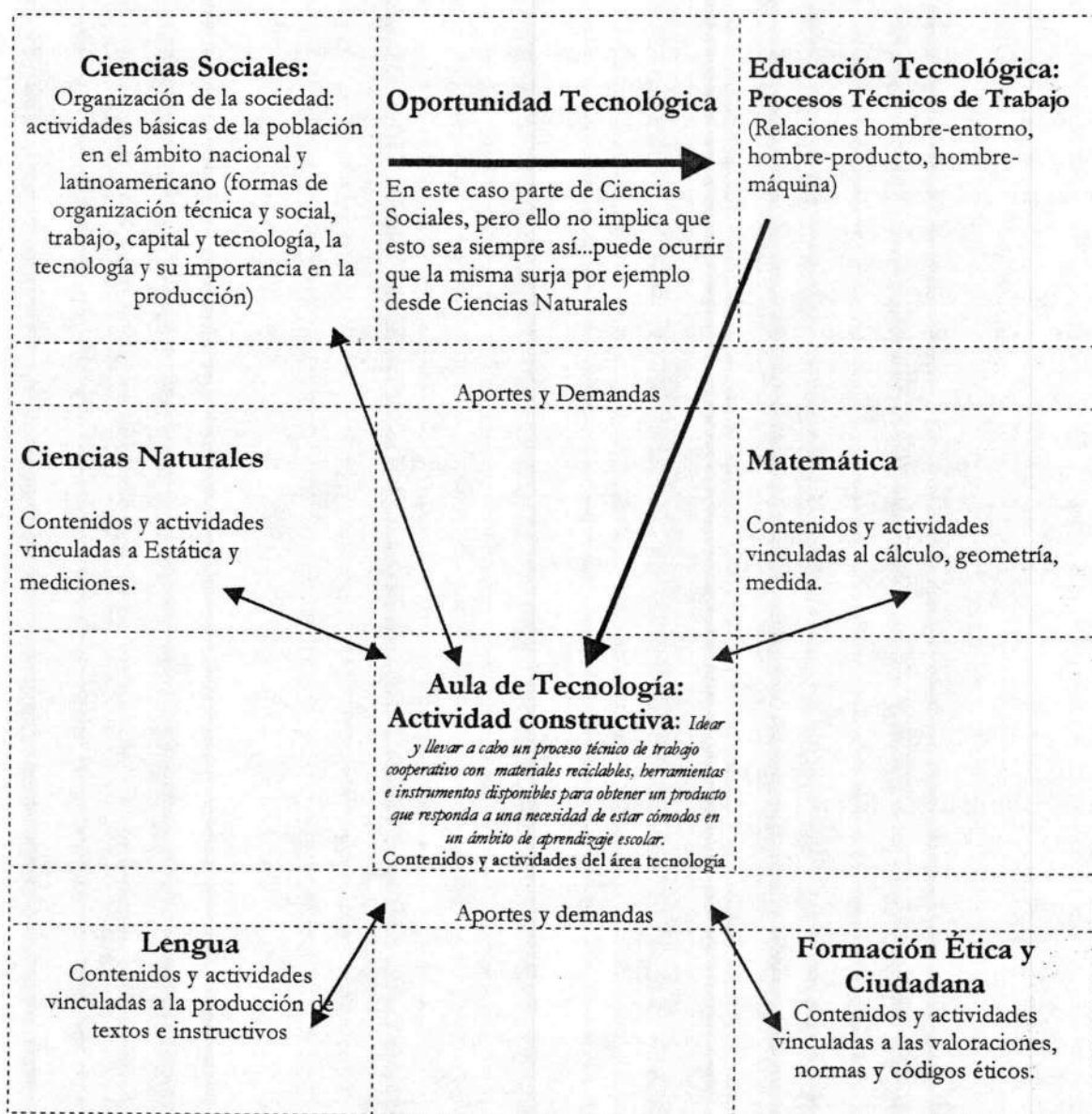
ejecución que responde a la necesidad inicial del problema planteado, permite abordar otro tipo de procesos técnicos de trabajo (hombre-máquina, máquina-producto, etc.). El beneficio de la duda, acerca de tales procesos, permitirá trabajar el contenido que se refiere al **impacto** tecnológico y al uso de técnicas y **tecnologías apropiadas** para un desarrollo sostenible en el tiempo. Las herramientas utilizadas darán lugar a un conocimiento de su función. O sea que en forma simultánea se trabajan contenidos que provienen de distintos ejes temáticos.

Si bien el proceso de generación del producto tecnológico es una instancia creativa, está determinada por los **límites** que la realidad impone. En nuestro caso las restricciones en las **consignas** ya sea temporal o de imposición de alguna regla -materiales reciclables, comodidad- y/o en las herramientas o instrumentos que pongamos a disposición nos ayudarán a situarnos en un contexto donde se encuentren los contenidos que predeterminamos trabajar. Sin embargo, gracias a la riqueza cognitiva que el proceso tecnológico propone, seguramente surgirán en forma de emergentes más temas y contenidos que los que pudimos anticipar.

Esto nos presenta el desafío de **profundizar los contenidos** anticipados pero importa también no dejar sin respuesta a los que emergen. La reflexión tecnológica estará presente en el análisis de las técnicas utilizadas, en la identificación del sistema, en la presencia o no del **hombre en el sistema** (por ej.: entrada y salida más frecuente de alumnos al laboratorio de ciencias y tecnología por disponer de nuevas oportunidades socio-técnicas de creación participativa de medios prácticos y cognoscitivos dentro y fuera del mismo), **técnicas de control** de variables en medios de cultivos dentro de biodigestores diseñados y armados por ellos y docentes a cargo de estas áreas, técnicas para introducir **mejoras** en el sistema creado (laboratorio-mesada-banqueta-dispositivo y la organización de los alumnos y profesor), en las otras técnicas que podrían haber sido utilizadas (por ej.: en la transformación de la forma de otros materiales, en el montaje y unión de piezas, en la regulación y control del proceso de acabado final), en el impacto y efectos del uso del sistema como producto social, etc.

La construcción propiamente dicha del producto tecnológico que permite solución a la situación problemática, necesita lo ya explicitado respecto del funcionamiento del aula como un taller.

Con el siguiente **esquema** pretendemos clarificar el modo de trabajo del **ejemplo** dado:



Nota: Los contenidos y actividades que aparecen en el esquema anterior, para cada área, son aquellos que se relacionan con la actividad constructiva tecnológica antes descripta.

¿Se podrá proponer en el **mismo tema** una actividad de **análisis de producto** en el área de educación tecnológica?

Supongamos que proponemos ahora este tipo de **actividad** (procedimiento de análisis de productos) tomando como **producto** a analizar: el **laboratorio** de ciencia y tecnología o alguno de los componentes de este sistema; por ejemplo la **banqueta** (producto construido a través del proyecto tecnológico). La visión sistémica del objeto analizado inducirá a considerar la misma como parte de un sistema constituido por otras partes en **interacción**: la mesada, el mechero, etc. Incluso en el caso que proponemos el **hombre** también es parte del sistema con por lo menos **dos funciones**: la de montar un experimento con un dispositivo pertinente en

un ámbito adecuado y la de decidir cuándo sentarse y levantarse para realizar dicho experimento. Esto nos induce a que aún cuando hagamos el análisis considerando un objeto, éste no puede aislarse de “el” o “los” sistemas que integra. El sistema laboratorio-mesada-banqueta-hombre contendrá, como todo sistema, una **estructura** dada por sus componentes, una **funcionalidad** y una **dinámica**.

Desde las distintas **lecturas** que se proponen en la **metodología** de *análisis de productos*, surgirán las **demandas y aportes** a las áreas curriculares tal como sucedía en la elaboración del proyecto. Por ejemplo desde la matemática se demandan conocimientos de medidas de longitud para efectuar comparaciones, al área de lengua se aporta a través de la descripción del objeto, al área de ciencias naturales se le demandan conocimientos sobre sistemas de fuerzas y condiciones de equilibrio y se le aporta a través de la problematización sobre las estructuras y su resistencia. La reconstrucción social del producto y su evolución histórica posibilita una buena interacción con las ciencias sociales. Nuevamente desde la tecnología se pueden trabajar **contenidos propios** provenientes de distintos **ejes temáticos** y es necesario el momento y espacio de **aula taller** tal cual lo explicitáramos en la actividad de construcción. La actividad de análisis de objetos tecnológicos propone por sí misma una explicitación de la “**reflexión tecnológica**” a la que nos hemos referido.

¿Cómo es el aula a la cuál entramos?

El área de tecnología lleva consigo una impronta tecnológica: la necesidad de incorporar y adecuar instrumentos, materiales y herramientas para trabajar en las actividades propuestas. La **didáctica** impone que exista, por ciclo y por año, un conjunto de estos elementos sin los cuales la propuesta del área se puede transformar paulatinamente en algo irrealizable. Incluso, en ocasiones, juzgamos pertinente la existencia de un aula específica para el trabajo de tecnología. Si bien es cierto que en tecnología no todo es físico o tangible, sino que también importa lo intangible u organizacional, es requisito hacer algunas inversiones necesarias para que el área cuente con los **recursos físicos** básicos para trabajar. Un área de características instrumentales y donde se da un lugar fundamental al saber hacer, necesita de los elementos para concretarlo. El hecho que las clases de tecnología en su proceso de síntesis y análisis incorporen elementos que puedan considerarse de desarme de otros objetos, no implica que “tecnología puede darse con cualquier recurso”. Aún el uso de objetos de desarme o de reciclado necesita de una selección o elección cuidadosa por parte del alumno y del docente.

Un proceso tecnológico espiralado

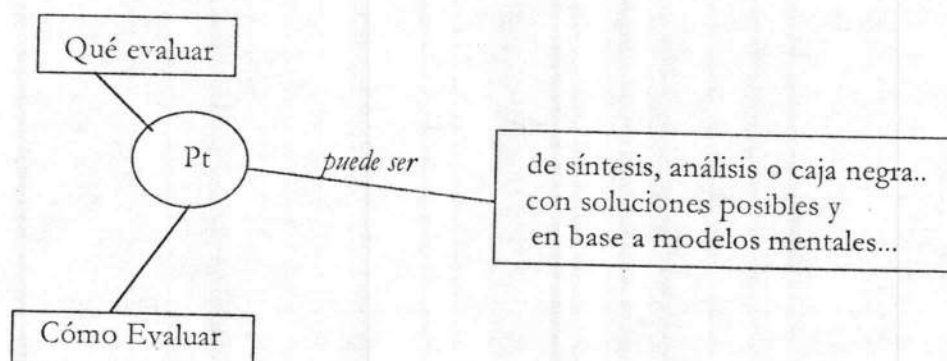
Es importante señalar como consideración general que el **tema elegido** para la ejemplificación nos muestra que es posible llevar a cabo en el área un **proceso tecnológico espiralado** con forma de bucle o rulo circular recursivo cuya función y dinamismo tiene que ver con la posibilidad de rediseño y reimplementación del mismo -los esquemas de pág. 21 y 27 pueden aclararlo- para retomar, profundizar y/o ampliar dicho tema. Sobre esto ya nos hemos referido en la fundamentación y encuadre didáctico de este documento, también de este proceso se habla en el Diseño Curricular de 1º y 2º Ciclo de E.G.B. Por lo cual es pertinente, oportuno y recomendable el **tratamiento del mismo tema** dentro del área, por ejemplo, en **años superiores**, con otras actividades de síntesis o de análisis de mayor complejidad, previo

acuerdo y consenso acerca de los contenidos vinculantes de las demás áreas que participan en el proceso y proyecto tecnológico que versa sobre el tema y problema en cuestión.

2.4. Evaluación

Los ejes de la evaluación de Tecnología son los procedimientos de **síntesis y de análisis** como centralizadores y articuladores de los demás contenidos. Esta dinámica de trabajo planteada para el área requiere de un proceso de evaluación permanente. Se trata de un momento indisoluble del proceso de enseñanza-aprendizaje, que involucra tanto la *evaluación de los aprendizajes de los alumnos* como de las *intervenciones del docente*. Al evaluar aprendizajes evaluamos en qué medida y con qué nivel de estructuración los alumnos han desarrollado **capacidades** mediante la apropiación de los contenidos básicos del área. Interesa más evaluar los **contenidos organizadores y formativos** que los de tipo informativo (datos, hechos); es decir, valorar la apropiación de las *estructuras lógicas del pensamiento tecnológico*, tal como aparecen explicitadas en los **propósitos** y en los **lineamientos de acreditación**. La percepción de similitudes y diferencias (tiempo, espacio, cantidad, calidad, etc.); la definición de los problemas; la operatividad en el análisis y la síntesis; la interpretación y la relación de los datos; el planteo, selección, y valoración de alternativas; el empleo del **lenguaje técnico**; son algunos ejemplos de las **operaciones de pensamiento** involucradas en las evaluaciones de Tecnología. La evaluación deberá tener en cuenta:

- Conocimientos previos del alumno.
- La actitud frente al error.
- Las aptitudes -apropiadas o no- para la ejecución de las tareas.
- Comprensión y valoración en el trabajo grupal organizado.
- La capacidad de creación, de imaginación, de sentido común, de razonamiento teórico-práctico.



El gráfico de arriba, intenta ilustrar la importancia de ser coherente al evaluar el área tecnología; ya que así como es relevante tener bien claro: qué contenidos tecnológicos trabajar y cómo trabajarlos (a través de los problemas tecnológicos Pt) desde la acción pedagógico-didáctica; también lo es, el tener bien claro qué y cómo evaluarlos durante todo el año.

Conviene tener en cuenta que las **capacidades** no se pueden evaluar directamente. Para evaluarlas es preciso proponer **tareas**, relacionadas con los contenidos, donde las capacidades se pongan de manifiesto. Con respecto a los conceptos la mejor forma de evaluarlos es

detectando la **capacidad funcional** de los mismos (o sea, la manera en que operan o son usados para resolver problemas concretos). La utilización de pruebas escritas no parece ser ni la mejor, ni la única manera de realizar la evaluación. En los casos de su utilización éstas deben reflejar el proceso de **conceptualización funcional** que la tecnología propone y estar atentas a la diversidad que todo proceso de construcción de conocimientos sostiene. En este contexto, la **acreditación** implica una instancia particular de evaluación, donde es preciso **calificar** los aprendizajes. Los **lineamientos de acreditación** han sido formulados teniendo en cuenta esta circunstancia.

El aprender haciendo, implica una permanente **revisión** de las **tareas** efectuadas, de manera de poder mejorarlas utilizando el **error** como fuente de aprendizaje y estimulando un proceso continuo de autoevaluación y coevaluación por parte de los alumnos. También es necesario tener en cuenta la "forma" en que el docente regula pedagógicamente la cuestión tecnológica en el aula, su forma de **captar y valorar** el trabajo realizado, ya que no debe olvidar que cuando se diseña y construye un objeto, por ejemplo, se hace "lo mejor que se puede", por ello la evaluación deberá ser comprensiva teniendo en cuenta que tenemos un **alumno preadolescente** enfrente.

Si el docente, se pregunta ¿Qué distancia opera entre **lo planificado y realizado** en E.T.?, puede remitirse a los **modelos** mentales de los alumnos, trabajados en el Diagnóstico Inicial de los temas abordados, durante el proceso formativo y en la acreditación de los saberes del alumno y así, tomar conciencia de la manera en que intervino para hacerlos evolucionar en el curso, en la práctica de enseñanza, en la secuencia de actividades, a través de los diversos ejercicios de refuerzo o Pt que implican poner en juego distintos **niveles de simbolización y abstracción** del alumno; así, podrá reflexionar en función de la experiencia vivida, observación-descripción, explicación-relación realizadas en interacción, para lograr un mayor grado de operatividad-evolución del **pensamiento y lenguaje tecnológico**.

Los obstáculos a superar

En Tecnología, la dificultad reside a veces cuando se le pide al alumno que desarrolle **soluciones creativas** para los Pt. Además, E.T. lleva a evaluar muchas habilidades que antes no solían evaluarse, tales como modelar, diseñar, representar y organizar información técnica, construir maquetas, programar tareas, organizar emprendimientos, etc. Un aspecto delicado de la evaluación que efectúa el docente está relacionado con la **valoración de estrategias, modelos u objetos creados por los alumnos**. A veces, no es fácil encontrar criterios objetivos de valoración. Otras veces, puede ser difícil que los alumnos acepten como criterios objetivos, los de un profesor que tiene un nivel técnico que ellos no manejan. Las valoraciones negativas pueden ser tomadas por los alumnos como algo "personal". Por otro lado, el temor al error o al fracaso puede producir un bloqueo emocional de la creatividad, o incluso inhibir a los alumnos para intentar métodos nuevos o no experimentados previamente.

Por estos motivos, es importante que los **métodos** evaluativos utilizados por el docente estimulen la creatividad del alumno: siempre debe estar claro que **un error o un fracaso pueden conducir a un nuevo conocimiento**. Para que así sea, la metodología de aula utilizada debe incorporar la evaluación crítica de las producciones y las posibilidades de mejorarlas, es decir, el rediseño con vistas al perfeccionamiento de las producciones, corrigiendo con suspicacia los defectos o **deficiencias** anteriormente detectadas.

3 ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

Los **contenidos del área** se presentan de la siguiente manera:

- Actitudes Generales.
- Contenidos Procedimentales Generales.
- Contenidos Conceptuales y Procedimentales para el 7° año de la EGB, según Ejes Temáticos.

Las **grillas de contenidos** específicos de este año no desglosan los contenidos conceptuales y procedimentales. Se considera que se encuentran unidos y articulados de tal modo que es difícil separarlos sin caer en una confusión o una arbitrariedad. Los contenidos presentados se aplican a todos los años de la E.G.B. dependiendo de la complejidad con la que sean tratados en las actividades tecnológicas propuestas institucionalmente.

Los contenidos son agrupados en **tres ejes temáticos**. En la metodología propuesta para el área estos contenidos están subsumidos a los procedimientos generales de: Síntesis (Proyecto tecnológico) y Análisis (Análisis de productos).

Los ejes temáticos organizan los contenidos, no los jerarquizan. Tampoco dentro de un eje temático los contenidos están presentados en orden de importancia. Dentro del eje temático se encuentran agrupados según distintos títulos cuya única función es clarificar el contenido y de ninguna manera aislarlo o categorizarlo. La metodología propuesta ya nos está indicando "per se" que se deberán trabajar simultáneamente contenidos provenientes de los distintos ejes durante las actividades que se desarrollen.

3.1. Eje organizador

Para el 1° y 2° ciclo de la E.G.B., el eje organizador del área era: *el desarrollo de una cultura tecnológica propia se basa en la reflexión crítica y activa de las relaciones que la técnica sustenta con la sociedad, el conocimiento, la ética y los valores y la naturaleza, en tanto y en cuanto el hombre es creador y receptor a la vez.*

En el 7° año, se busca una profundización y coherencia con dicho eje, por lo que la *Educación Tecnológica*, requerirá que el docente:

desarrolle con sus alumnos, un proceso tecnológico que involucre una interrelación dinámica y crítica entre conceptos de ciencia-tecnología-sociedad, medio ambiente, ética y valores, utilizando procedimientos relacionados con el quehacer tecnológico.

3.2. Ideas básicas

Respecto al *modo de relacionar y articular los contenidos* de los ejes del área, se deben configurar **Ideas Básicas (IB)**, que representen el *contenido fundamental de la enseñanza* escolar y éstas deben ser readaptadas en el aula por el docente, de manera que queden elaboradas acordes al nivel del *pensamiento y lenguaje tecnológico del alumno de 7° año* que asiste a la misma. Se enuncian **algunas de ellas**, a modo de ejemplo:

- La **técnica** abarca el conjunto de métodos y medios utilizados en cualquier **proceso productivo** o transformador de la realidad. Es una cualidad del **trabajo** y en ella concurren capacidades y competencias humanas. La técnica responde a demandas, surge de necesidades, e implica el planteo y resolución de problemas concretos. La misma posee una lógica y una dinámica de pensamiento y de acción que le son propias.
- En E.T., el análisis de una **técnica** involucra: la identificación de un **objetivo** (vinculado a la necesidad de aplicarla), un **dispositivo** (recurso físico que se utiliza), un **procedimiento** (los pasos que hay que realizar para implementarla) y la **acción** (actuación coordinada sobre el dispositivo). Este proceder permite al compararlo con otro, darse cuenta si dicha técnica es **eficiente** y/o es **eficaz** y en consecuencia, posibilita tomar la decisión de **regularla, controlarla o transformarla**.
- El **análisis de un producto**, puede ser visto como un análisis de **tareas** (unidad mínima de análisis de la técnica) y de los **pasos** (secuencia de operaciones que forman parte de la tarea) que se siguen para obtenerlo a partir de los insumos (materia, energía e información), por lo cual el marco referencial lo constituye el propio **proceso de producción**, y no únicamente la estructura o el funcionamiento de dicho producto.
- Cuando abordamos los **cambios técnicos** y los impactos y efectos productos de la implementación de **diversas tecnologías** (primitivas o sofisticadas) en los contextos de producción y uso (domicilio, fábrica, empresa, etc.), emergen aspectos ideológico-culturales, relacionados a códigos éticos, creencias y sistemas de valores que rodean al producto como resultado de su incorporación a la realidad natural y social.
- Una de las características distintivas del enfoque sistémico, es la consideración de los sistemas sin prescindir de sus **relaciones e intercambios con su entorno**. El estudio de los sistemas se hace entonces manteniendo los vínculos internos y externos de sus componentes, que no pueden ser separados a riesgo de perder la **comprensión del conjunto**.
- La **reflexión tecnológica** implica un punto de vista **ético** provisto por el sistema de valores de la cultura. Toda lectura tecnológica contiene un juicio de valor sobre la dinámica de la técnica y sobre sus efectos. El hacer y la **creatividad** tecnológica implican la noción de armonía como valor estético. Este principio sistémico de armonía se aplica tanto a la naturaleza de los artefactos como a las relaciones entre los productos técnicos, la naturaleza

y la sociedad. La *sociedad democrática* es el **control** necesario sobre la *producción tecnológica*. La carrera técnica necesita de un control que sólo puede darle la elección de hombres con capacidad de ejercer plenamente sus derechos y capacidad de opción.

- En un proceso de **desarrollo tecnológico sustentable**, se deben distribuir más equitativamente, los beneficios del “progreso económico”, proteger mejor el **medio ambiente** natural y social (en el lugar, en la zona, región, país, mundo, etc.), en beneficio de las futuras **generaciones** y mejorar genuinamente la calidad de vida o modificar paulatinamente el **estilo de vida**, produciendo, utilizando, incorporando o adoptando una **tecnología apropiada** a tal medio, lo que demanda un análisis de **procesos técnicos de trabajo**, e implica una **opción tecnológica**, un compromiso **ético y moral** que guarda relación con un **sistema tecnológico global**.

3.3. *Caracterización de los ejes temáticos*

Eje: *Los procesos de producción y los sistemas técnicos*

A los **procesos de producción** los consideramos como aquellos procedimientos constructivos que incluyen e involucran más de un sistema técnico o sea están constituidos por distintas fases de un procedimiento complejo. Los Sistemas Técnicos son vistos como un conjunto de métodos o procedimientos creados por el hombre para lograr un propósito. Los **sistemas técnicos** y los procesos de producción son herramientas fundamentales de la tecnología para operar y producir las transformaciones necesarias y correspondientes a la elaboración de los productos (bienes o servicios) que ella genera. Son el esqueleto de la tecnología. La comprensión y elaboración de sistemas técnicos lleva a un entendimiento de la relación de éstos con el hombre y su evolución. Estos procesos y sistemas a los que nos referimos involucran, desde las técnicas que tratan la **transformación** biológica de la materia, técnicas de transformación basadas en procesos físico-químicos, técnicas de mecanización, hasta aquellas que tienen que ver con la organización y gestión cooperativa y solidaria.

El **eje temático** se refiere al estudio de **técnicas y procesos** y a la explicitación y reflexión de los sistemas técnicos y procesos de producción que se van generando en el transcurso del trabajo del área. El estudio de técnicas no significa un conocimiento de procedimientos aislados. Solamente podremos entenderlas si las situamos en un **contexto** donde el hombre es el centro; ya sea como generador de las mismas o como receptor directo a través del cambio en sus hábitos de trabajo o de su mundo de relaciones. En el **7º año**, técnicas y procesos se refieren a aquellas cuestiones vinculadas al quehacer tecnológico que tiene impacto en la realidad cotidiana: familiar, escolar, comercial, fabril o empresarial (alimentos, transporte, comunicación, producción, etc.) que se desarrollan tanto en un **entorno tecnológico** cercano como en la producción local, regional, nacional e internacional.

La gestión y organización en la aplicación de técnicas que da como resultado un proceso tecnológico más complejo es parte importante en el tratamiento de este eje. En el desarrollo de las actividades de síntesis y análisis se requiere la **profundización** en el conocimiento de

técnicas y procesos de la actividad comunitaria y la organización social. En particular se debe hacer énfasis en lo *regional-nacional-latinoamericano*. Los **procesos técnicos de trabajo** específicos sugeridos en los contenidos (elaboración de madera, rama metalmecánica, etc.) son susceptibles de ser ampliados a otros que no figuren explícitamente, pero que tengan importancia en lo local-regional. Las técnicas y procesos que involucran el manejo de la **información y comunicación** enfatizan el uso de la computadora como instrumento de aplicación técnica.

Eje: *Los sistemas técnicos: materiales, máquinas, herramientas e instrumentos que el hombre utiliza y produce*

Pensadas tecnológicamente, máquinas, herramientas e instrumentos no dejan de ser un producto tecnológico que resuelve la **necesidad** que las motivó. Es impensable considerar la tecnología sin **sistemas técnicos** compuestos por máquinas y herramientas. Son éstas las que posibilitaron y posibilitan un acelerado proceso tecnológico. Incluimos dentro de las máquinas y herramientas también a aquellas que posibilitan el manejo de información, diseño, control de procesos, etc. En el análisis tecnológico la máquina, herramienta, instrumento o material puede ser vista como un facilitador en la producción tecnológica o como un producto tecnológico, resultado de procesos y técnicas. Es posible entonces que **máquinas, herramientas, instrumentos y materiales** puedan aparecer en distintos ejes temáticos.

El punto de vista que propone la agrupación arbitraria de este eje es observar, analizar y usar las máquinas y herramientas como facilitador de la producción tecnológica. Sin embargo no es posible separar máquinas, herramientas e instrumentos de las técnicas y procesos, ya que aquellas responden a éstos y muchas veces están pensados en función de tales máquinas y herramientas. Como **producto tecnológico** materiales, máquinas, herramientas e instrumentos, al igual que cualquier producto con mayor significación, están profundamente relacionados a la cultura de los pueblos y en muchos casos determinaron y determinan el predominio de unos sobre otros.

En el tratamiento propuesto de los **contenidos** dimensionados y relacionados a la ciencia, sociedad, cultura, técnica, los materiales, máquinas, herramientas e instrumentos serán utilizados y estudiados desde estas perspectivas. Los materiales son los **insumos** de gran importancia en la mayoría de los productos tecnológicos que el hombre elabora. Desde el punto de vista de la tecnología no sólo son importantes los aspectos físico-químicos de los materiales sino también sus usos y aplicaciones. En el 7º año partiendo del uso de materiales se trabajará en clasificaciones según distintos criterios. Las herramientas, máquinas e instrumentos se pueden **definir**: a las **herramientas** como elementos que accionados por las manos amplían las posibilidades de operación. A las **máquinas** como una herramienta a la que se le incorpora energía externa al hombre para que facilite la operación.

Los instrumentos son **dispositivos** de medición y comparación imprescindibles para las construcciones artefactuales. En el 7º año, se propone el uso de herramientas manuales y máquinas simples (preferentemente de uso manual que incluye algo no tan simple como por ej. un taladro eléctrico) para efectuar el análisis técnico, social, científico y cultural de éstas y otras de mayor complejidad pero de función similar. El uso de **Procesadores y Computadoras** en

este ciclo como máquinas intervinientes en técnicas y procesos pondrá de manifiesto la importancia de su uso instrumental dentro del área. Los instrumentos de medición y comparación usados en 7º año estarán orientados a obtener resultados con mejor precisión que en años anteriores.

Eje: Tecnología, Ambiente y Sociedad: el cambio técnico y sus impactos y efectos en los contextos de producción y uso

Los productos que la tecnología genera deben conocerse en el contexto sociocultural desde el cual provienen, considerando al hombre como integrante (activo, creativo, lúcido) de una sociedad y volviendo a él como usuario inteligente y/o productor de tales productos. La generación de productos tecnológicos impuso e impone **cambios** en los **hábitos** del hombre y en sus **relaciones**, de la misma manera que la búsqueda de cambios de hábitos y relaciones dio y da lugar a la generación de productos. Este eje relaciona los distintos resultados y procesos tecnológicos con la función técnica, social y cultural de los mismos. Valoriza los procesos históricos relacionado con los productos. Contempla el **análisis crítico** de los productos de la tecnología y su impacto en la realidad. Pretende analizar y valorar las técnicas desde la perspectiva del cambio de los hábitos del hombre y su evolución. En el 7º año la valoración crítica de productos y procesos tecnológicos se extiende al ámbito regional, nacional e internacional o mundial. Se dará especial importancia a la repercusión del **desarrollo** tecnológico en el ámbito **regional-nacional-latinoamericano**.

3.4. Contenidos actitudinales y procedimentales

Los contenidos **actitudinales** que aquí se explicitan no pueden estar separados del resto de los contenidos. Sólo **operando** en el área tecnología estas actitudes pueden ponerse de manifiesto y explicitarse. El trabajo de estos contenidos supone también que el **docente** revise su propia práctica de enseñanza y actitud relacionada con la tecnología. Es imposible que se puedan trabajar los contenidos que abajo detallamos si el docente no los ha confrontado con su propio esquema de actitudes.

Por lo ya fundamentado, los contenidos actitudinales, deben apuntar a la construcción de un **"Marco Ético"** en la relación **Hombre-Tecnología-Sociedad**. Superan el hecho de la ética del tecnólogo en su actividad, que puede quedar resumida a un código profesional y pretenden abarcar la actividad toda del hombre que se desenvuelve en un sistema universal complejo y con interrelaciones mutuas.

En cuanto a los contenidos **procedimentales** que aquí se explicitan, tampoco pueden estar separados del resto de los contenidos. También ellos se desarrollan **operando** en el área tecnología, en el sentido de la necesaria puesta en juego y explicitación del pensamiento, acción y lenguaje técnico-tecnológico frente a un problema, proyecto o análisis tecnológico. El trabajo de estos contenidos supone también que el **docente** revise su propia práctica de enseñanza relacionada con los procedimientos del quehacer tecnológico; pues al igual que con los contenidos actitudinales, es imposible que se puedan trabajar los contenidos procedimentales

que abajo detallamos, si el docente no los ha confrontado con su propio esquema de procedimientos que es capaz de desarrollar con sus alumnos en el aula.

También por lo ya fundamentado y explicitado en el encuadre didáctico, los contenidos procedimentales junto con los actitudinales y conceptuales, deben apuntar a la construcción de un **enfoque propio de la tecnología**, y superan la simple formación de destrezas técnicas, pues éstas quedan comprendidas en un marco más amplio y abarcativo que incluye la actividad toda del hombre que se desenvuelve en un sistema universal complejo y con interrelaciones mutuas.

Contenidos Actitudinales

Los contenidos actitudinales han sido reunidos para su presentación en **cuatro grupos** que remiten a la formación de **capacidades básicas** en aspectos que hacen al desarrollo personal, sociocomunitario, del conocimiento científico-tecnológico y de la expresión y la comunicación.

Desarrollo personal:

- Confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas.
- Disciplina, esfuerzo y perseverancia en la búsqueda de soluciones tecnológicas a problemas.
- Gusto por generar estrategias personales y grupales para la resolución de problemas tecnológicos.
- Respeto por las fuentes y honestidad en la presentación de resultados.
- Revisión crítica, responsable y constructiva en relación a los productos de los proyectos tecnológicos en que participa.
- Respeto por el pensamiento ajeno.
- Valoración del intercambio de ideas como fuente de aprendizaje.
- Disposición para negociar, acordar, aceptar y respetar reglas para el trabajo en proyectos.
- Tolerancia y serenidad frente a los resultados positivos o negativos de los proyectos en que participa.
- Respeto por las distintas formas de vida.
- Reconocimiento del trabajo como un hecho intrínseco a la dignificación personal.

Desarrollo sociocomunitario:

- Valoración del desarrollo de una cultura tecnológica propia sustentada en las necesidades regionales y nacionales.
- Valoración del desarrollo y selección de tecnologías convenientes.
- Valoración del trabajo individual y grupal como autorrealización, integración a la vida productiva y desarrollo sostenido de la comunidad.
- Valoración del equipo de trabajo y de las técnicas de organización y gestión en el diseño y realización de proyectos tecnológicos.
- Sensibilidad ante las necesidades humanas e interés para buscar respuestas tecnológicas que las satisfagan.
- Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos, sociales u otros en la asignación de roles en lo que respecta a la generación e implementación de las diversas tecnologías.
- Valoración crítica de los productos y procesos tecnológicos en relación al mundo del trabajo.

Desarrollo del conocimiento científico tecnológico:

- Curiosidad, apertura y duda como base del conocimiento científico.
- Interés por el uso del razonamiento intuitivo, lógico y la imaginación para producir o seleccionar los productos tecnológicos.
- Sentido crítico y reflexivo por lo producido.
- Valoración de los principios científicos que sirven de base para el diseño y uso de productos tecnológicos y explican el funcionamiento de máquinas y herramientas y el comportamiento de los materiales.
- Valoración de los aspectos que inciden en la selección de tecnologías convenientes
- Valoración crítica de tecnologías usadas en la región.
- Reconocimiento de la naturaleza, posibilidades y limitaciones de la tecnología.
- Respeto por las normas de uso y mantenimientos de herramientas, máquinas e instrumentos.
- Respeto por las normas de seguridad e higiene en el trabajo.
- Disposición crítica y constructiva respecto del impacto de la tecnología sobre la naturaleza y la sociedad.

Desarrollo de la expresión y la comunicación:

- Valoración del lenguaje claro y preciso como expresión y organización del pensamiento.
- Aprecio y respeto por las convenciones que permiten una comunicación universalmente aceptada.
- Aprovechamiento de los aspectos positivos de la informática como herramienta para favorecer el desarrollo del pensamiento divergente.
- Corrección, precisión y pulcritud en la realización de trabajos.
- Reflexión crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social.
- Seguridad en la defensa de sus argumentos y flexibilidad para modificarlos.

Contenidos Procedimentales	
Resolución de Problemas Tecnológicos (Pt) Formulación, Interpretación y Análisis del Pt Definición del Pt a resolver Propuestas Alternativas de Solución Diseño y Selección de una Solución Alternativa Propuesta Concreción de la Solución propuesta Evaluación y Posibilidad de Rediseño y Reimplementación de la Solución al Pt	
Proyecto Tecnológico	Análisis de Productos
Identificación de oportunidades Investigación acerca de oportunidades, necesidades y demandas sociales. Establecimiento de prioridades y posibilidad de satisfacción por medio de proyectos tecnológicos. Confección de informes de factibilidad estableciendo posibilidades y prioridades. Diseño Uso de los criterios del Diseño teniendo en cuenta los factores que lo condicionan: técnicos, estéticos, económicos, etc. Cálculo de costo del producto. Confección de legajo con Información Técnica. Organización y Gestión Análisis de varias alternativas para la toma de decisiones. Establecimiento de las funciones, organigrama y niveles de supervisión. Análisis del proceso de trabajo y descomposición del mismo en tareas simples. Asignación de las tareas. Uso de la informática como herramienta para la gestión. Planificación y Ejecución Planificación del uso eficiente de los recursos Construcción de diagramas para la planificación y el control de las tareas e inversiones. Elaboración y uso de sistemas de control de procesos y control de calidad. Interpretación de planos, documentación y especificaciones técnicas. Evaluación y Perfeccionamiento Evaluación de la eficacia del producto en relación con las oportunidades, necesidades y demandas sociales, las prioridades que dieron origen al proyecto y el impacto ambiental del mismo. Sugerencias de cambios y mejoras en cada uno de los pasos anteriores respecto del producto u objeto tecnológico.	Análisis Morfológico Confección de organigramas, diagrama de flujo. Representación de la forma. Análisis Estructural Descripción de los elementos (no necesariamente materiales) que componen el producto. Identificación de las relaciones más significativas entre ellas. Análisis de la función y funcionamiento Identificación de la función y explicación del funcionamiento. Identificación y explicación de las relaciones entre la forma y la función. Cálculo del rendimiento del producto relacionando la función con el consumo de energía. Análisis Estructural-Funcional Explicación de las relaciones entre forma, estructura y función. Análisis de Producción Identificación de los materiales y las tecnologías empleadas. Redacción de las especificaciones técnicas en relación con la fabricación y uso del producto. Análisis Económico Cálculo de rendimiento del producto. Análisis Comparativo Comparación entre el producto y otros similares de acuerdo con criterios de los puntos anteriores. Sugerencias de mejoras. Análisis Relacional Investigación de la influencia del producto en relación con su impacto en los distintos órdenes del mundo social y natural. Reconstrucción del Surgimiento y Evolución Histórica del Producto Investigación de las características de la época en que surgió el producto y que influyeron sobre éste. Comparación con otras manifestaciones culturales de la época. Análisis de la influencia histórica sobre el producto y la influencia de éste en la historia. Elaboración de hipótesis acerca del desarrollo futuro de ese tipo de productos u objetos tecnológicos.

3.5. Cuadros de contenidos

Eje	Contenidos
Procesos de producción y sistemas técnicos	- Proceso de producción como sistema socio-técnico vinculado a la organización y gestión del trabajo grupal-individual artesanal, manufacturero e industrial: (Agropecuaria; carpintería; carpintería metálica; obtención de productos en rama metalmecánica; textil; construcción; eléctricos y electrónicos simples; biotecnológicos caseros e industriales). - Procesos de transformación de forma en materiales y de fabricación de objetos tecnológicos: tipos de materiales y su tratamiento. - Normas de seguridad e higiene en la actividad agrícola, comercial e industrial. - Proceso de almacenamiento, transporte, distribución de materia, energía e información. Industria de proceso. Producción alimenticia. Procesos biotecnológicos. Proceso de calidad y calidad total - Procesos fabriles: tratamiento de los residuos, la fuerza del trabajo. - Procesos de gestión y producción: - Organizaciones humanas (tipos de emprendimientos). Empresas productoras de bienes y servicios: estrategias de dimensionamiento, beneficios y peligros competitivos. - El proceso de Marketing: calidad, envasado, etiquetado y embalaje -packaging-, almacenamiento, distribución, venta y financiación en relación con las nociones elementales de sistema proveedor-producto-cliente. - Procesos de tratamiento de la información y la comunicación técnica por medios informáticos. - Técnicas corporales de conjunción o agrupación que representan conexiones o uniones de partes: encastre, enlace a modo de cadena con grados de movimiento, nudos constructivos, etc. - Sistemas Técnicos de trabajo en el entorno tecnológico local, regional, nacional-internacional: agropecuario; carpintería; carpintería metálica; obtención de piezas simples en rama metalmecánica; textil; construcción; eléctricos y electrónicos simples; biotecnológicos, etc. - Sistemas de producción-transporte-distribución-almacenamiento de productos. - Sistemas de obtención y transformación de recursos materiales renovables y no renovables. Tipos y características. - Producciones básicas regionales de materia prima. Producción de energía a gran escala. Distribución de energías. - Sistemas de fuerza motriz en la industria. El transporte en la industria y la industria del transporte. - Técnicas de información y comunicación: tecnologías de la información. Uso y funciones. Procesamiento de la información. - Sistemas de innovación tecnológica: provincial, nacional, internacional. - Sistema de patentes. Nociones elementales de sistemas de mercado y transferencia de investigaciones científicas a empresas productoras - Sistemas de conectividad por redes electrónicas.

Eje	Contenidos
<i>Sistemas técnicos: materiales máquinas, herramientas e instrumentos que el hombre utiliza y produce</i>	- Sistemas técnicos y socio-técnicos vinculados a las acciones, operaciones y procesos tecnológicos. Sistemas organizacionales vinculados a las tecnologías gestionales. - Disposición en planta de personas, herramientas o máquinas e insumos y productos para la regulación y control, transformación y producción: artesanal, manufacturera e industrial. - Sistemas: hombre-entorno (azar, caza, pesca, siembra), hombre-producto (artesanal), hombre-máquina (técnico: industria metalmeccánica), máquina-producto (tecnológico: hipointervención humana en el sistema). Control: formas de organizar las tareas. Incorporación de los programas de acción en las máquinas. Sistemas de montaje y unión de piezas, control y seguridad en el uso, mejoras en la eficiencia. Sistemas de normas de representación, información y comunicación técnica. - Organización de la información y comunicación técnica: croquis, bocetos, maquetas, dibujo técnico. Programas de acción en la representación técnica y en el uso de herramientas de procesamiento lógico. Simulaciones computacionales. - Organización de grupos de personas para programar, almacenar, distribuir, financiar materiales, energía e información en los microemprendimientos, fábricas, etc. Sistema de Mercado y marketing: el servicio como programa de acción y producto, sistemas de prestación: agua, electricidad, gas, teléfono, turismo, internet, etc. - Sistemas Técnicos de información y comunicación (TIC): almacenamiento, distribución de la información - Máquinas, herramientas e instrumentos físicos en función de los materiales, sus usos, clasificaciones y comparaciones en diversos entornos tecnológicos y contextos: hogar, escuela, empresa, taller, fábrica. - Insumos Materiales de uso doméstico, en el juego, en la construcción. Máquinas motrices y máquinas-herramientas. Instrumentos de medición y comparación (metrología) relacionados al tipo de proceso de producción y al control de calidad del producto (bien o servicio). - Tipos de Máquinas, herramientas e instrumentos en relación al tipo y consumo de energía: energía-desarrollo sociotécnico, provisionamiento energético, energía y ambiente, fuentes energéticas alternativas. - Instrumentos lógicos o soportes de información y comunicación técnica: croquis, bocetos, maquetas, dibujo técnico, textos instructivos, diagramas de bloques, de flujo, redes de distribución, simbología (Softwares). Simuladores de comportamiento de diseños (prototipos, modelos computacionales, etc.).

Eje	Contenidos
<i>Tecnología, Ambiente y Sociedad:</i> <i>el cambio técnico y sus impactos y efectos en los contextos de producción y uso</i>	- Cultura y tecnología: tecnologías relacionadas con las necesidades básicas de la humanidad (alimentación, vivienda, transporte, vestimenta, etc.) y las distintas maneras de responder a las mismas (agricultura, industrialización, tecnología disponible, clima, etc). - El ambiente como condicionador de necesidades y exigencias del hombre. La sociedad frente al ambiente natural transformado por el hombre: impacto. Interacciones: ambiente-hombre; hombre-trabajo; trabajo-ambiente, trabajo-instrumento, instrumento-hombre. - Actitudes, posturas y exigencias: actividad productiva-requisitos funcionales; procesos productivos-normas, servicios y bienes de consumo. El desarrollo como actividad social organizada. La sociedad de consumo. La economía de mercado. El desarrollo sustentable. La competencia y la cooperación. - El progreso: tecnológico, social y personal. Sistemas de valores, éticos, estéticos. Tecnología y arte (colores, formas, estilos). La divulgación de los conocimientos científicos-tecnológicos como herramienta de alfabetización popular. - Modelos de progreso y desarrollo sustentable. Cambio tecnológico en relación a la calidad y estilo de vida. - Tecnología y Educación (aportes esenciales): mejoras en el entorno o en instalaciones de la institución, organización de jornadas tecnológicas con participación de escuelas (clubes y ferias de tecnología), empresas y organismos de la zona (visitas a ferias artesanales, empresas comerciales e industriales locales-regionales, etc.). - Cambios en las costumbres, valores, modificaciones en los perfiles laborales. La producción masiva: evolución y revolución del trabajo en talleres e industrias. Evolución de maneras de organizar el trabajo: taylorismo, fordismo, toyotismo, modelos actuales. - Efectos de la extracción de materias primas. Producción de insumos, materiales sustitutos, e impactos en el ambiente. Modificaciones en los perfiles laborales como consecuencia de los cambios organizacionales. - Cambios en la calidad de los productos por la mecanización de los programas de acción en los procesos. Cambios en el trabajo y efectos sobre la seguridad, salud, confortabilidad de las personas involucradas en el proceso. - Impacto en el sistema ambiental por la transformación energética en relación con la disponibilidad local-regional de la misma. Evolución de la fuerza motriz y cambio en las destrezas psico-motrices del trabajador-profesional. Evolución del transporte y los medios de comunicación. - Cambios en los perfiles laborales. Incorporación de procesadores de texto y el uso de la informática. Creencias, valoraciones, etc. Naturaleza del trabajo en la perspectiva histórica y en función de las diferentes culturas. Conciencia del consumo energético cotidiano relacionado al tipo de hombre: tecnológico, industrial, agricultor, cazador, primitivo.

3.6. Lineamientos de Acreditación

Al finalizar el 7° año, debe poder constatar que el estudiante, sea capaz de resolver situaciones que impliquen:

- Interpretar y comprender los distintos pasos de un proyecto tecnológico y un análisis de productos y utilizar los procedimientos propios de cada uno de ellos.
- Participar e interactuar con otros en la autogestión de proyectos tecnológicos y contribuir a alcanzar el objetivo del trabajo conjunto.
- Elaborar cronogramas de tiempos de ejecución de actividades y tarea para resolver un problema tecnológico de manera eficaz.
- Analizar la viabilidad de un proyecto o análisis de producto utilizando modelos explicativos y posibles alternativas de solución.
- Evaluar críticamente su producción y ser capaz de proponer mejoras o modificaciones, seleccionando, asignando recursos y ajustando el plan cuando sea necesario.
- Analizar críticamente la función social e impacto del proyecto tecnológico en su entorno o medio ambiente.
- Ser capaz de aplicar en los proyectos tecnológicos distintas técnicas y procesos, valorando críticamente la función técnica y social de materiales, máquinas, herramientas e instrumentos, respetando en todos los casos las normas de seguridad e higiene.
- Reconocer diferencias y similitudes entre distintas máquinas y herramientas y ser capaz de operar con las más representativas de ellas y con instrumentos de medición, desarrollando una creciente precisión.
- Clasificar insumos materiales según distintas pautas y seleccionarlos en función del uso que le dará y en relación con el diseño, expresando las ideas y modelos en forma gestual, verbal, gráfica y escrita.
- Evidenciar la incorporación de nuevas nociones, ideas, modelos y preguntas a su vocabulario técnico, que otorguen precisión en la identificación de supuestos, argumentaciones y discernimiento acerca de juicios de hecho y de valor.

A continuación, se explicitan los aprendizajes básicos que el alumno habrá logrado en relación con los contenidos actitudinales. Cabe recordar que los mismos son objeto de la evaluación

diagnóstica y de la formativa, pero no de la sumativa, ya que su adquisición depende de “complejos procesos en los que el aprendizaje es sólo uno de ellos”².

- Respetar los valores de otras personas, grupos sociales y culturales en la incorporación de nuevas tecnologías.
- Valorar la importancia de trabajar como miembro de un equipo asumiendo responsabilidades.
- Asumir con actitud de cooperación, tolerancia y solidaridad las tareas propuestas.
- Asumir una visión constructiva en pos de la conservación del ecosistema, propiciando el uso de tecnologías apropiadas en proyectos tecnológicos.

² Ministerio de Educación y Cultura, Provincia de Río Negro, 2001, Desarrollo Curricular E.G.B. 1 y 2 “Evaluación sumativa y acreditación en Formación Ética y Ciudadana. Un documento para la orientación y el debate”.

4

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E.; 1996, *La Planificación Educativa*. Edit. Magisterio del Río de la Plata.
- Abad Pascual, J. J., 1997, *Ciencia, Tecnología y Sociedad*, Mc Graw Hill.
- Aitken, J. y Mills, G., 1994, *Tecnología creativa*, Morata.
- Alvarez, A. y Marey, G., 1996, *Tecnología 9*; AZ Editora.
- Bates, A., 1999, *La Tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. Edit. Trillas.
- Buch, T.; 1997, *CBC para la Formación Docente de EGB3 y EP*.
- Buch, T.; 1996, *El Tecnoscopio*, Aique.
- Buch, T.; 1999, *Sistemas Tecnológicos*, Aique.
- Bunge, M., 1996, *Ética, ciencia y técnica*. Edit. Sudamericana.
- Casalla, M., 1996, *La Tecnología, sus impactos en la educación y en la sociedad contemporánea*. Plus Ultra.
- Coriat, B., 1995, *El taller y el Robot*, Ed. Siglo XXI.
- Cwi, E. y Serafini, G., 2000, *Tecnología: Procesos Productivos*. Prociencia. Bs.As.
- Consejo Provincial de Educación, 1996-2000, "Desarrollos Curriculares de Tecnología", Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación, 1997, "Diseño Curricular de Tecnología, V. 1.1", Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación, 1999, "Diseño Curricular de Tecnología, Versión Preliminar Tercer ciclo de la E.G.B.", Río Negro.
- Doval, L., 1995, *Tecnología. Finalidad educativa y acercamiento didáctico*. PROCIENCIA, CONICET, MCE.
- Doval, L., 1996, *Tecnología. Estrategia Didáctica*. PROCIENCIA, CONICET, MCE.
- Famiglietti, M., 2000, *Didáctica y metodología de la educación tecnológica*. Aprender haciendo 3º Ciclo de EGB y Polimodal. Tomo I y II Homo Sapiens. Serie Educación. Rosario.
- Font, J., 1996, *La enseñanza de Tecnología en la ESO*, Octaedro.
- Fourez, G., 1997, *Alfabetización Científica y Tecnológica*, Colihue.
- Francois, C., 1992, *Diccionario de Teoría General Sistemas y Cibernética*, GESI, AATGSy C.
- Gardner, H., 1993, *La mente no escolarizada*, Paidós.
- Gay A. y Ferreras, M.A., 1997, *La Educación Tecnológica*, PROCIENCIA, CONICET, MCE.
- Layton, D., 1993, *Technology challenge to Science Education*, Open Univ. Press.
- Linietsky C. y Serafini G., 1996, *Tecnología para todos*, Plus Ultra.
- Lauría, E., 2000, *Ciencia y Tecnología de cara al siglo XXI*. USAL.
- Marchisio, A., 1999, *Concepciones y Clases de Tecnología*. UNC. Facultad de Ciencias de la Educación. Cipolletti. Río Negro.
- Marchisio, A. y Pintos, J.; 2000, "Orientaciones didácticas para la Educación Tecnológica". Rev. Nov. Educativas.
- Marpegán, C., Pintos, J., Mandón, M.; 2000, *El placer de enseñar tecnología*. Edic. Nov. Educativas.
- M. C. y E. de la Nación. Cons. Fed. de Cult. y Ed., 1995, "CBC para la EGB. Área Tecnología".
- Plan Nacional de la Gestión y Capacitación Docente, 1997, "Evaluación de la educación tecnológica".
- Petrosino, J., Anchorena, S. y otros; 1996, *Los CBC y la Enseñanza de la Tecnología*. AZ Editora.
- Quintanilla, M.A.; 1991, *Tecnología: un enfoque filosófico*, EUDEBA-FUNDESCO.
- Rodríguez De Fraga, A.; 1996, *Educación Tecnológica se ofrece, Espacio en el Aula se busca*, Aique.
- Rosnay, J.; 1977, *El macroscopio*, Editorial AC.
- Silva, F., 1996, *Tecnología Industrial*. Edit. McGrawHill.
- Simon, H., 1973, *Las ciencias de lo artificial*, ATE.
- Spengler, O.; 1967, *El Hombre y la Técnica*, Espasa Calpe.
- Wallencik, V.; 1991, "Evaluación de las habilidades de los niños para resolver problemas tecnológicos", en *Innovaciones en la educación en ciencias y tecnología*, Unesco.

Digitalizado por
Mauro D. Capponi
Biblioteca Provincial del Maestro
Centro Provincial de Información Educativa