

GOBIERNO DE ENTRE RIOS
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y
ADULTOS

**“DISEÑO CURRICULAR
EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS”**
EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA (1er CICLO)

VERSIÓN
DICIEMBRE 2006

Gobernador
Dr. Jorge Pedro Busti
Ministro de Gobierno, Justicia y Educación
D.Sergio Daniel Urribarri

Consejo General de Educación

Presidente: Lic. Jorge Kerz

Vocales:

Prof. Silvia Kupervaser

Prof. Ana Nelly del Mestre de Pimentel

Prof. Amalía Lucía Homar

Directora de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. María Celia Elizaincin

EQUIPO DE TRABAJO

COORDINACION GENERAL:

Horacio Ademar Ferreyra

ASISTENTES DE COORDINACIÓN:

Celina Graciela Lescano y Marta Monzón

GENERALISTA:

Gabriela Cristina Peretti

CONTENIDISTAS:

LENGUA Y LITERATURA: Cecilia Pozzo

MATEMÁTICA: Alejandro Rosetti

CIENCIAS SOCIALES: Diana Pipkin

CIENCIAS NATURALES: Antonio Gutierrez

FORMACIÓN EN Y PARA EL TRABAJO: Rubén E. Rimondino, Horacio Ferreyra,
Raúl Méndez y Hugo Camisasca.

LENGUA EXTRANJERA-INGLÉS; María Alejandra Soto

TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN: Griselda Gallo
ARTE y EDUCACIÓN FÍSICA: Gabriela Peretti
FORMACIÓN PROFESIONAL: Gabriela Peretti y Horacio Ferreyra
ADECUACIONES CURRICULARES: Mabel Cingolani
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: Peretti Gabriela y Edgardo Carandino

INTRODUCCIÓN

Los destinatarios naturales de la educación de jóvenes y adultos, en su mayoría, ya han realizado sus opciones vitales, que tienen su propia ideología, que han asumido responsabilidades tanto en su vida personal como comunitaria. La situación de vida de los destinatarios genera un mapa social de necesidades formativas amplio, complejo y diversificado que requiere del Estado la garantía de oportunidades de ampliar su horizonte. Estudios realizados en distintas regiones del planeta, son unánimes en considerar la importancia de algunos factores que contribuyen a configurar un entorno escolar favorable para el aprendizaje de jóvenes y adultos, tales como: el consenso sobre el sentido de su educación, la motivación de los docentes, el acceso a buenos materiales de enseñanza, la participación de las organizaciones de la comunidad, el trabajo docente desde una cultura colaborativa, una gestión de buena calidad, un aprovechamiento máximo del tiempo escolar, entre otros. Dichos estudios están también de acuerdo en señalar la importancia de un currículum adecuado, cuidadosamente elaborado y coordinado, y del apoyo dinámico y sólido de la autoridad escolar competente. Resulta entonces comprensible que las cuestiones relativas al currículum acaparen el centro de la reflexión, del debate y de las políticas educativas en el mundo entero: qué hay que enseñar, cómo, con qué, cuándo; por qué, y qué hay que evaluar, por qué, para qué, cómo hacerlo, con qué, cuándo.

En Argentina, la Educación de Adultos forma parte del sistema educativo y tanto a nivel nacional cuanto en cada una de las jurisdicciones se han realizado y se realizan importantes acciones para actualizar el currículum adecuando las enseñanzas a las cambiantes necesidades de la sociedad y de las personas. En nuestra provincia de Entre Ríos la necesidad de actualización y reorientación curricular de la Educación de Adultos en la Provincia de Entre Ríos surge a partir de:

- Los lineamientos de política educativa jurisdiccional orientados a calidad e inclusión en todos los niveles y modalidades del sistema, que exigen ofrecer una experiencia educativa actualizada y relevante, tanto para el niño como para el joven y el adulto.
- Los cambios curriculares producidos en los otros niveles del Sistema Educativo y la necesidad de asegurar iguales condiciones de egreso a partir de una propuesta específica para la modalidad.
- Las exigencias del mundo laboral y social,
- La necesidad de ofrecer a los jóvenes y adultos una educación pertinente y significativa, que les provea de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para mejorar su calidad de vida y su participación como ciudadanos y trabajadores.

Estas circunstancias justifican la elaboración de un nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional para EDJA. Pero en todo proceso de construcción de diseños curriculares existen dos cuestiones relevantes y básicas: por un lado, contar con la decisión política clara y firme de realizarlo, que se traduzca en acciones coherentes, sistemáticas y continuas; por otro lado, constituir un equipo de especialistas idóneos en las distintas áreas de conocimiento y en otros aspectos fundamentales del campo

curricular, con capacidad de producción de acuerdos básicos de carácter complejo a partir del trabajo con los docentes del nivel / modalidad en cuestión.

En Entre Ríos se asumió la decisión política de iniciar el proceso de transformación curricular en EDJA con el objetivo de concluir, en una primera etapa, con la construcción del Diseño Curricular Jurisdiccional. Y esta decisión fue acompañada de la intencionalidad de que el proceso a realizarse fuera participativo.

Es indudable que todo proceso de transformación debe ser el resultado de la asunción en conjunto de la necesidad de modificar lo existente. Cada uno de los involucrados en la realidad que va a ser transformada debe sentir como propio el proceso transformador; de este modo se podrá concretar el protagonismo para la transformación, lo que supone niveles de compromiso imprescindibles para su puesta en marcha y lo que hará factible su sostenibilidad en el tiempo hacia el logro de los resultados esperados a la hora de su diseño. El caso de la transformación del Diseño Curricular de la Educación de Jóvenes y Adultos no escapa a estas cuestiones, ya que para que dicho proceso transformador pueda llevarse adelante resulta necesario no sólo recuperar la experiencia anterior y desde allí construir mecanismos de consenso respecto de la transformación sino también establecer prioridades respecto de los aspectos sobre los que deberán promoverse cambios en el corto, mediano y largo plazo.

Partimos entonces de la idea de que el proceso de elaboración del diseño curricular se constituya en espacio de actualización docente y de capacitación para la toma de decisiones curriculares, ya que se considera al docente como un profesional que, habiendo acumulado un rico bagaje experiencial, necesita, para su propio crecimiento, exponerlo y someterlo al escrutinio de los otros colegas y de la teoría misma. Aún siendo concientes de que la heterogeneidad del colectivo docente, en cuanto a calidad de formación, de expectativas y de condiciones de trabajo, actuará como tamiz en relación con lo aprendido en este proceso de construcción del diseño curricular, sostenemos y ratificamos como deseada, propia y necesaria la participación de los docentes en dicho proceso.

La Ley Nacional de Educación establece como parte de la estructura del sistema educativo una "Educación Primaria" que tiene por finalidad proporcionar formación integral, básica y común; y una "Educación Secundaria" que en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. El presente Diseño Curricular corresponde a la propuesta de Entre Ríos de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la Educación Primaria y el Ciclo Básico de Educación Secundaria a quienes no lo hayan completado en la edad establecida reglamentariamente.

Para ello, el presente Documento, válido para todas las modalidades de cursado de Educación de Jóvenes y Adultos, pretende constituirse en una propuesta indicativa, abierta y flexible que permita y aliente a los centros educativos, escuelas y a los docentes, particularmente, a realizar cambios, adaptaciones a innovaciones de acuerdo con el contexto específico en el que se desarrolle. Siendo la dimensión didáctico-pedagógica la que constituye la esencia del servicio que brinda la escuela, en torno a la cual se constituyen las demás dimensiones, el accionar que implica no puede ser intuitivo, sino que debe ser justificado y consensuado en un proyecto de carácter institucional: el Proyecto Curricular en el marco del Plan Educativo Institucional.

De esta manera, la formulación, gestión y evaluación del Proyecto Curricular Institucional (P.C.I.) constituye un verdadero desafío, para el cual el equipo directivo y docentes se posicionan como agentes de especificación curricular, acordando respuestas a los siguientes interrogantes:

- Para qué, por qué y qué enseñar (las intenciones educativas y los contenidos a enseñar y a aprender)
- Cuándo enseñar (secuenciación y distribución en los tiempos de los objetivos y contenidos)
- Cómo enseñar (metodologías y medios a emplear)
- Para qué, por qué, qué, cuándo y cómo evaluar (intenciones, contenidos, momentos y estrategias para la evaluación).

La búsqueda consensuada de respuestas permitirá que, progresivamente, la enseñanza que se desarrolla en el seno de la institución sea lo más adecuada posible a las necesidades de los alumnos, a las cualidades profesionales del equipo docente y a las demandas y necesidades de la comunidad y el entorno en el que se encuentra el Centro Educativo. En este contexto los Coordinadores del Centro tienen un papel central como impulsores del cambio y la innovación curricular, al potenciar las capacidades individuales y facilitar la articulación abriendo nuevos caminos de participación y acción.

Esta es una oportunidad que tienen las instituciones de la provincia de Entre Ríos de desarrollar una nueva forma de pensar y hacer educación con jóvenes y adultos; de propiciar la diversificación y ampliación de la oferta educativa; de construir una nueva visión del espacio educativo en relación con lo social, lo económico, lo comunicacional, lo comunitario y lo institucional; en definitiva, de atender al derecho a una educación integral y continua para todos como práctica social de justicia.

ENCUADRE Y CONTRATO PEDAGÓGICO – DIDÁCTICO: CONCEPCIONES, PROPÓSITOS Y PRINCIPIOS.

La concepción valórica y antropológica que orienta el marco curricular de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Entre Ríos, se basa en los principios de la Constitución Nacional, en la Ley Nacional de Educación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Desde esta visión la *educación es un derecho humano* fundamental de las personas y por lo tanto la falta de acceso a la misma supone una violación a sus derechos. Se parte de la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva. A la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable.

La educación presupone un proceso amplio, dirigido a satisfacer las necesidades de aprendizaje de “todos los niños, jóvenes y adultos que en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad”.

Educar con el objetivo de humanizar en contextos que en ocasiones aparecen desfavorables constituye una ocupación ardua y compleja, y la institución educativa en solitario no puede responder a las múltiples exigencias y renovadas demandas de la sociedad. Es por ello, que hoy más que nunca debemos apostar a una educación de calidad para todos y con todos que sirva como facilitadora de oportunidades para los más desfavorecidos e influya en un contexto marcado claramente por la discriminación, la desigualdad y la pobreza. La educación como un derecho de todos, requiere del compromiso indelegable del Estado y la co-operación de la sociedad civil para que las buenas intenciones y razones se transformen en una educación auténtica en el marco de las política pública de promoción personal, social y ciudadana.

Una serie de principios de carácter ético deben enmarcar la experiencia escolar. Estos principios suponen ofrecer a todos los educandos la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad, como sujetos de derechos, capaces de construir sus propios proyectos de vida. Asimismo, la educación debe contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal.

El reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas, impone al Estado el deber de garantizar una Educación de Adultos de alta calidad que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo, desde sus condiciones de empleabilidad y emprendibilidad.

Corresponde también al proyecto educativo de cada establecimiento el identificar y precisar la calidad de la formación que la comunidad escolar respectiva procura desarrollar, de acuerdo con su concepción de vida y las finalidades que le asigne a la enseñanza y al aprendizaje. Las aspiraciones que la comunidad escolar comparte y desea expresar en su propio proyecto deben compatibilizarse con las finalidades más generales del Sistema, de manera que en la organización curricular y en la acción pedagógica concreta de cada establecimiento escolar se conjuguen la singularidad institucional o local y la identidad provincial expresada en las competencias a desarrollar.

En este marco, tanto a nivel individual como de comunidad de ciudadanos deberíamos interrogarnos acerca de qué aprendizajes necesitamos hoy, aquí y ahora en la sociedad del conocimiento, para posibilitarle a las personas y las organizaciones, la construcción de alternativas que les permitan superar la crisis social, cultural, económica, política y sobre todo ética de los tiempos actuales.

Considerando que se trata de personas adultas habrá que tener en cuenta que resulta más importante que la acumulación de contenidos, el desarrollo de habilidades y destrezas que les permitan aprender a aprender, aprender a hacer y a ser... Siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, los aprendizajes fundamentales que deberían promoverse en la educación de personas adultas son:

- Aprender a conocer: como un conjunto de conocimientos instrumentales relacionados con las áreas de comunicación, de la sociedad, de la naturaleza y los procedimientos matemáticos.
- Aprender a hacer: como un conjunto de capacidades asociadas al área del trabajo y de la sociedad, que integra conocimientos relacionados con la tecnología y las aptitudes requeridas para el empleo en esta época; la posibilidad de trabajar en equipo, de cooperar, de desarrollar la creatividad y la búsqueda de la calidad.
- Aprender a vivir juntos y a asociarse: vinculado con las áreas de participación social, desarrollo personal, formas de intervención políticas, la adquisición de habilidades sociales, los valores básicos de la sociedad, la conservación de la salud, del medio ambiente, entre otros.

Siguiendo esta línea, consideramos que “una nueva educación debería construirse sobre la base de tres tópicos fundamentales: “Enseñar a aprender a aprender”, “Enseñar a aprender a convivir” y “Enseñar a aprender a Emprender” para que todas las personas puedan comunicarse, participar y trabajar en su comunidad y por ende vivir en sociedad”.

El “aprender a aprender” implica considerar que la escuela debe enseñar a *conocer* para adquirir una cultura amplia y conocimientos específicos que estimulen la curiosidad para seguir aprendiendo durante toda la vida; a *hacer* desarrollando competencias, más allá de los oficios o profesiones que capaciten a las personas para enfrentar un gran número de situaciones, trabajar en equipo, y desenvolverse en diferentes contextos sociales; y a *ser* para conocerse y valorarse así mismo y construir la propia identidad para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad en las distintas situaciones de la vida individual o grupal. “Aprender a convivir” presupone enseñar a vivir juntos desarrollando la comprensión y valoración del otro, percibiendo las formas de interdependencia y valorando la comprensión mutua y la paz en sociedades cada vez más multiculturales, competitivas y violentas. Finalmente, la escuela debe asumir el desafío de enseñar a “aprender a emprender” preparando a los ciudadanos como agentes activos de la transformación de su entorno, a través del desarrollo de actitudes proactivas, que desde el hacer, con saber y conciencia, le posibiliten fijarse metas, hacer propuestas y tomar iniciativas enfrentando con inteligencia, innovación y creatividad las dificultades, desde sus fortalezas, aprovechando las oportunidades y superando las amenazas que se le presentan en el escenario actual.

De esta manera, el desafío principal de la educación está focalizado en la formación permanente de personas que buscan el bien propio y el de los demás. Es decir, dueñas de sí misma, con capacidad para conocer, comprender, enriquecer y transformar el mundo con su aporte inteligente y creativo en co-operación con los demás durante toda su vida.

LINEAMIENTOS GENERALES DE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR

El concepto de “formación básica” implícito en las pretensiones del sistema educativo supone una educación necesaria para una mejor calidad de vida y para continuar el aprendizaje durante toda la vida en un mundo cada vez más complejo. Encierra las ideas de “cimientos” o de “fundación”, de “solidez” pero también de utilidad para la vida y de motivación para seguir aprendiendo”. Por ello cuando se alude a una mejor calidad de formación básica no basta con querer “hacer lo mismo mucho más tiempo”, sino en hacer algo mejor. Es necesario entonces pensar en otra educación para el joven y el adulto, por eso se prevé para la organización del sistema una estructura modular por Trayectos.

Una organización en módulos por trayectos es la estructura curricular que mejor se adapta a la educación de personas adultas, ya que permite un diseño más flexible y abierto en cuanto al acceso y el recorrido por el mismo. Se trata de módulos como tramos independientes, coordinados entre sí y con una secuenciación de contenidos en niveles crecientes de complejidad, sin olvidar abordar los contenidos mínimos requeridos en las diferentes áreas curriculares de modo de no afectar su validez y homologación para su acreditación.

El término “trayecto” remite a un recorrido entre un punto y otro. Este recorrido, cuando lo relacionamos con la formación, es un camino que las personas hacen en el que pueden identificar paradas intermedias de aprendizaje respetando sus saberes previos y sus necesidades actuales de formación. Los trayectos nucleán entonces una serie de módulos que responden puntualmente a

competencias que la persona necesita desarrollar en su contexto para alcanzar un nivel de formación deseado. Estos módulos se interrelacionan desde una doble lógica: horizontal y vertical, manteniendo una secuencia espiralada.

Las disciplinas son una fuente para la selección de los contenidos, pero habida cuenta de que no es posible enseñar todo el conocimiento disponible se impone realizar una cuidadosa selección tanto en relación con las propias disciplinas cuanto con las necesidades presentes y futuras de los destinatarios. Considerando que se trata de personas adultas habrá que tener en cuenta que resulta más importante que la acumulación de contenidos el desarrollo de habilidades y destrezas que les permitan aprender a aprender. De esta manera, la formación para la educación primaria y ciclo básico de la educación secundaria responde a una organización por áreas de conocimiento que comprende los siguientes módulos: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Biología, Físico-Química, Tecnología de la información y la comunicación, Artes y Educación Física, Inglés, Formación en y para el Trabajo, y Formación Profesional, distribuidos de la siguiente manera:

TRAYECTOS Y MODULOS	Carga horaria total en Hs cátedras	Carga horaria semanal en Hs cátedras.	Carga horaria total en hs. reloj	Carga horaria semanal total en hs. reloj	Correlatividad
Trayecto 0	384	24	288	18	
Trayecto A					
a.1. Matemática	160	5	120	3,75	
a.2. Lengua	160	5	120	3,75	
a.3 Ciencias Sociales	160	5	120	3,75	
a.4 Ciencias Naturales	160	5	120	3,75	
Trayecto B					
b.1. Matemática	160	5	120	3,75	a.1.
b.2. Lengua	160	5	120	3,75	a.2.
b.3 Ciencias Sociales	160	5	120	3,75	a.3
b.4 Ciencias Naturales	160	5	120	3,75	a.4
Trayecto C					
c.1. Matemática	128	4	96	3	b.1.
c.2. Lengua y Literatura	128	4	96	3	b.2.
c.3. Ciencias sociales	128	4	96	3	b.3
c.4. Ciencias Naturales	128	4	96	3	b.4
c.5. Inglés	64	2	48	1,5	
Trayecto D					
d.1. Matemática	128	4	96	3	c.1.
d.2. Lengua y Literatura	128	4	96	3	c.2.
d.3. Ciencias Sociales: Geografía	64	2	48	1,5	c.3.
d.4. Ciencias Sociales: Historia	64	2	48	1,5	c.3
d.5. Ciencias Naturales: Biología	64	2	48	1,5	c.4.

d.6. Ciencias Naturales: Físico-química	64	2	48	1,5	c.4.
d.7. Inglés	64	2	48	1,5	c.5.
Módulos Institucionales					
e.1. Arte y Educación Física	64	2	48	1,5	
e.2. Tecnología de la Información y la comunicación	64	2	48	1,5	
e.3. Formación en y para el trabajo	64	2	48	1,5	
e.4. Formación Profesional					

Los módulos institucionales pueden cursarse de la siguiente manera:

- como mínimo un módulo de “Arte y Educación Física” y uno de “Formación Profesional” (equivalente a un trayecto de Formación Profesional) durante el tiempo correspondiente al cursado de los Trayectos A y B;
- Tecnología de la información y la comunicación; Formación en y para el trabajo, y como mínimo un módulo de “Arte y Educación Física” y uno de “Formación Profesional” (equivalente a un trayecto de Formación Profesional), durante el tiempo correspondiente al cursado de los Trayectos C y D.

En relación a los docentes, los módulos de los trayectos 0, A, B y C estarán a cargo de maestros (Profesores de Educación Primaria y/o EGB 1 y 2). Los módulos de Trayecto D: Matemática, Lengua, Geografía, Historia, Biología, Físico – Química, inglés podrán estar a cargo de maestros (Profesores de Educación Primaria y/o EGB 1 y 2) específicamente capacitados o en su defecto, profesores (Profesores de Secundaria y / o EGB3 y Polimodal); lo mismo ocurre con los módulos institucionales de “Tecnología de la Información y la comunicación” y “Formación en y para el trabajo”. El módulo de “Artes y Educación Física” estará a cargo de un profesor o especialista. Por su parte, los módulos de “Formación Profesional” - articulados con las ofertas de formación profesional que ofrece la misma escuela o centro, u otro de la comunidad - estarán a cargo de capacitadores.

ACERCA DE LAS COMPETENCIAS Y LOS CONTENIDOS

La selección y organización de contenidos es una tarea pedagógicamente compleja y, en el caso de la educación de adultos, debe permitir la elaboración de un diseño dinámico y articulado que se oriente a satisfacer las exigencias de la vida actual en los diferentes ámbitos en que se desarrolla la vida de los adultos, personal, social, laboral, comunitario y las necesidades e intereses que mueven a estas personas a iniciar o retomar un proceso de formación. Para el ingreso a cada Trayecto se debe evaluar los conocimientos y habilidades que el adulto ya pone en juego al interpretar y resolver problemas relativos a su vida cotidiana, y que tienen estrecha relación con conceptos y procedimientos de las disciplinas que conforman las diferentes áreas. Los conocimientos, valoraciones y normas que los adultos utilizan cotidianamente tienen un valor: la validez del conocimiento de sentido común, que está dada, entre otras cosas, por su fuerte relación con un contexto en particular y su eficacia pragmática en la resolución de problemas cotidianos.

Por consiguiente, el enfoque adoptado para la selección y organización de los contenidos deberá reconocer los conocimientos y valoraciones del alumno, pero también la diferencia epistemológica entre este conocimiento del sentido común o cotidiano y el conocimiento acumulado y organizado en el marco de las disciplinas académicas. El reconocimiento de esta diferencia, que en modo alguno

supone jerarquización o preferencia, es el punto de partida para una posible integración de estos dos grandes tipos de conocimiento y una relativización recíproca de los marcos referenciales que los sustentan.

Por otra parte, la toma de conciencia de la rápida caducidad de los conocimientos enciclopédicos y la convicción de que es muy importante aprender a aprender fomentan una intensa búsqueda de identificación y construcción de “competencias”. Las nuevas perspectivas insisten sobre la necesidad de hacer hincapié en la adquisición y el dominio del saber y del saber hacer definido en términos de competencias más que en términos de conceptos desgajados en disciplinas, acotados y separados de los demás, poniendo el foco en el aprendizaje para encontrar las mejores formas de gestionar la enseñanza.

Las competencias son consideradas como “un conjunto de capacidades complejas, que poseen diferentes niveles de integración y aplicación en los distintos ámbitos de la vida personal y social. Esto implica que los alumnos en los distintos Trayectos estarán capacitados para: dominar diferentes tipos de contenidos, aplicar esos contenidos en la resolución de las múltiples situaciones que la vida presenta, y poseer capacidad de reconocer y valorar su propias necesidades y aquellas que pertenecen a su entorno familiar y comunitario”.

Existe una serie de competencias educativas que pueden caracterizarse como prioritarias porque posibilitan que los itinerarios educativos se desarrollen sin obstáculos ni fracturas; tienen proyección no sólo a las actividades de la escuela sino a la vida social en general, por lo que contribuyen a la mejora de la calidad de vida personal y comunitaria. Priorizar el aprendizaje de unas competencias sobre otras no significa recortar el currículum o enseñar menos, sino jerarquizar de manera diferente lo que se enseña. Se trata de capacidades instrumentales y contenidos culturales potentes, necesarios para que todos los alumnos puedan conocer, comprender, interpretar y participar plenamente, con su aporte inteligente y creativo, en el mejoramiento de su calidad de vida y por ende de su comunidad de pertenencia, tomando decisiones fundamentadas, continuar aprendiendo más allá de la escolaridad, en un proceso de educación permanente.

Las Competencias Educativas definidas participativamente para la Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Entre Ríos, correspondientes al continuo formativo “educación primaria – educación secundaria básica”, son las siguientes:

- Construir y expresar mensajes orales y escritos de acuerdo con los distintos contextos y situaciones comunicativas.
- Desarrollar estrategias de búsqueda, procesamiento, análisis y comunicación de información proveniente de distintas fuentes.
- Resolver problemas, anticipando una solución razonable y buscando los procedimientos más adecuados para abordar el proceso de solución.
- Establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir a su defensa, conservación y mejora.
- Desarrollar hábitos de cuidado y salud corporal, adoptando una actitud crítica ante las actividades y prácticas sociales susceptibles de provocar trastornos y enfermedades.
- Analizar la actividad política de las instituciones democráticas y valorar la importancia del sistema de derechos y deberes y los mecanismos e instrumentos para la participación, rechazando actitudes y conductas que ponen en peligro los derechos y libertades ciudadanas por razón de sexo, ideología política, religión y raza.

- Comprender los elementos y factores que inciden en el mundo del trabajo y de la empresa, los derechos y deberes que le afectan como trabajador, e informarse sobre el mercado laboral y de los cauces para la creación de su propio empleo o empresa.
- Adquirir los conocimientos básicos y necesarios, y aquellas técnicas, destrezas y habilidades que les permitan ampliar sus posibilidades de inserción en el mundo laboral desde un emprendimiento personal o para optar a un puesto en el sistema productivo con mejor preparación y mayores posibilidades de éxito.
- Desarrollar las capacidades de participación y actitudes favorables al asociacionismo que les permitan asumir el espíritu cooperativo.
- Desarrollar un sentimiento de autoestima y confianza en sí mismo, de forma que pueda construir expectativas positivas sobre sus posibilidades de aprendizaje y progreso en los planos personal, laboral y profesional.

Dado el carácter general de la propuesta de competencias definidas a nivel provincial, éstas deberán ser analizadas y enriquecidas a partir de las necesidades y características de cada población escolar. Es decir, que cada escuela tendrá que especificar las competencias educativas institucionales. Éstas resultarán de la contextualización que cada escuela realice de las competencias definidas a nivel jurisdiccional y de otras que considere conveniente incorporar en el marco del Plan Educativo Institucional. Las competencias son institucionales cuando focalizan aprendizajes cuya consecución no es responsabilidad exclusiva del accionar de un área determinada, sino que requiere de estrategias de enseñanza convergentes y sostenidas a lo largo del tiempo, que generen nexos y conexiones entre distintos campos del saber y del hacer.

Es conveniente que para orientarse en esta dirección, las instituciones educativas promuevan estrategias de enseñanza y aprendizaje que posibiliten a los alumnos resolver situaciones y problemas ricos y diversos, que requieran la búsqueda, adquisición, integración de información y la aplicación de conceptos, habilidades y actitudes. Es fundamental que el equipo docente acompañe y oriente a los alumnos en el proceso; y según lo que demuestra la experiencia acumulada, resulta más provechoso cuando estas estrategias se enseñan vinculadas a contenidos específicos. El saber disciplinario y las estrategias de aprendizaje se desarrollan simultáneamente. Este modelo de una influencia bidireccional se ha impuesto: el saber específico es condición para la adquisición de estrategias y la utilización de estrategias facilita la apropiación de nuevo saber e incluye la idea de la compensación recíproca entre ambos aspectos. Es decir, una utilización eficiente de estrategias de aprendizaje reposa sobre una coordinación que se logra entre saber específico, saber estratégico, control metacognitivo y creencias motivacionales. Borkowsky y colaboradores (1987) han mostrado que la aparente espontaneidad en el uso que una persona hace de estrategias de aprendizaje es, en realidad, el resultado de una interacción compleja que incluye el conocimiento que tiene de las estrategias, el conocimiento de las estrategias de coordinación de alto nivel y sus creencias motivacionales.

A partir de esta situación reconocemos que el conocimiento escolar se formula como una aproximación gradual y progresiva a los saberes considerados socialmente relevantes. Los saberes que planteamos como contenidos son una hipótesis de trabajo para orientar el camino que nos permita alcanzar ciertos objetivos propuestos. Los objetivos más que prescribir un resultado, sirven para establecer una dirección: la acción educativa se convierte en un instrumento de búsqueda; las prácticas docentes en expresiones de un proceso de investigación. Si en términos de construcción del conocimiento, la evolución conceptual es indisoluble de los aportes metodológicos y actitudinales que se integren en el proceso, entonces resulta inexcusable conectar los diversos conocimientos construyendo redes cada vez más complejas y organizadas en las que se integre lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

Un principio orientador para la propuesta es que el nivel de desarrollo y aprendizaje de cada alumno en un momento dado no depende solo de su capacidad y naturaleza, sino – y sobre todo – de las experiencias de aprendizaje que se le provee, que esas experiencias implican la interacción del sujeto con un entorno físico y social y que todos, de distintas maneras, precisamos un conjunto amplio de ayudas para poder alcanzar las expectativas de logro.

Las decisiones contextualizadas que se necesitan no permiten recetas pero sí pueden pensarse algunas posibilidades de adaptación curricular; por ejemplo:

- Partir de las mismas expectativas de logro, pero priorizar algunos objetivos para el grupo definido o para algunos alumnos definidos; introducir objetivos complementarios o alternativos; secuenciar de un modo distinto objetivos planteados al inicio del ciclo lectivo.
- Adaptar contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), priorizando algunos contenidos, según relevancia individual y social para nuestros alumnos, introducir contenidos complementarios o alternativos según características de los alumnos; secuenciando, según ejes didácticos diferentes, contenidos del currículum jurisdiccional.
- Adaptar estrategias/técnicas/tareas didácticas, adecuando el nivel de abstracción o de complejidad de las actividades y tareas, utilizando métodos y procedimientos alternativos, seleccionando actividades diferenciadas según agrupamientos flexibles de los alumnos, cuidando la integración de recursos didácticos específicos, garantizando siempre la implicación individual y social.

En las situaciones de enseñanza y de aprendizaje concretas es inevitable contrastar las decisiones configuradas como “diseño curricular”, en el “desarrollo curricular” (puesta en práctica de una propuesta). La cuestión es conjugar estas instancias desde una visión profundamente dinámica e interactiva, dialéctica, del desarrollo y aprendizaje humanos, en la que los esfuerzos educativos dirigidos al individuo por su entorno social y cultural adquieren un sentido particularmente importante. Recuperando en esa visión la idea de que el aprendizaje de destrezas cognitivas se hace siempre sobre un contenido concreto que sirve de referente: los contenidos, en el proceso de construcción de conocimientos, exigen un trabajo de recontextualización, es decir, completando su significación, concretando su sentido en tanto los incorporamos a contextos ya significativos para el sujeto que aprende.

En relación a los contenidos, los mínimos obligatorios corresponden al conjunto de saberes conceptuales, capacidades de desempeño práctico (conocimiento y práctica de procedimientos), y contenidos actitudinales que se requiere aprender y que son definidos para cada Área como necesarios para desarrollar las Competencias Educativas Prioritarias. Ellas contemplan como fundamental la necesidad de favorecer en los jóvenes y adultos la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las diferentes áreas. Asimismo, se busca que dicha integración responda a los retos de una sociedad que se transforma de manera vertiginosa por impulso de las tecnologías de la información y de la comunicación, y que demanda de todos sus integrantes la identificación de compromisos con el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad cultural. Desde este interés se han identificado contenidos transversales que se abordan, con diferentes énfasis, en varios módulos. Dichos contenidos están conformados por temas que contribuyen a propiciar una formación crítica, a partir de la cual los alumnos reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y con la sociedad en que viven. De esta manera, educación ambiental, asociativismo, la formación ética y ciudadana y la tecnología, deberán estar presentes de forma transversal en el desarrollo curricular que los centros realicen de los distintos

espacios, así como en la cultura institucional y estilo de gestión que se establezca a través del correspondiente Plan Educativo Institucional.

NUEVOS ESPACIOS CURRICULARES...

Ante la necesidad de cumplir efectivamente con una educación integral de los jóvenes y adultos de la provincia de Entre Ríos y de lograr el fortalecimiento e integración de la Formación Básica y la Formación Profesional, el diseño contempla nuevos espacios que hacen de ésta una oferta amplia, pertinente y flexible, con capacidad de dar respuestas a las necesidades e intereses de los sujetos que concurren a nuestras escuelas y Centros. Dichos espacios son: “Artes y Educación Física”, “Formación en y para el Trabajo” y “Formación profesional”.

“Artes y Educación Física”, de 2 horas cátedra semanales ó 4 hs cuatrimestrales, es un espacio de definición institucional que pretende cubrir esa área de formación ausente en la educación de jóvenes y adultos, ofreciendo posibilidades de usar su tiempo libre de formas alternativas que los distancien de lo cotidiano, les permita expresar sus emociones y su sensibilidad, generar nuevos proyectos e integración a nuevos ámbitos socio culturales.

Se trabajará con la metodología de Proyecto Interdisciplinario, desde una posición constructivista – contextualista, en la que el docente asume el rol de facilitador de los aprendizajes, ante un alumno protagonista – hacedor, con quien define un curso de acción en el marco de un curriculum abierto. Cada institución podrá presentar un proyecto cada 40 alumnos; tomando como eje temático algunos de los siguientes: danzas, música, teatro, artes visuales; educación física.

A partir de las competencias previstas en el presente diseño para estos ejes, y resaltando su carácter interdisciplinario, la Institución elaborará un proyecto de enseñanza que contenga: fundamentación, competencias, contenidos, estrategias, recursos y bibliografía. Dicho proyecto deberá ser presentado a la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos para su aprobación, previo al inicio del ciclo lectivo. Coherencia interna, flexibilidad, centralidad de los contenidos básicos, validez, significatividad, factibilidad y relevancia, serán criterios para su valoración .

Los otros espacios innovadores -**“Formación en y para el Trabajo”** y **“Formación Profesional”**- responden a la necesidad de integrar Formación Profesional y Formación Básica. Para ello, la DEJA plantea dos caminos posibles, no excluyentes: integrar las ofertas de formación para el trabajo en las propias instituciones de la Educación Básica; o articular con las ofertas no necesariamente localizadas en las mismas instituciones de formación general.

La inclusión del módulo denominado **“Formación en y para el Trabajo”** no pretende constituirse en una formación profesional orientada al aprendizaje de un oficio u ocupación específica, sino que procura abordar visiones más amplias referidas a todas las ocupaciones y el contexto social, económico y legal que las abarcan. Pretende ofrecer elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para el conocimiento y la reflexión sobre ciertos aspectos del mundo del trabajo, en especial en relación a las propias posibilidades presentes y futuras de inserción en dicho ámbito, y a la valoración del trabajo como una actividad social y cultural básica en la experiencia de vida de las personas. El cursado de dicho módulo será acreditado a quien lo apruebe como parte de la Formación Básica o al realizar la Formación Profesional, sin necesidad de reiterar su cursado.

Por su parte, **“Formación Profesional”** refiere al cursado de un Trayecto de Formación propio de la Formación Profesional (Instalador gasista domiciliario; constructor en albañilería tradicional; etc.). Existe actualmente la convicción de que atender a la formación de los sujetos destinatarios de la educación de adultos supone el diseño de una oferta integrada, que contemple tanto los aspectos relativos a la formación básica, organizada a través de los diferentes Trayectos, cuanto a aquellos conocimientos, destrezas y habilidades que requiere la inserción y el desempeño en el cada vez más complejo y cambiante mundo del trabajo. El alumno podrá elegir entonces qué Trayecto realizar de acuerdo a sus posibilidades e intereses, y será tarea de la Escuela y del Centro de Capacitación hacer propuestas pertinentes a las demandas actuales y futuras y orientarse tanto a la empleabilidad como a la emprendibilidad de los sujetos - para áreas ocupacionales definidas en términos de familias de profesiones-. Los contenidos serán actualizados permanentemente de acuerdo con la dinámica de los cambios tecnológicos y organizacionales que enfrenta el mundo del trabajo, e integrarán a los alumnos – como adultos que son - tanto en el diseño como en la implementación y evaluación de las acciones. Es fundamental analizar las competencias que es necesario promover en los estudiantes. De otro modo, se corre el riesgo de tergiversar la propuesta de integración del adulto como ciudadano conciente de sus derechos y deberes al proceso de construcción socio político y al trabajo productivo, haciéndolo con un carácter puramente instrumental que conduce a la perpetuación de un estado dependiente.

Orientaciones para el diseño del sistema de evaluación

En todos los niveles y modalidades del Sistema la evaluación es un proceso continuo que tiene como propósito brindar información a los docentes y a los alumnos acerca de cómo se está desarrollando el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

Para la educación de jóvenes y adultos, es importante establecer diferentes momentos en el proceso de evaluación: :

1. Evaluación inicial o diagnóstica; como un proceso de indagación que permitirá por un lado, obtener información acerca de los conocimientos de que disponen los alumnos al iniciar o reiniciar sus estudios y cuáles son las dificultades más importantes que presentan y que pueden operar como obstáculos para la adquisición de futuros aprendizajes.

La situación deseada en relación a esta nueva forma de pensar la educación de jóvenes y adultos y su evaluación es partir de un diagnóstico para que cada alumno asista al módulo del Trayecto que le corresponde de acuerdo a sus competencias, es decir, puede comenzar el módulo de Matemática del Trayecto A, pero al mismo tiempo, el módulo de Lengua del Trayecto B. Esto requiere que los contenidos estén secuenciados de acuerdo a la lógica interna de las áreas de conocimiento y que cada espacio presente indicadores de promoción basados en las capacidades a desarrollar por el alumno; las que, una vez logradas, permiten la acreditación del módulo. Este sistema favorecería tanto a los alumnos con dificultades de aprendizaje, como aquellos de ritmo más acelerado, los cuales tienen la opción de pasar a otro espacio de mayor complejidad para profundizar los conocimientos adquiridos hasta ese momento. La conciencia de sus capacidades permite al alumno aumentar su autoestima, debido a la motivación de logros; ya que el alumno deja de atribuir sus dificultades a una falta de capacidad y comienza a valorar la importancia del esfuerzo en las áreas que más le cuesta aprender. Esto favorece la disminución de los índices de deserción, y una mejora en los aprendizajes y

en las relaciones interpersonales. La Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos determinará oportunamente los elementos y criterios por los que se deberá regir dicha valoración inicial.

2. Evaluación continua o en proceso; donde el docente de cada módulo recoge información sobre los avances y dificultades que presentan los alumnos, pero que tiene como propósito fundamental lograr que, progresivamente, los alumnos vayan construyendo criterios para autoevaluar su proceso, de modo de que tomen conciencia y asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje y de los resultados que obtengan.
3. Evaluación y acreditación de cada módulo; que resultará de una evaluación final e integradora, en orden a las competencias previstas.
4. Promoción del nivel. Será conveniente y necesario otorgar certificaciones parciales – “Graduado de Educación Primaria” – de modo de contemplar los diferentes tramos formativos, teniendo en cuenta la posibilidad de articulación con el resto del sistema. De esta manera para acreditar la Educación Primaria el alumno deberá haber aprobado los módulos previstos en los Trayectos A y B, y como mínimo un módulo de “Arte y Educación Física” y uno de “Formación Profesional” (equivalente a un trayecto de Formación Profesional). Para acreditar el Ciclo Básico de la Educación Secundaria el alumno deberá haber aprobado los módulos previstos en los Trayectos C y D, Tecnología de la información y la comunicación; Formación en y para el trabajo, y como mínimo un módulo de “Arte y Educación Física” y uno de “Formación Profesional” (equivalente a un trayecto de Formación Profesional). El equipo docente propondrá para la obtención del título respectivo a aquellos alumnos que sean evaluados positivamente en las competencias previstas.

Así como es necesario a nivel institucional acordar contenidos para evitar vacíos y reiteraciones, resulta fundamental que los criterios de evaluación sean lo suficientemente homogéneos dentro de la Institución. Presentamos a continuación algunos principios que pueden orientar esos acuerdos institucionales en torno a la evaluación:

- i. El proceso de evaluación tendrá un carácter continuo, formativo, global y adaptado al contexto del Centro.
- ii. Los docentes deben evaluar los aprendizajes de los alumnos, los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.
- iii. La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua e integradora, aunque diferenciada según los módulos de los diferentes Trayectos.
- iv. Para la evaluación de los aprendizajes se tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las Competencias así como la autoevaluación del alumnado. Al mismo tiempo se considerará la madurez en relación con sus posibilidades de inserción y promoción laboral y de progreso en estudios posteriores.

Adaptaciones Curriculares

Como se ha manifestado oportunamente en la presentación de este diseño, las cuestiones relativas al currículum acaparan el centro de la reflexión del debate y de las políticas educativas en el mundo, en virtud de las preocupaciones referidas al “por qué”, “para qué”, “qué”, “cómo”, “con qué” enseñar y los aspectos que involucran a la evaluación de la enseñanza, del aprendizaje y de la misma evaluación. No obstante es importante reconocer que estas cuestiones se ven a su vez impregnadas del principio básico “de atención a la diversidad” que no se presentan como un elemento añadido del diseño

curricular sino como un elemento nuclear, ya que si no se considera este principio los objetivos de la propuesta quedarían desdibujados en una realidad que desborda al sistema educativo.

Una Jurisdicción que promueve la calidad de la enseñanza debe proponer un diseño que respete las capacidades, intereses y motivaciones de sus alumnos. Y no podemos olvidar que la diversidad es lo que caracteriza al alumnado de esta modalidad ya que ésta se presenta en mayor medida que en el resto del sistema educativo: diferencias en edades, conocimientos previos, experiencias, habilidades, motivaciones, etc. Por lo tanto, brindar una educación de adultos que respete la diversidad supone la estructuración de situaciones de enseñanza flexibles y variadas, que posibiliten que en un mismo marco educativo, los objetivos de la etapa educativa sean alcanzados por el mayor número posible de alumnos. Es decir, supone brindar formas de organización, diseño, desarrollo y seguimiento de las actividades y tareas escolares lo más diversificadas posibles que ofrezcan a todos los alumnos oportunidades de acceso a los conocimientos según sus posibilidades.

Las adaptaciones curriculares se presentan entonces como una estrategia de intervención pedagógico-didáctica para trabajar la particular diversidad que caracteriza a la modalidad de jóvenes y adultos. Representan medidas específicas que se ponen en marcha cuando los recursos ordinarios resultan insuficientes para atender a las necesidades educativas de los alumnos del grupo, por lo que se constituyen en una serie de ajustes o cambios que se llevan a cabo en los diferentes elementos de la propuesta curricular para dar respuesta a las necesidades educativas especiales que se detectan tras una apropiada valoración del alumno y del contexto de aprendizaje.

Estas adaptaciones se hallan en continuidad con aquellas que se realizan para atender las características generales del grupo áulico, y suponen una estrategia de actuación y planificación docente en función de las NEE que puedan presentar los alumnos del grupo. Esto requiere de un proceso de evaluación, reflexión y toma de decisiones respecto a los aspectos del diseño que se ajustarán para dar respuesta las necesidades del alumno y poder desarrollar al máximo el potencial de sus capacidades.

Pilar Arnáiz Sánchez sugiere que los planteamientos iniciales del docente deberían apuntar a los siguientes aspectos del diseño:

1. ¿Qué objetivos trabaja el alumno (no entiendo esa expresión) y cuáles deberíamos introducir, eliminar o cambiar secuencia?
2. ¿Cómo secuenciar los objetivos para favorecer un aprendizaje significativo y constructivo?
3. ¿Cuáles son los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) que, siendo necesarios para alcanzar dichos objetivos, ya posee el alumno (nivel de competencia)?
4. ¿Cuál es el primer paso en la secuencia de los aprendizajes que conduce al logro de los objetivos?
5. ¿Cuáles son las decisiones metodológicas más adecuadas para ayudar al alumno a dar ese primer paso?
6. La ayuda que se le ha prestado al alumno, ¿le ha permitido dar ese paso hacia la consecución del objetivo?

Los interrogantes presentados siguen un orden secuencial. El proceso de reflexión promovido por ellos debe arrojar como resultado adaptaciones concretas que incluyan una programación con objetivos y contenidos, secuencias de aprendizaje, recursos y actividades específicas variadas y fundamentalmente procedimientos de evaluación adaptados a las particularidades del alumno. Pero es necesario resaltar la importancia de partir de una evaluación inicial que implica una observación sistemática y profunda de las competencias que el alumno posee en relación a los objetivos que se propone lograr y, en función de las mismas, trabajar sobre el “cómo” y el “cuándo enseñar” incorporando estrategias de ayuda antes de modificar objetivos y contenidos.

CONCLUSIÓN A MODO DE APERTURA

La educación de jóvenes y adultos debe concebirse como un proceso de educación "entre adultos". Las variables bio-psico-sociales que intervienen en los procesos de aprendizaje de los jóvenes y adultos difieren sustantivamente y merecen ser atendidas con procedimientos y propuestas acordes a ellas. Los jóvenes y adultos están acostumbrados a tomar decisiones sobre diferentes aspectos de su vida personal y social, por lo que parece razonable que puedan participar activamente en la planificación de su propio proceso de formación, permitiendo su inclusión en el diseño de los contenidos y metodologías que, de acuerdo con las necesidades y problemáticas particulares de los grupos y de la comunidad a la que pertenecen, les resulten más significativos. Además, los ámbitos de formación a los que deben acceder incluyen pero trascienden los conocimientos provenientes de las disciplinas, por lo que su estructura y organización deben adecuarse a las exigencias que la vida actual les impone a los individuos en los ámbitos sociales, personales, laborales y culturales. Esto supone la necesidad no sólo de un diseño específico sino también de una organización institucional capaz de articular estas demandas. Por otra parte, también resulta difícil suponer que un diseño específico para la educación de jóvenes y adultos pueda ser diseñado en su totalidad y de manera uniforme a nivel central por un grupo de expertos: un curriculum para la educación de adultos debería entenderse como una propuesta indicativa, abierta y flexible que permita y aliente a los servicios educativos y a los docentes particularmente, a realizar los cambios, adaptaciones e innovaciones que de acuerdo al contexto específico en el que se desarrolla procuren satisfacer las expectativas y requerimientos de los participantes.

De esta manera, la transformación de la educación de los jóvenes y adultos de la provincia de Entre Ríos requiere:

- la instalación de una cultura colaborativa que promueva el trabajo conjunto entre docentes, directivos y supervisores, y de los idóneos, técnicos y especialistas de formación laboral y profesional; y que permita situarse a la institución como autónoma con capacidad para la toma de decisiones organizativas y pedagógicas que permitan adecuar sus ofertas a las singularidades de la comunidad de referencia y a las necesidades e intereses de las personas que demandan diferentes trayectos de formación;
- la oferta, progresiva, de la modalidad presencial y a distancia para la acreditación de la Educación Primaria y Secundaria Básica; de manera que todas las personas puedan acceder a los diferentes Trayectos de acuerdo con sus posibilidades, intereses particulares y necesidades de adecuación al tiempo y el espacio dedicado al estudio;
- el establecimiento de mecanismos de cooperación interinstitucional con organizaciones y empresas públicas y privadas de la comunidad, con el objetivo de comprometer a los diferentes sectores en el proceso educativo fortaleciendo y aumentando los recursos y los espacios para la enseñanza y el aprendizaje.

Cada sistema de educación y cada institución educativa constituye un conjunto muy complejo de elementos vinculados por relaciones múltiples y es capaz de adaptarse, evolucionar, aprender y organizarse en interacción con su entorno. Pero cada sistema educativo y cada escuela presenta a su vez en su funcionamiento una serie de elementos singulares que parece condicionar su capacidad (o su incapacidad) para enseñar mejor. Si bien la capacidad de trabajar en redes en el interior de un sistema con otros pares, con la sociedad y con otros sistemas está en el centro del cambio, la

capacidad de orientación que poseen las Direcciones y las capacidades técnicas de los planificadores y los técnicos, marcan una diferencia.

Como se señaló en la introducción, el propósito de este Documento es orientar a las instituciones de la provincia de Entre Ríos hacia una nueva forma de pensar y hacer educación con jóvenes y adultos. La lectura de este material se completa y amplía con los Documentos de cada espacio curricular. Y si bien todos ellos dan cuenta de una síntesis a la que se arribó tras el trabajo en talleres con los docentes, directivos, técnicos, especialistas y representantes de organizaciones y empresas, tienen el carácter de impulsores del cambio y la innovación curricular, al potenciar las capacidades individuales y facilitar la articulación abriendo nuevos caminos de participación y acción a nivel institucional. Aspiramos a que esta propuesta se constituya en una herramienta dinámica y creativa que posibilite el mejoramiento de las prácticas educativas entre adultos. Estamos convencidos y, la experiencia así lo indica, que con la participación y el compromiso de todos, será enriquecida. El desafío actual de la Educación entre Adultos es apuntar al futuro pero “el futuro no es un lugar al que vamos, sino un lugar que estamos creando. Los caminos para llegar a él no se encuentran sino que se trazan, y su trazado cambia a la vez al que los traza y el lugar al que llevan”.

FUNDAMENTACIÓN

La lengua: instrumento y disciplina

Durante mucho tiempo se ha discutido si la lengua debía enseñarse como materia instrumental destinada a facilitar el abordaje de otras disciplinas, el estudio y el trabajo intelectual, o si debía enseñarse como una disciplina en sí misma. Actualmente entendemos que la enseñanza debe convertirse en una práctica experiencial donde se conjuguen:

- los aspectos instrumentales: el uso de la lengua como acceso y desarrollo de los saberes de otras áreas de conocimiento;
- y los aspectos lingüísticos específicos: el “código” de la disciplina, su modo de investigar y generar conocimiento, lo específicamente comunicacional y literario.

En este sentido, desde el área de Lengua se brindarán los conocimientos necesarios para facilitar la “competencia académica”: lectura, producción e intercambio de información de materiales de estudio, todas actividades que forman parte de la actividad escolar e intelectual, mediante el trabajo con textos y problemáticas de otras áreas en una “modalidad integrada”. Pero, simultáneamente, se enseñará y practicará la Lengua y la Literatura como área de conocimiento en sí misma (que delimita su objeto y campo de estudio), como área de la comunicación social y estética, portadora de conceptos, normativa y prácticas específicas de un área disciplinar.

La lengua: comunicación y literatura

El enfoque comunicacional

Pensada como una disciplina, el área de Lengua desarrollará un currículum que apunte a la práctica y a la reflexión permanente sobre la práctica, en un sentido descriptivo y productivo. La lengua es comunicación, es comprensión del mundo que nos rodea y, también, es creación de la realidad. Sobre todo, ocurre y se desarrolla en los distintos ámbitos de la actividad social. Por lo tanto, todo abordaje de mensajes, textos y discursos deberá anclarse en sus condiciones contextuales de producción y desarrollo. Esto significa que ningún mensaje lingüístico se producirá en “un laboratorio” sino como parte del flujo comunicacional social.

En el aula no deberá haber textos inventados ni fragmentos sino textos auténticos, de circulación social, con una finalidad comunicativa, variados y de diferente complejidad, porque el sujeto de aprendizaje con el que trabajamos es parte y protagonista del mundo contemporáneo, es un ciudadano y una ciudadana que participa del devenir de la comunidad y que debe aprender y fortalecer su participación en este mundo cotidiano tomando decisiones, escogiendo y ejerciendo sus derechos a través de elecciones comunicacionales cada vez más conscientes y responsables.

Trabajar cada situación comunicativa (un aviso publicitario, la narración de una anécdota, un poema) implica conocer las condiciones ideológicas de producción, la intención comunicativa de los emisores y receptores, la adecuada elección de un género discursivo, oral, escrito, y la estructuración en un tipo textual. Muchos estudiantes adultos son competentes en esferas muy restringidas del uso de la lengua: la casa, el trabajo, la calle. La escuela debe ampliar las competencias hacia otros ámbitos, porque es una manera de acercar a los estudiantes a otros campos del saber, a otras visiones de mundo, a otras culturas, incluso con la idea de propiciar nuevos proyectos de vida.

El propósito del área de Lengua durante la educación formal de adultos deberá concretar un pasaje entre el conjunto de saberes cotidianos experienciales que poseen los estudiantes y el conjunto de

conocimientos específicos de la disciplina que adquirirán en la práctica escolar, es decir, propiciar la reflexión sistemática sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes lingüísticos.

La literatura: experiencia estética y promoción de la lectura

La literatura es comunicación pero es, ante todo, comunicación estética, producción de arte. Lo que caracteriza a toda obra de arte es su *finalidad estética*: la obra literaria presenta una preocupación por la forma, por el modo como se expresa lo que se desea comunicar, y esta preocupación se manifiesta en el uso de recursos y géneros específicos.

Principalmente, la literatura invita al goce estético, busca lectores, y esta “competencia lectora” puede crecer y modelarse mediante una propuesta sistemática de lectura que tenga en cuenta tanto la construcción y revisión permanente de un *canon literario* local, regional, nacional y transnacional (que cada docente elegirá experimentar con su grupo de trabajo) como las motivaciones y gustos generacionales, de grupo de pertenencia y particulares de los estudiantes de cada trayecto educativo.

La noción de lo considerado “bello” es una construcción social e histórica, por lo tanto, es variable para cada época y para cada comunidad. Además, cada lector constituye una subjetividad que valora de manera especial las obras literarias y que aprecia “lo bello” según parámetros personales. Lo importante será fomentar tanto la experiencia comunitaria como la experiencia privada de la literatura, subrayando los procesos de connotación, subjetividad e ideología, los recursos específicos de cada género literario, las poéticas de autor y de grupo.

En todos los casos, el docente debe preguntarse qué objetivos didácticos persigue con la selección de obras literarias y si ésta es realmente la más propicia para llevarlos a cabo. En la sección de “Sugerencias metodológicas” de este documento, el docente encontrará diferentes criterios de selección de obras literarias, de modo tal que los estudiantes se encuentren con múltiples puntos de vista, los que les van a permitir comprender la variedad de posibilidades con las que se encuentran los lectores. En todos los casos, se buscará que la literatura pueda ser experimentada y apreciada como: arte, entretenimiento, discurso social (ideológico y político); patrimonio cultural comunitario (local y nacional), y patrimonio de los saberes de la humanidad.

COMPETENCIAS DEL ÁREA

Que el estudiante posea una “competencia comunicativa” teórico-pragmática que le permita desenvolverse con eficacia en diversas situaciones de comunicación y valorar los aspectos estéticos del lenguaje. Esta competencia implica desarrollar habilidades para:

- **poner en uso el lenguaje** (pragmática), mediante reflexiones, generalizaciones y abstracciones (aspectos teóricos), que permitan identificar, seleccionar y organizar los recursos necesarios para cada situación comunicativa;
- **establecer una comunicación eficaz**, pertinente, normativamente correcta y adecuada a los objetivos de los usuarios;
- **reflexionar sobre el acto de comunicación** en términos de pertinencia, intención, características socioculturales del intercambio, género discursivo y tipo textual, información explícita e implícita, procesos de connotación y actos de habla;
- **valorar los aspectos estéticos del lenguaje**, es decir, identificar, apreciar y comprender textos literarios de diversa índole.

Para poder acompañar a los estudiantes en el proceso de adquirir y practicar las habilidades que construyen la “competencia comunicativa”, se deberá asegurar la alfabetización inicial, propiciando el desempeño de las habilidades básicas de lectura, escritura, escucha atenta y oralidad. Estas habilidades deberán ser evaluadas, junto con el desempeño adecuado de los aspectos normativos de la Lengua, como objetivos prioritarios (sobre todo durante los dos primeros Trayectos).

CONTENIDOS

El trabajo del área de Lengua y Literatura se organiza según las tres modalidades que los sujetos tienen de relacionarse con el discurso:

- hablando y escuchando: ORALIDAD
- leyendo: LECTURA
- escribiendo: ESCRITURA

Si bien estos tres ejes se encuentran relacionados, la distinción entre ellos responde a que los procesos involucrados en cada uno son diferentes y específicos. Por lo tanto, será necesario plantear estrategias de enseñanza para cada proceso.

Trabajar en la profundización de las habilidades propias de cada eje implica presentar situaciones comunicativas auténticas (orales, de lectura y de escritura) que vayan de lo cotidiano a lo propio de la esfera educativa, de lo simple a lo más complejo; incluso, propiciando escenas de enseñanza-aprendizaje informales que deberán acompañar la tarea durante todos los trayectos.

Propiciar escenas de trabajo informales significa que la escuela destine espacio y tiempo para situaciones de comunicación motivadas por los propios estudiantes: por sus intereses y necesidades, por ejemplo, confeccionar un currículum vitae, escribir una carta para el maestro de un hijo, para un abogado, o dramatizar una escena de intercambio oral en una dependencia de la administración pública o en un hospital.

De manera sintética, a continuación se describe la organización que subyace a los trayectos:

Trayecto A. Ingreso al mundo de la palabra; consolidación de la alfabetización.

Trayecto B. La competencia comunicativa en textos orales y escritos de diferentes géneros discursivos.

Trayecto C. Los medios de comunicación. Los textos de estudio y los textos literarios. Entrenamiento comunicacional.

Trayecto D. Profundización del entrenamiento comunicacional. Los textos argumentativos y los textos literarios.

TRAYECTO A

Logros fundamentales que se espera que los estudiantes evidencien:

- adquisición de la lectura y la escritura como técnica de ingreso a la cultura letrada;
- comprensión y producción de textos orales simples;
- comprensión explícita de textos escritos, en sus contextos;
- producción grupal e individual de textos escritos legibles, coherentes y normativamente adecuados.

Bloques	Contenidos
ORALIDAD	<p><u>Comprensión:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las finalidades de los intercambios orales (preguntar, informar, convencer, discutir, debatir, etc.). - Caracterización de los participantes de la conversación (objetivos, suposiciones, nivel sociocultural, determinaciones psicológicas, etc.). - Descripción de las circunstancias en las que se lleva a cabo el intercambio. <p><u>Producción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Producción de textos orales: la conversación espontánea en parejas y en equipo, a partir de temas de interés para el grupo; el comentario de noticias y notas de divulgación científica o social de actualidad. - Los turnos de la conversación. La escucha atenta. El cuestionario, la encuesta, la entrevista.
TALLER DE LECTURA	<p><u>Texto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Inferencias sobre el contenido de diversos materiales escritos (envases de productos, folletos, afiches, facturas de servicios, etc.) a partir de títulos, colores, imágenes, cuadros, diferencias tipográficas, palabras conocidas, etc. - Formulación de preguntas y anticipación lectora. - Identificación de palabras-clave para ingresar en el contenido de un texto. - Lectura grupal guiada en voz alta: el docente lee para el grupo. - Intercambio dialogal oral y comentario. - Aproximación al texto instructivo (las reglas de juegos, las recetas), al texto descriptivo (el folleto turístico) y al texto narrativo (leyendas y mitos). Diferencias de estructuración y finalidad comunicativa. <p><u>Contexto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de los participantes de la situación comunicativa a partir de elementos paratextuales, convenciones gráficas y otros datos visuales. - Lectura de imágenes: fotos familiares y fuentes históricas. - Lectura de objetos: visitas a museos o circuitos culturales. (Se buscará que ambas lecturas propicien el desarrollo de narraciones, descripciones, explicaciones y causalidades). <p><u>Análisis de textos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de temas y subtemas. - Identificación de palabras-clave para desarrollo de escritura alfabética y

	<p>silábica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de letra imprenta y cursiva. - Reconocimiento de vocales y consonantes. - Reconocimiento de minúsculas y mayúsculas. - Puntuación. - Introducción a las clases de palabras. - Lecturas sugeridas: historias de vida, autobiografías, textos no ficcionales como titulares y noticias, folletos y afiches publicitarios locales, es decir, textos variados propuestos por el docente y los estudiantes.
--	---

<p>TALLER DE ESCRITURA</p>	<p>Situaciones de escritura grupales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dictado grupal al docente en el pizarrón. - Síntesis de la información textual y organización en cuadros en el pizarrón. <p>Situaciones de escritura individuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El nombre propio. Los datos autobiográficos. - Palabras y frases disparadoras a partir de imágenes y textos locales. - Práctica alfabética, silábica y por palabras clave. - Escritura compartida de textos breves legibles en el pizarrón, buscando desarrollar los rudimentos de la lectoescritura hacia mayores niveles de complejización. - Escritura individual en pizarrón y cuadernos: esquila, carta familiar, historia de vida, textos instructivos y descriptivos. - Reflexión sobre unidades gramaticales: grafema, fonema, sílaba, palabra, construcción sustantiva, oración, párrafo.
-----------------------------------	---

TRAYECTO B

Logros fundamentales que se espera que los estudiantes evidencien:

- comprensión y producción de textos orales simples y complejos;
- comprensión de textos ficcionales y no ficcionales;
- comprensión de textos escritos de estudio y textos literarios;
- producción grupal e individual de textos escritos legibles, coherentes y normativamente adecuados.

Bloques	Contenidos
<p>ORALIDAD</p>	<p><u>Comprensión:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Profundización de lo desarrollado en el tramo A. - Identificación de actos de habla directos e indirectos (diálogos cotidianos, chistes, refranes, dichos populares, adivinanzas, relaciones). - Lectura compartida en voz alta. <p><u>Producción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Producción de textos orales variados, tomando en cuenta: la adecuación a la circunstancia comunicativa, las características de los interlocutores, el tema a

	tratar y el género discursivo con el que se va a trabajar (narración de anécdotas y leyendas, explicaciones, entrevista de trabajo, solicitud, etc.).
TALLER DE LECTURA	<p><u>Texto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - El texto de estudio (manual, diccionario, enciclopedia, nota de investigación). - Inferencias sobre el contenido a partir de títulos, imágenes, cuadros, diferencias tipográficas, palabras conocidas, etc. - Identificación de palabras-clave para ingresar en el contenido del texto. - Organización de esas palabras-clave en campos semánticos. - Identificación de sinónimos que se refieren a un mismo objeto, sujeto o acción (cohesión). - Introducción a las técnicas lectoras de estudio. - El texto literario (cuentos y poemas). <p><u>Contexto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulación de finalidades de lectura: leer para comprender, para entretenerse, para buscar información, para estudiar, etc. - Diferencias entre texto ficcional y no ficcional. - Identificación del género discursivo y de sus principales características. Géneros académicos, géneros literarios. - Aproximación al tipo de texto expositivo-explicativo. Sus características, modalidad de lectura y finalidad comunicativa. <p><i>Análisis de textos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura en voz alta. Entonación, práctica de lectura comprensiva mediante la identificación de signos gráficos. - Organización del texto (dónde se sitúa la información principal, cómo se amplía, cómo se ordena). - Identificación de temas y subtemas. - Funcionamiento de la puntuación. - Identificación de párrafo, oración, palabra. - Tiempos verbales (reconocimiento y uso del pasado, presente y futuro). - Identificación de tramas descriptivas, narrativas o expositivo-explicativas. <p>- Lecturas sugeridas: textos no ficcionales, como manual y textos de estudio. Textos ficcionales, como poemas, letras de canciones, leyendas, cuentos y otras narraciones. Textos propuestos por el docente y por los estudiantes.</p>

TALLER DE ESCRITURA	<p>Situaciones de escritura grupales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dictado grupal al docente en el pizarrón. - Síntesis de la información textual y organización en cuadros en el pizarrón. <p>Situaciones de escritura individuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de planes sencillos de escritura, adecuados a cada situación comunicativa, a las intenciones del emisor y basados en una reflexión sobre la estructura textual (dónde y cómo se dispone la información y por qué). - Introducción al proceso de revisión de los textos (legibilidad: caligrafía; normativa: concordancia sujeto-predicado; uso de mayúsculas y puntuación; uso de tiempos verbales, sinónimos y nexos coordinantes). - Selección y ampliación del vocabulario adecuado a la situación comunicativa y al género discursivo, recurriendo a nuevos textos orales y escritos. - Reflexión sobre la oración: unimembre, bimembre. - Reflexión sobre clases de palabras: el sustantivo, el adjetivo (y el artículo), el verbo.
---------------------	---

TRAYECTO C

Logros fundamentales que se espera que los estudiantes evidencien:

- comprensión y uso de textos orales descriptivos, narrativos, explicativos y argumentativos;
- comprensión y análisis de la información global y particular de distintos tipos de textos escritos;
- reconocimiento y práctica de las estrategias propias de la subjetividad en diferentes textos;
- planificación, escritura y revisión de diversos tipos de textos.

Bloques	Contenidos
ORALIDAD	<p><u>Comprensión:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de textos de diversos géneros discursivos orales (narraciones, anécdotas y crónicas; letras de canciones, poemas y coplas, noticias y columnas de opinión radiales y televisivas, la conversación en el teleteatro). - Reconocimiento de las funciones comunicativas de los textos orales. - Análisis de la disposición de la información y la organización de las ideas: definiciones, explicaciones, ejemplos y argumentos en comentarios periodísticos, debates y discursos que circulan en televisión y radio. <p><u>Producción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Producción de discursos orales con distintas intenciones (narración de filmes, peticionario, convocatoria, comentario de textos literarios breves, respetando las características principales de cada género discursivo). - Resumen de lo oído (sobre temas de interés grupal).

	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción conversacional: exposición de ideas, haciendo uso de definiciones, explicaciones, ejemplos y argumentos. - Uso correcto de referencias, sinónimos y conectores.
TALLER DE LECTURA	<p><u>Texto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferencias entre el texto expositivo-explicativo y el texto argumentativo. - Comprensión global del texto: tema, problemáticas planteadas, conflictos. - Comprensión local (vocabulario, conceptos, ideas) a partir del uso del diccionario, búsqueda de sinónimos y antónimos, consulta con pares, consulta en enciclopedias o bibliografía específica. - Aplicación de técnicas de estudio. - La subjetividad en los textos. - El texto literario (novela, obras de teatro y/o guiones de cine y televisión). <p><u>Contexto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de “las marcas” de los textos que determinan emisores, destinatarios, ideología, etc. - Identificación de las intenciones del emisor. - Identificación de registros y variedades lingüísticas. - Caracterización de los textos, de acuerdo con los ámbitos en los que circulan (masivos, especializados, cotidianos, literarios) y sus funciones comunicativas. <p><i>Análisis de textos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la información central de los textos. - Tipos de oraciones según las modalidades del hablante o escritor. - Análisis del uso y las funciones de los modos verbales. - Análisis del funcionamiento de la normativa en los textos: reglas de tildación, reglas ortográficas. - Análisis del funcionamiento de los conectores de organización textual. - Síntesis y expansión de la información textual. - Lectura sugerida: textos de estudio, notas de divulgación científica, textos periodísticos de opinión, ensayo breve, novela, teatro y guiones.
TALLER DE ESCRITURA	<p>Creación de situaciones de escritura auténtica sobre distintos tipos de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación textual de acuerdo con: propósitos del emisor; características del público al que se destina el texto; características del género discursivo (carta de lectores, propaganda, divulgación científica); selección del registro adecuado y características del soporte donde va a aparecer inserto el texto. - Selección, jerarquización y organización de la información. - Empleo de conectores de organización textual. - Selección de vocabulario adecuado. - Legibilidad del escrito: reflexión gramatical y puntuación; reflexión sobre el uso de oración unimembre y bimembre; uso adecuado de sinónimos, referencia pronominal, tiempos y modos verbales. - Reflexión y práctica de la oración compleja por coordinación. - Reflexión sobre clases de palabras: el verbo, el adverbio, el pronombre.

Logros fundamentales que se espera que los estudiantes evidencien:

- comprensión y producción de textos orales variados y adecuados a diversos fines, interlocutores y situaciones de comunicación;
- comprensión, análisis y producción de textos argumentativos;
- comprensión, análisis y valoración de diferentes textos literarios.

Bloques	Contenidos
ORALIDAD	<p><u>Comprensión:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de funciones comunicativas y actos de habla en los discursos orales. - Revisión de los tipos textuales: narrativo, descriptivo, dialogal, expositivo, instructivo, argumentativo. - Análisis de la información implícita en discursos orales: ironía, metáfora, sobreentendido. <p><u>Producción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Narración de lo oído. - Explicación de ciertos segmentos del texto oral. - Identificación de argumentos. - Organización de textos orales que requieran de una investigación y reflexión previa (exposición y argumentación). - Discursos de interacción: foro, debate, comentario sobre obras literarias narrativas, líricas y dramáticas. - Utilización de material de lectura y de investigación variado.
TALLER DE LECTURA	<p><u>Texto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - El texto argumentativo. - Comprensión global a partir del reconocimiento de la trama textual dominante. - Comprensión local a partir del reconocimiento de recursos: tesis, argumentos, refutación, conclusión. - Identificación de géneros literarios. - Comprensión global del texto a partir de las principales características de los géneros literarios. - Connotación en los textos literarios. <p><u>Contexto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis y valoración de la orientación estética e ideológica de los discursos artísticos. - Niveles de lectura: el texto literario y su contexto de producción y recepción. - Aproximación al tipo de texto argumentativo. Sus características, modalidad de lectura y finalidad comunicativa. <p><i>Análisis de textos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los elementos que establecen las relaciones entre las oraciones de un texto (cohesión): referencia pronominal, nexos, sinónimos, elipsis. - Comprensión local a partir del reconocimiento del funcionamiento de

	<p>los conectores temporales y de causa y efecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis del funcionamiento de la normativa en los textos: gramática, tildación, reglas ortográficas. - Análisis de recursos poéticos, narrativos y dramáticos. - Jerarquización, síntesis y secuencia de la información textual. <p style="margin-left: 40px;">– Lecturas sugeridas: diversos textos argumentativos (de géneros periodísticos, académicos y/o literarios) cuentos y novelas realistas, fantásticos, policiales y humorísticos; poesía tradicional y de vanguardia; teatro contemporáneo.</p>
TALLER DE ESCRITURA	<p>Creación de situaciones de escritura auténtica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación textual de acuerdo con: propósitos del emisor; características del público al que está destinado el texto; características del género discursivo (ficha técnica, reseña de obra literaria, compilación de antología, argumentación para debate, ensayo breve); selección del registro adecuado y características del soporte donde va a aparecer inserto el texto. - La escritura como proceso: integración de las estrategias textuales, gramaticales y normativas empleadas en los trayectos anteriores. - Lecturas de revisión frente a distintos interlocutores. - Ajustes que favorezcan la claridad conceptual, según sugerencias del grupo de lectores.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

Entre todas las disciplinas abordadas por la educación formal, el área de Lengua cuenta, como antecedente, con una práctica asegurada. De manera adecuada o con múltiples desajustes y errores sistemáticos, el estudiante adulto llega al aula como usuario de la lengua nativa.

En diferentes grados de dependencia o autonomía, el estudiante adulto escucha, habla, lee y escribe. Es decir, “ya conoce” las cuatro habilidades básicas que conforman el área de Lengua. Esta experiencia, esta “gramática del uso”, es el valioso material –y a veces también el conjunto de resistencias– con que el docente cuenta para encauzar y refinar la “competencia comunicativa” de sus estudiantes.

A partir de estas ideas y experiencia previas, comenzará la tarea de asegurar la alfabetización inicial y proyectar la formación de los estudiantes mediante el enriquecimiento y la complejización de conocimientos y prácticas específicos del área.

A continuación, se presentan algunas orientaciones metodológicas para tener en cuenta a la hora de pensar el Área de Lengua y Literatura desde el enfoque comunicacional.

La situación comunicativa. El estudio de todo elemento de la lengua deberá partir del análisis de la situación de comunicación, que es el contexto en el cual se producen los discursos. Los textos (incluidos aspectos como la adecuación, los actos de habla, la estructuración, la gramática, la oración, la palabra, entre otros) se analizarán a la luz de estas situaciones concretas de uso, significativas para los estudiantes.

La tipología textual. Se buscará hacer especial hincapié sobre la estructuración de los textos (de manera descriptiva, leyendo y analizando, y productiva, escribiendo o hablando), para subrayar –desde la temprana alfabetización hasta los ciclos más complejos– el reconocimiento y uso comunicacional de los diferentes tipos de textos (descriptivos, expositivo-explicativos, narrativos, argumentativos, instructivos y dialogales).

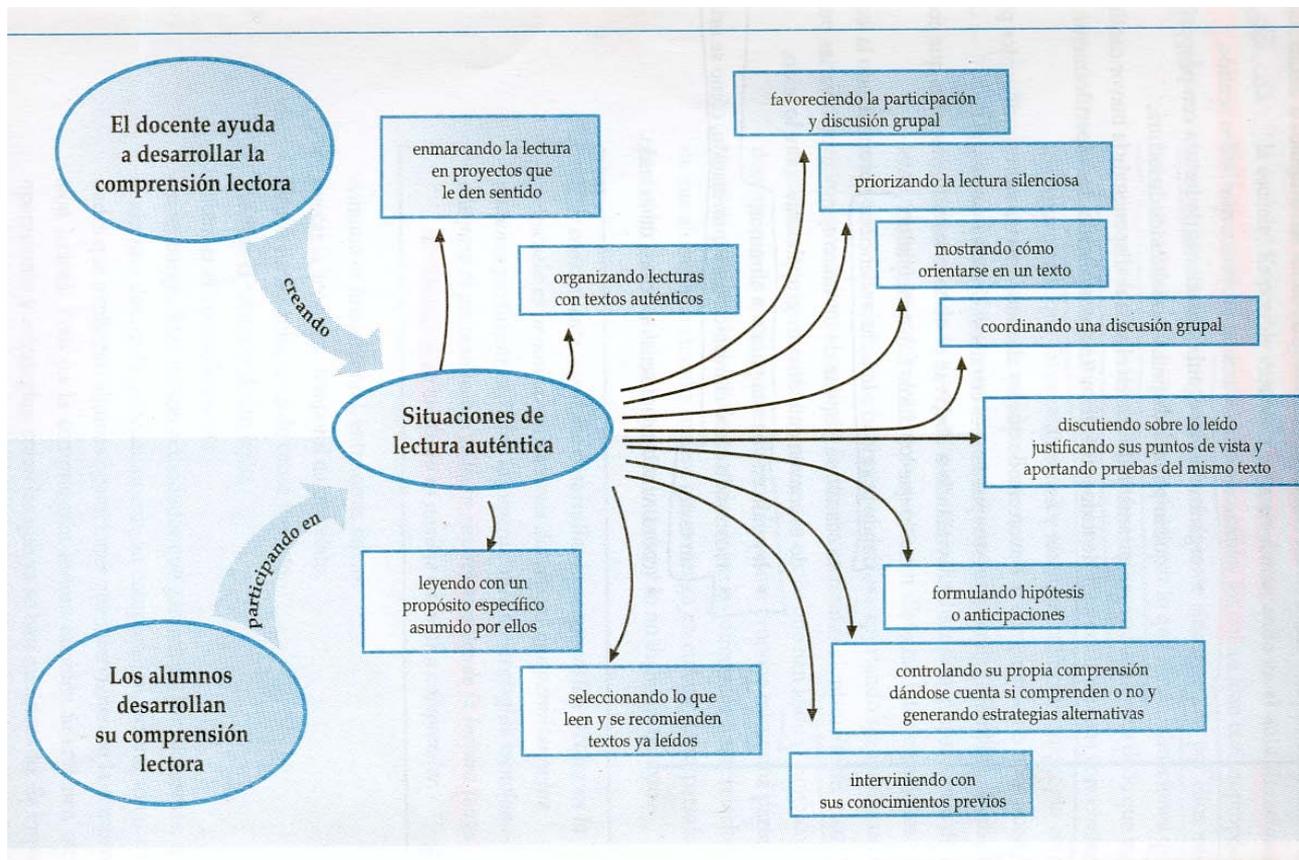
Los textos auténticos. En las propuestas de lectura se trabajará con textos auténticos (es decir que circulan socialmente y tal como circulan, evitando las transcripciones y los textos "inventados" para el aula), variados, completos (evitando recortes, fragmentos, partes) y pertinentes a la situación de comunicación que se presenta.

La escritura como proceso. Las propuestas de escritura se enmarcarán en situaciones de uso real de la lengua, a partir de un plan de escritura desde el cual el estudiante anticipará para quién va a escribir (quién va a ser el lector de ese texto), dónde va a circular lo que escribe y qué es lo que desea comunicar. A partir de estas observaciones, la escritura se convertirá en un "proceso": el escritor confeccionará borradores, ajustará su texto, realizará reflexiones y correcciones, intentará hacerlo más legible y comunicativamente eficaz.

La oralidad como contenido y experiencia. Establecer relaciones provechosas con otras personas indefectiblemente necesita del diálogo, por este motivo el aula de los estudiantes adultos deberá disponer de un tiempo privilegiado para desarrollar la comunicación oral bajo sus múltiples formatos discursivos: como charla incidental, como conversación reglada, como ponencia, narración y con muchas y variadas intenciones comunicativas.

Desde esta perspectiva, se profundizará el trabajo de reconocimiento y uso de los "formatos estables" que posee la lengua, buscando que el estudiante aprenda a reconocer las intenciones de los emisores y de los textos, su ideología, su calidad, sus connotaciones, gracias a **una profunda experiencia de contacto con textos y situaciones comunicativas diversas**, en las cuales él se constituye en parte protagonista: leyendo, escuchando, reflexionando, hablando y escribiendo.

Desde esta perspectiva, se propone **vivenciar la lectura compartida**, única experiencia que permite trasvasar saberes y estrategias de lector experto a lector novato, en un clima de gratificación y enriquecimiento tanto personal como comunitario. En el siguiente esquema, se presentan algunos de los factores que potencian una situación de lectura auténtica.



En pocas palabras, se trata de **recuperar o motivar la escena de la lectura en la comunidad**. Y, con este propósito, desde la escuela se buscará diseñar actividades que lleven a los estudiantes –libros y textos mediante– a entrar en comunicación con otras personas, familiares, amigos, con sus hijos y sus nietos, convirtiéndolos en “replicadores” de una experiencia estética y de conocimiento. Dice María Elena Walsh: “Donde no hay libros hace frío. Vale para las casas, las ciudades, los países. Un frío cataclismo. Un páramo de amnesia”.

De lo que se trata, al momento de convertir las sugerencias de este currículum en un Proyecto de Aula de Lengua y Literatura, es de partir de los textos hacia las unidades menores de la lengua, buscando la comprensión de la situación completa de comunicación. Esto implica que sería provechoso desarrollar programas que rompieran con la lógica de las secuencias didácticas lineales, sobre todo porque éstas no son las más apropiadas para los estudiantes jóvenes y adultos, quienes se encuentran inmersos en una cultura que propone otras lógicas –a veces fragmentadas, a veces globales o yuxtapuestas– de comunicación, comprensión e interpretación.

Por otra parte, también se sugiere destronar al contenido conceptual del reinado de “los temas a transmitir” e, incluso, encarar los programas a partir de **experiencias**, las que podrían desencadenar, mediante diversas actividades y la aplicación de destrezas, el conocimiento de los contenidos conceptuales. No olvidemos que, en el mundo adulto, el *saber* siempre está imbricado con el *saber hacer*.

En esta línea, por ejemplo, el esquema de una secuencia didáctica destinada al trayecto A y pensada para desarrollar en más o menos seis encuentros podría presentarse así:

Experiencia compartida de observación de fotos y epígrafes en revistas

- 1) *La foto familiar*. Conversación. Dictado de breve descripción en el pizarrón.
- 2) *El epígrafe*. Observación de fotos en revistas. Identificación de epígrafes. Escritura oral de textos breves: el epígrafe para la foto familiar. Identificación de palabras clave.
- 3) *El artículo de revista*: identificación de palabras clave. Introducción del alfabeto. Presentación de vocales y consonantes. Práctica de escritura en imprenta.

Otra posible experiencia que reúne y articula contenidos conceptuales diversos sería la edición de un libro de narraciones orales surgido, mediante diferentes etapas y tareas, de los informantes del grupo.

Finalmente, y como nuevo ejemplo de progresión didáctica que se aleja de la tradición lineal que va “de la letra a la palabra y de la palabra al texto”, transcribimos la experiencia de una docente y su grupo de trabajo:

“Inicialmente la meta fue participar en un concurso con una historia del pago al que pertenecen, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Con el transcurrir del tiempo y el trabajo compartido, se transformó en una especie de taller de lengua, dramatización, reuniones humorísticas, paseos por determinados sectores de nuestra ciudad, entrevistas, búsqueda de personajes de la zona.

En la evaluación final, descubrimos –estudiantes y docente– que habíamos realizado una gran diversidad de tareas de recreación compartidas, lo cual nos dejó muy satisfechos”.

Centro educativo EGB N° 68 “C”, EGB 1 y 2,
docente María del Carmen Jacob.

En lo que se refiere específicamente a los textos literarios, a continuación se presentan algunas orientaciones metodológicas para tener en cuenta al momento de programar cada corpus de lectura, durante los diferentes trayectos de la educación de adultos.

Corpus de lectura. Será fundamental que los docentes elijan los textos literarios que consideren pertinentes, interesantes, productivos, representativos y ricos para construir un “corpus de lectura”. También será importante que el criterio de selección adoptado pueda variarse. Aquí se sugieren algunas opciones:

- seleccionar obras literarias por áreas de conocimiento, temáticas, o ejes problematizadores, para que sirvan como insumo para trabajar algún aspecto o caso particular, que podrá ser trabajado de manera “integrada” con otras disciplinas escolares;
- plantear niveles de complejidad: seleccionar un grupo de textos por su sencillez o su nivel de dificultad, su vocabulario, la difusión del género, etc. En cualquier caso, este criterio deberá tender a abordar textos cada vez más complejos y desconocidos;
- organizar las obras en géneros: es posible que el docente considere importante que los estudiantes conozcan diversos géneros literarios, o bien diversos subgéneros dentro de un mismo género (narrativa policial, fantástica, de ciencia ficción, de terror, etc.);
- trabajar una “poética de grupo” determinada (aquello que suele denominarse “movimiento o escuela” literaria), para conocer el modo de pensar el arte y de ver el mundo en determinadas épocas y contextos. Es posible que el docente crea conveniente este tipo de enfoque para dar cuenta de una cultura, una ideología, una estética dominante o dominada;
- privilegiar la representatividad, el carácter regional, la nacionalidad, las características o la posición ideológica de los autores (es decir, “el arte poética” de cada autor) ya sea para confrontarlos, establecer paralelos, analizar las diversas posiciones en los campos intelectuales

de una época o para poner de manifiesto las ideologías más y menos dominantes en un lugar y un momento.

Una recomendación a tener en cuenta al momento de planificar un corpus de lectura consiste en pensar cuáles son las obras literarias que, muy probablemente, el estudiante no conocerá fuera del ámbito escolar y que –por su calidad y representatividad local, nacional o universal– exigen estar presentes en los trayectos de Lengua. Este criterio deberá combinarse con las propuestas y preferencias de los estudiantes, lo que convertirá al corpus de lectura en una “hipótesis de trabajo” que se irá modificando a medida que el docente conozca al grupo.

Tiempo para leer. Todo docente conoce que el mundo estudiantil del adulto es un mundo cruzado por obligaciones de carácter diverso, como la atención de la familia, el trabajo doméstico, el empleo o la actividad laboral autónoma –muchas veces estacional o esporádica–, es decir que además de las preocupaciones inherentes a las responsabilidades de todo tipo el adulto no dispone de un espacio-tiempo exclusivo para sus estudios. Por lo tanto, todo programa de estudios de Literatura deberá ser diseñado destinando tiempo de clase a la lectura (en voz alta, silenciosa, individual o compartida grupalmente) tanto de obras de la literatura regional, nacional y latinoamericana que se prescriban o sugieran desde el currículum como de otras obras contemporáneas, de difusión masiva, nacidas de recomendaciones entre lectores.

Promoción de la lectura. Se buscará incentivar las recomendaciones de lectura desde una “mesa o cartelera de ofertas”. Esta estrategia de promoción de la lectura podrá elaborarse a partir de la biblioteca escolar, de la consulta y toma en préstamo de libros de bibliotecas populares locales o a partir del aporte de materiales diversos (revistas, folletos, libros) gestionados por los docentes y los estudiantes según las posibilidades personales e institucionales de cada localidad.

Algunas sugerencias para evaluar

Existe una primera forma de evaluar que consiste en el reconocimiento de la presencia o ausencia de determinadas competencias del estudiante. Este tipo de evaluación es *diagnóstica*. Durante esta instancia, el docente identificará prioridades pedagógicas del tipo: “lee silábicamente”, “lee comprensivamente” o “lee con sentido crítico”, lo que supone diferencias de complejización y calidad en las competencias de los estudiantes. Otro ejemplo de esta índole podría ser: “presenta inconvenientes para hallar información complementaria”, “es autosuficiente para acceder a fuentes de información” o “desarrolla estrategias de búsqueda de información específica”. Este tipo de evaluación surgirá a partir de una actividad –o de varias– administrada por el docente.

Luego la evaluación adquirirá una presencia *continua*. Este modo de evaluar se manifestará mediante los intercambios informales entre docente y estudiante, ya sea durante entrevistas o trabajo en grupos pequeños. Se trata de un permanente *proceso de autorregulación del estudiante y de ajuste y corrección del docente*; se trata del tipo de evaluación que va modelando el crecimiento del estudiante y que nos permite conocerlo. Quizá, también se trate del espacio donde verdaderamente se cumple el placer de estudiar, aprender y enseñar.

Durante la evaluación continua podrán utilizarse diferentes técnicas, como la lectura comprensiva individual, el análisis y comentario de textos, el desarrollo de un plan textual o un trabajo de investigación, entre muchos otros.

Finalmente, se sugiere un modo de evaluación puntual sobre contenidos previamente establecidos a través de los objetivos o expectativas de logro (qué evaluar), mediante una serie de técnicas que deberá variarse (cómo evaluar). Este tipo de evaluación, cuyo número será establecido por cada docente o institución escolar, permitirá que el estudiante acredite su asimilación de cada trayecto. Se trata de una evaluación *integradora*, pero sin que se malinterprete como la puesta en marcha de un sinnúmero de consignas que apuntan a sondear una gran cantidad de contenidos y estrategias (no siempre relacionados), lo que más que evaluación de aprendizajes concluye en una interminable situación de frustración para docente y estudiante. Por el contrario, el modo de evaluar un trayecto se basa en una *adecuada selección de prioridades*, es decir, en una selección coherente de contenidos y estrategias cuya correcta aplicación implica que el estudiante domina muchos otros conocimientos subsidiarios. Por ejemplo, es posible acreditar un trayecto si un estudiante asigna correctamente un tipo textual, lee comprensivamente, identifica objetividad y subjetividad, realiza inferencias, reconoce una hipótesis de autor, puede ampliar información mediante la consulta de otros textos y genera nuevos segmentos textuales adecuados según la situación de comunicación en la cual se halla inserto.

Como la propuesta curricular del área presenta un grado creciente de complejización de contenidos a través de un desarrollo espiralado, en cada instancia de evaluación se podrá seleccionar previamente un número acotado de contenidos y, a la vez, realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA:

AA.VV., Alfabetización por todos y para todos, Buenos Aires, Aique, 1996.

AA.VV., Semiología, Módulos del Ciclo Básico Común, Buenos Aires, Ediciones Cursos Universitarios, 2003.

Alvarado, Maite y Alicia Yeannoteguy, La escritura y sus formas discursivas, Bs. As., Eudeba, 1999.

Bajtín, Mijaíl, Estética de la creación verbal, Buenos Aires, Siglo XXI, 1982.

Benveniste, Émile. Problemas de lingüística general I y II, Madrid, Siglo XXI, 1979.

Berta Braslavsky, "Distintas concepciones acerca de la alfabetización inicial" en Los CBC y la enseñanza de la lengua, A-Z editora.

Bombini, Gustavo y Claudia López, El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela, Buenos Aires, UBA, 1994.

Ciapuscio, Guiomar. Tipos textuales. Enciclopedia semiológica, Buenos Aires, Ciclo Básico Común y Universidad de Buenos Aires, 1994.

Greenberg, E., O'Donnell, K. y Bergquist, W., Educación para todas las edades, Buenos Aires, Marymar, 1982.

Jakobson, Roman, Ensayos de lingüística general, Barcelona, Seix Barral, 1975.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine, La enunciación, Buenos Aires, Hachette, 1986.

Marín, Marta, Didáctica de la lengua, Buenos Aires, Aique.

Nueva escuela, N° 17, Buenos Aires, enero de 1995, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Recomendaciones metodológicas para la enseñanza de la Lengua, Buenos Aires, marzo de 1977, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Rest, Jaime, Conceptos de literatura moderna, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1979.

Saussure, F. de. Curso de lingüística general, Buenos Aires, 1990.

Van Dijk, Teun. La ciencia del texto, Barcelona, Paidós, 1978.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA AL DOCENTE

AA.VV., Alfabetización por todos y para todos, Buenos Aires, Aique, 1996.

Alvarado, Maite y Alicia Yeannoteguy, La escritura y sus formas discursivas, Bs. As., Eudeba, 1999.

Blanco, María I., Groppo, M. y cols., El libro del lenguaje y la comunicación 8, Buenos Aires, Estrada, 1999.

Braslavsky, Berta, "Distintas concepciones acerca de la alfabetización inicial" en Los CBC y la enseñanza de la lengua, A-Z editora.

Bombini, Gustavo y Claudia López, El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela, Buenos Aires, UBA, 1994.

Caminos, Miguel Ángel, Dispuestos a escribir, Buenos Aires, A-z editora, 1996.

Ciapuscio, Guiomar. Tipos textuales. Enciclopedia semiológica, Buenos Aires, Ciclo Básico Común y Universidad de Buenos Aires, 1994.

Ferreiro, Emilia, Pasado y presente de los verbos leer y escribir, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Fraschini, Alfredo E., Panorama de la literatura argentina. Escrituras, temas, estilos, Buenos Aires, Kapelusz, 2001.

Giardinelli, Mempo y Graciela Bialet (comps.), Leer la Argentina, volúmenes 1 al 7, Plan Nacional de Lectura, Buenos Aires, Fundación Mempo Giardinelli - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005.

Marín, Marta, Didáctica de la lengua, Buenos Aires, Aique.

Recomendaciones metodológicas para la enseñanza de la Lengua, Buenos Aires, marzo de 1977, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Rest, Jaime, Conceptos de literatura moderna, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1979.

Saussure, F. de. Curso de lingüística general, Buenos Aires, 1990.

ÁREA: MATEMÁTICA

FUNDAMENTACIÓN

La vida en la actualidad y en particular la de nuestras comunidades está sometida a transformaciones sumamente abruptas. No siempre los avances tecnológicos van acompañados por progresos culturales. La escuela de hoy en día enfrenta el doble desafío de expandir las capacidades individuales sin caer en la exclusión de importantes sectores de nuestra sociedad. Dotar a los adultos de herramientas para procesar y transmitir los volúmenes de información que las actividades actuales obligan a procesar demanda recursos originales con lo que enfrentar toma de decisiones que deben ser cada vez más creativas y novedosas.

Frecuentemente los adultos se acercan a un centro de estudios para lograr una inclusión social extensamente postergada. Sin educación no existe inserción social plena. En estos contextos es necesario formularnos algunos interrogantes: ¿Por qué se debe enseñar matemática a un adulto? ¿Con qué posibilidades cuenta un adulto con saberes matemáticos sólidos que no tendría disponibles quien no cuente con ellos? ¿Qué dificultades debe superar un individuo con competencias matemáticas precarias? ¿Qué matemática se debe enseñar a un adulto? ¿Qué saberes matemáticos son fundamentales y cuáles complementarios?

Para que la matemática de la educación de adultos pueda dar respuestas a las demandas sociales actuales debe enmarcarse en la resolución de problemas que habiliten modelos eficaces, plausibles de ser evaluados y sobre los cuales se pueda argumentar para justificar su validez. Es decir, la enseñanza de la matemática en la educación de adultos debe responder a dos necesidades: una de índole individual y la otra, social. Cada individuo debe contar con un bagaje mínimo de conocimientos matemáticos que le permitan reconocer y resolver los problemas a los que lo enfrenta la vida en sociedad. A su vez, la sociedad necesita de la matemática para facilitar la convivencia de sus miembros.

La matemática necesaria para cada individuo de una sociedad no está estandarizada, sino que puede presentar un alto grado de diversidad, como es el caso de la Provincia de Entre Ríos. En ella encontramos estudiantes de matemática que deben desempeñarse eficazmente en muy distintos contextos: rurales, urbanos, suburbanos, etc. Cada uno de estos contextos sociales diferentes demanda conocimientos matemáticos de distintos grados de profundización.

Los individuos de las sociedades modernas sólo conocen una porción de la matemática presente en su sociedad. Pero eso no provoca que la matemática sea prescindible en los contextos sociales mencionados. Esta situación se presenta dado que en las sociedades modernas hay gente capaz de hacer la matemática necesaria para cubrir las necesidades de los otros. La matemática que se enseña en las escuelas pasa a ser aquella que debe conocer un miembro de la sociedad para poder desempeñarse eficazmente en ella. A su vez, la matemática que se enseña en las escuelas adquiere la dimensión de bien cultural, y como otros bienes culturales, las sociedades consideran que debe ser valorada y preservada. Claro que no toda la matemática que se produce en los centros de investigación forma parte de este conjunto de saberes esperable en los nuevos miembros de la sociedad. Cada sociedad selecciona, prioriza, secuencía y distribuye en distintas instancias de tiempo la adquisición de los conocimientos.

Se puede sostener, como lo han hecho Chevallard, Gascón y Bosch (1997), que *“La presencia de la matemática en las escuelas es una consecuencia de su presencia en la sociedad y, por lo tanto, las necesidades matemáticas que surgen en la escuela deberían estar subordinadas a las necesidades matemáticas de la vida en sociedad”*. Pensemos en un peón de campo de hace unas seis o siete décadas atrás y uno de la actualidad. En alguna época el duro y arduo trabajo de peón de campo priorizaba aptitudes físicas por sobre intelectuales. Los grandes pesos que debían cargar, el manejo de herramientas demandaban mucha fuerza en su manejo, etc. hacían del hombre de campo un individuo de gran fortaleza física, sumamente hábil y de gran destreza. Nada más distante de los requisitos actuales para las labores del campo. Hoy en día sin bajarse del tractor se ara, desmaleza, se esparcen funguicidas, herbicidas y fertilizantes. Estos agroquímicos son soluciones, por lo que hay que disolver los solutos respetando la razón específica de cada producto. A su vez el tractorista tendrá que calcular las proporciones adecuadas de acuerdo al área que desea trabajar. Un peón de campo en la actualidad tiene un manejo de razones y proporciones del mismo o mayor alcance que el de trabajos tradicionalmente vinculados con la matemática como el empleado bancario o los empleados de un estudio contable.

Los que trabajan en la industria no escapan a la aplicabilidad de la matemática. El manejo de tornos computados, la robótica, la programación de las maquinarias demandan muchos conocimientos de matemática. No contar con un mínimo conjunto de saberes matemáticos define la suerte laboral de un individuo en las sociedades modernas. En un país con altos índices de desocupación y enorme inestabilidad aboral la responsabilidad de las escuelas es enorme. Según el Doctor Luis Santaló: *“La misión de los educadores es preparar a las nuevas generaciones para el mundo en el que tendrán que vivir. Es decir, impartirles la enseñanzas necesarias para que adquieran las destrezas y habilidades que van a necesitar para desempeñarse con comodidad y eficacia en el seno de la sociedad con que se van a encontrar al terminar el período escolar. Por esto, como el mundo actual es rápidamente cambiante, también la escuela debe estar en continuo estado de alerta para adaptar su enseñanza, tanto en contenidos como en metodología, a la evolución de estos cambios, que afectan tanto a las condiciones materiales de vida como al espíritu con que los individuos se van adaptando a ellas. En caso contrario, si la escuela se descuida y sigue estática o con movimiento lento en comparación con la velocidad exterior, se origina un desfase o divorcio entre la escuela y la realidad ambiental, que hace que los alumnos se sientan poco atraídos por las actividades del aula y busque adquirir por otros medios los conocimientos que consideran necesarios para comprender, a su manera, el mundo de la calle que perciben directamente o a través de los medios masivos de comunicación.”*

La tarea docente y en particular la enseñanza de la matemática deben estar en constante evolución si se espera que cumpla con las expectativas que en ella deposita la sociedad actual.

Son muchas las publicaciones de décadas atrás en las cuales el papel que desempeñaban los problemas no era justamente el de motores de nuevos aprendizajes. En aquellos materiales bibliográficos, era frecuente concebir a los problemas como una actividad modelo a la cual el alumno se pueda referir cuando sea necesario; o una instancia de afianzamiento de saberes. Si un conocimiento matemático, expuesto teóricamente por el docente, no era reiterado el número suficiente de veces, el saber no perduraba y corría el riesgo de diluirse con el tiempo. Han existido por supuesto, posturas intermedias y combinaciones de ambas. Pero ninguno de los modelos de enseñanza reflejan la concepción actual en el área.

Hoy en día se considera que el problema es en sí el vehículo portador del conocimiento. El saber matemático tiene vida en el problema y logrará su dimensión final según la forma en que el alumno interactúe con él. El conocimiento no es un objeto que pasa de la mano de quien sabe a la mano del

que aprende, sino que se construye al accionar sobre problemas. Uno de los desafíos mayores de la enseñanza de la matemática en la actualidad a decir de Charnay es dotar de “sentido” a los saberes matemáticos. Y un conocimiento adquiere sentido a partir de los problemas que permite resolver y a través de la evolución que los saberes sufren a partir de él. El sentido de un conocimiento matemático se define “no sólo por la colección de situaciones donde este conocimiento es realizado como teoría matemática, no sólo por la colección de situaciones donde el sujeto lo ha encontrado como medio de solución. Sino también por el conjunto de concepciones que rechaza, de errores que evita, de economías que procura, de formulaciones que retoma, etc.” (Guy Brousseau, 1983).

Distintos problemas permiten aplicar un concepto de diferentes maneras. A través de ellas será posible descubrir propiedades y relaciones específicas que son parte de ese concepto. Como este proceso no es automático, el docente deberá tener en cuenta indefectiblemente, todos los conocimientos de que disponen los alumnos. Estos saberes previos son los que podrán utilizar como punto de partida para trabajar un nuevo concepto u otro conocido pero con un sentido diferente. Por ello el conocimiento matemático no puede ser considerado simplemente acumulativo. Cada saber es base para los siguientes, pero con miradas diferentes. Evolucionar en el aprendizaje de la matemática no implica sólo adquirir nuevos conocimientos sino también hacerlos “funcionar” de diversos modos. Un prisma constituido por ladrillos apilados no es un buen modelo para representar la evolución del conocimiento matemático. Pero una forma helicoidal permite, al girar, mirar desde distintos puntos de vista un concepto y a su vez permite acumular saberes, alcanzando niveles más altos. Cada vuelta involucra los distintos modos de “funcionar” de un concepto y el sustento de la vuelta siguiente. Por ejemplo la proporcionalidad adquiere sentido al permitir calcular la cantidad de combustible que debe cargar un vehículo para recorrer una distancia; los materiales que deben conformar una estructura para poder tolerar un cierto peso; la potencia que debe tener el motor de un ascensor para poder levantar una carga determinada. Pero a su vez la proporcionalidad es insumo para la noción de función lineal. La presentación de un problema debe apuntar a un nuevo objeto matemático para que el alumno pueda establecer relaciones que se basan en conocimientos que ya posee porque funcionarán como la base con la que el profesor trabajará para identificar el nuevo concepto.

Estos conceptos nos posicionan en el siguiente interrogante ¿qué matemática se pretende enseñar a un adulto? Aquella que sea mero instrumento o una que además de atender las demandas inmediatas pueda atender aquellas que permitan abrir las puertas de nuevas instancias educativas. El presente material curricular está orientado en esta última concepción. Se espera que el adulto adquiriera una matemática instrumento que amplíe sus competencias sociales a la vez que construya un sustrato lo suficientemente sólido como para posibilitar estudios de mayor nivel en el sistema educativo.

COMPETENCIAS DEL ÁREA

Se espera que los alumnos puedan:

- Identificar y operar con: números naturales, números racionales, números enteros.
- Reconocer las regularidades del sistema de numeración posicional de base 10 (sistema de numeración decimal).
- Extender las regularidades del sistema detectadas a los naturales a las expresiones decimales.
- Identificar las propiedades de los diversos conjuntos numéricos (naturales, enteros, racionales).
- Reconocer las operaciones pertinentes a un problema dado.
- Contar con recursos operatorios variados (cálculo algorítmico, cálculo horizontal, cálculo mental, cálculo aproximado, etc.)
- Desarrollar estrategias de control sobre los cálculos efectuados (validación de resultados, cálculo estimativo, etc).

- Distinguir variables y operar con ellas, siendo capaces de proponer fórmulas que reflejen la dependencia entre variables.
- Identificar correctamente la forma de dependencia de una variable con respecto a otra.
- Enunciar y comprender las propiedades que caracterizan a un cuerpo geométrico y a una figura plana, y medir longitudes y amplitudes de ángulos.
- Calcular áreas y perímetros de figuras planas, y áreas y volúmenes de cuerpos geométricos.
- Operar correctamente en el sistema sexagesimal.

TRAYECTO A

Bloques	Contenidos
NÚMEROS, OPERACIONES ARITMÉTICAS Y ALGEBRAICAS	<p>Reconocimiento de competencias numéricas en la vida cotidiana (Contar, ordenar, numerar, enumerar, medir, calcular)</p> <p>Resolución de problemas del campo aditivo: agregar, quitar, separar, repartir, juntar, comparar, ordenar, duplicar.</p> <p>Determinación y escritura numérica de elementos de una colección.</p> <p>Determinación de la posición de un elemento en una serie (primero, quinto anteúltimo, último).</p> <p>Organización geométrica de objetos de una colección que facilitan el conteo (fila)</p> <p>Recitados ascendentes y descendentes de 1 en 1, de 2 en 2, de 5 en 5, de 10 en 10, de 20 en 20, de 50 en 50 y de 100 en 100.</p> <p>Utilización de escalas ascendentes y descendentes para resolver problemas de adición y de sustracción (campo aditivo).</p> <p>Dominio de lectura y escritura de números hasta el 1000.</p> <p>Descomposiciones aditivas de números como sumas de múltiplos de 10. $325 = 300 + 20 + 5$.</p> <p>Resolución de problemas del campo aditivo que refieran a complementos y diferencias.</p> <p>Signos + , - , =</p> <p>Prácticas de cálculo mental.</p> <p>Cálculo horizontal.</p> <p>Cálculo algorítmico (adición y sustracción).</p>

<p>UBICACIÓN Y ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO, FORMA Y MEDIDA</p>	<p>Descripción e interpretación de ubicaciones de objetos en el espacio. Descripción y reproducción de trayectos. Identificación de figuras entre otras a partir de ciertas características. Reconocer las propiedades de ciertas figuras que permitan clasificar (número de lados, número de vértices, etc). Reconocer las propiedades de ciertos cuerpos que permitan clasificar (número de aristas, número de vértices, número de caras, forma de las caras, etc). Dibujo de figuras usando elementos geométricos. Investigación de relaciones entre los lados de triángulos y de cuadriláteros: medidas, paralelismo, perpendicularidad, etc). Reproducción de cuerpos (cubos, prismas, cilindros) con plastilina, papel, etc. Comparación de longitudes capacidades y pesos. Comparación y ordenamiento de longitudes, capacidades y pesos de objetos usando unidades de medidas arbitrarias o convencionales. Elección de unidad de medida pertinente. Medición de longitudes utilizando medidas legales (m, cm). Uso de la regla.</p>
--	--

TRAYECTO B

Bloques	Contenidos
NÚMEROS, OPERACIONES ARITMÉTICAS Y ALGEBRAICAS	<p>Diversos usos de los números en contextos cotidianos (medir con distintas unidades, calcular lapsos de tiempo, leer la hora, etc).</p> <p>Resolución de problemas del campo aditivo: agregar, quitar, separar, repartir, juntar, comparar, ordenar, duplicar. Conocimiento del sistema monetario.</p> <p>Determinación y escritura numérica de elementos de una colección.</p> <p>Determinación de la posición de un elemento en una serie (primero, quinto anteúltimo, último).</p> <p>Organización geométrica de objetos de una colección que facilitan el conteo (disposición rectangular: fila y columna).</p> <p>Recitados ascendentes y descendentes de 20 en 20, de 50 en 50 de 100 en 100, de 200 en 200, de 500 en 500, de 1000 en 1000, de 2000 en 2000, de 5000 en 5000 de 10000 en 10000.</p> <p>Utilización de escalas ascendentes y descendentes para resolver problemas de multiplicación y de división (campo multiplicativo).</p> <p>Dominio de lectura y escritura de números hasta el 1000000.</p> <p>Descomposiciones aditivas de números como sumas de</p>

	<p>múltiplos de 10. $12.325 = 10000 + 2000 + 300 + 20 + 5$.</p> <p>Descomposiciones multiplicativas de números como producto de dos o más números: $12 = 4 \times 3$, $50 = 10 \times 5$.</p> <p>Resolución de problemas que requieran de fracciones usuales: medio, tercio, cuarto, tres cuartos, etc.</p> <p>Resolución de problemas del campo multiplicativo:</p> <p>Multiplicación (proporcionales, funcionales, combinatoria)</p> <p>División: repartir y partir</p> <p>Uso de los signos \times, $:$, $;$, $=$, etc.</p> <p>Prácticas de cálculo mental.</p> <p>Cálculo horizontal.</p> <p>Cálculo algorítmico.</p>
UBICACIÓN Y ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO, FORMA Y MEDIDA	<p>Interpretación y elaboración de códigos para describir la ubicación de objetos.</p> <p>Representación y lectura de planos.</p> <p>Determinación de una posición en una disposición rectangular. (Batalla naval, butacas de un cine o teatro).</p> <p>Utilización de ángulo a partir de la porción del giro ($1/2$ giro, $1/4$ de giro).</p> <p>Reproducción de figuras en papel cuadriculado.</p> <p>Dibujo de figuras usando elementos geométricos.</p> <p>Investigación de relaciones entre los lados de triángulos y de cuadriláteros: medidas, paralelismo, perpendicularidad, etc).</p> <p>Comunicación e interpretación de características que permiten identificar o representar gráficamente una figura dada.</p> <p>Descripción de cuerpos geométricos, considerando forma, número de caras u otras características (cubo, prisma esfera, cilindro, pirámide y cono)</p> <p>Investigación de algunas relaciones entre figuras y caras de cuerpos (ej: el cubo tiene todas caras cuadradas, la pirámide tiene caras triangulares).</p> <p>Representación e interpretación de cuerpos geométricos desde diversos puntos de vista.</p> <p>Utilización de balanzas y probetas graduadas para comparar y ordenar pesos y capacidades.</p> <p>Elección de unidad de medida pertinente.</p> <p>Reproducción de cuadrados y rectángulos con dimensiones que exijan la elección de una unidad de medida pertinente.</p> <p>Medición de longitudes, capacidades, pesos con medidas del SIMELA</p> <p>Medición de amplitudes.</p> <p>Uso del transportador.</p> <p>Utilización de relojes y calendarios para determinar lapsos de tiempos.</p>

TRAYECTO C

Bloques	Contenidos
---------	------------

<p>NÚMEROS, OPERACIONES ARITMÉTICAS Y ALGEBRAICAS</p>	<p>Lectura y escritura de números usando como referente unitario los miles, los millones o los miles de millones.</p> <p>Descomposición de números basados en la descomposición decimal.</p> <p>Explicitación de las relaciones aritméticas que subyacen en un número.</p> <p>Determinación y ubicación de números en la recta numérica.</p> <p>Determinación de complementos a los múltiplos y potencias de 10 más próximos.</p> <p>Sistemas de numeración no posicionales (romano).</p> <p>Resolución de problemas de proporcionalidad mediante diferentes procedimientos (Constante, procedimientos escalares, etc.).</p> <p>Resolución de problemas de combinatoria.</p> <p>Resolución de problemas de organizaciones rectangulares. (¿cuántos cuadraditos hay en un rectángulo de 34 x 18?)</p> <p>Resolución de problemas de reparto..</p> <p>Resolución de problemas de iteración.</p> <p>Resolución de problemas que requieran de la relación cociente por divisor más resto igual dividendo siendo el resto menor que el divisor ($c \times d + r = D, r < D$).</p> <p>Resolución de problemas de división que involucren el análisis del resto.</p> <p>Estimación de resultados de multiplicaciones y divisiones.</p> <p>Estimaciones de cantidad de cifras de un cociente previo al desarrollo del algoritmo.</p> <p>Utilización de calculadora para resolver situaciones problemáticas y para controlar los cálculos.</p> <p>Resolución de problemas que impliquen el uso de múltiplos y divisores de números naturales.</p> <p>Resolución de problemas que involucren la búsqueda de divisores comunes entre varios números o múltiplos comunes entre varios números.</p> <p>Resolución de problemas que involucren el análisis de organizaciones rectangulares ej: con 48 baldosas armar la mayor cantidad de patios rectangulares en los cuales la cantidad de filas y de columnas sean valores naturales.</p> <p>Utilización de la descomposición multiplicativa de un número natural para encontrar el resultado de ciertos cocientes. Ej: Sabiendo que $25 \times 14 = 350$ Encontrar el resultado de:</p> <p style="padding-left: 40px;">$350 : 7 =$</p> <p style="padding-left: 40px;">$350 : 14 =$</p> <p style="padding-left: 40px;">$350 : 25 =$</p> <p>Utilización de la descomposición multiplicativa de un número natural para decidir si ciertos cocientes son o no exactos.</p> <p>Criterios de divisibilidad.</p> <p>Situaciones de reparto en las que tenga sentido repartir el resto.</p> <p>Situaciones de medición en la que sea necesario fraccionar la</p>
---	---

	<p>unidad.</p> <p>Resolución de problemas que pongan en juego diferentes usos de las fracciones (reparto medida, particiones, etc.).</p> <p>Resolución de problemas de proporcionalidad directa en los que la constante de proporcionalidad es una fracción.</p> <p>Identificación de constantes particulares porcentaje, escala, velocidad.</p> <p>Racionales equivalentes.</p> <p>Racionales en la recta numérica.</p> <p>Racionales menores, equivalentes y mayores</p> <p>Operaciones con racionales (adición, sustracción, multiplicación y división).</p> <p>Expresiones decimales.</p> <p>Algoritmos con expresiones decimales.</p> <p>Situaciones de medición que involucren fracciones decimales.</p> <p>Densidad en los racionales.</p>
<p>UBICACIÓN Y ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO, FORMA Y MEDIDA</p>	<p>Construcción de figuras con ángulos rectos usando regla y escuadra con el modelo presente y con el modelo fuera de la vista del alumno previo análisis del mismo.</p> <p>Reproducción de dibujos que contengan arcos de circunferencia para dotar al compás del atributo de ser un instrumento con el que se pueden dibujar líneas curvas.</p> <p>Resolución de situaciones que implique concebir a la circunferencia como el conjunto de puntos que se encuentra a una distancia determinada del centro.</p> <p>Resolución de problemas que impliquen concebir al círculo como el conjunto de puntos que están a una distancia menor o igual a una distancia dada.</p> <p>Reproducción de figuras con lados rectos y arcos de circunferencia.</p> <p>Exploración de condiciones que deben cumplir tres segmentos para ser lados de un triángulo.</p> <p>Construcción de un triángulo a partir de sus lados.</p> <p>Exploración de las condiciones que deben cumplir un segmento para formar triángulo con otros dos dados.</p> <p>Propiedad triangular.</p> <p>Clasificación de triángulos.</p> <p>Construcciones.</p> <p>Suma de ángulos interiores de un triángulo.</p> <p>Suma de ángulos interiores de un cuadrilátero.</p> <p>Sumad de ángulos interiores de un polígono.</p> <p>Número de diagonales de un polígono.</p> <p>Número de diagonales que pasan por un vértice.</p> <p>Suma de ángulo exteriores de un polígono.</p> <p>Angulo interior de un polígono regular.</p> <p>Ángulo central de un polígono regular.</p> <p>Construcción de polígonos regulares.</p> <p>Cuadriláteros.</p> <p>Trapeacios, paralelogramos, rectángulos.</p>

Romboides y rombos.
El cuadrado.
Perímetro y área.

TRAYECTO D

Bloques	Contenidos
NÚMEROS, OPERACIONES ARITMÉTICAS Y ALGEBRAICAS	<p>Lectura y escritura de números sin restricciones.</p> <p>Descomposición de números basados en la descomposición decimal.</p> <p>Explicitación de las relaciones aritméticas que subyacen en un número.</p> <p>Sistemas de numeración sexagesimal.</p> <p>Resolución de problemas de proporcionalidad mediante diferentes procedimientos (Constante, procedimientos escalares, etc.).</p> <p>Empleo de la potenciación para resolver problemas recursivos.</p> <p>Resolución de problemas de combinatoria que involucren variaciones.</p> <p>Resolución de problemas de iteración.</p> <p>Resolución de problemas que requieran de la relación cociente por divisor más resto igual dividendo siendo el resto menor que el divisor ($c \times d + r = D, r < D$).</p> <p>Interpretación de la escritura sintética de los números expresados en la calculadora como notación científica.</p> <p>Resolución de problemas de proporcionalidad directa en los que la constante de proporcionalidad es una fracción.</p> <p>Identificación de constantes particulares porcentaje, escala, velocidad.</p> <p>Operaciones con racionales (adición, sustracción, multiplicación, división, potenciación y radicación).</p> <p>Racionales equivalentes.</p> <p>Racionales en la recta numérica.</p> <p>Racionales menores, equivalentes y mayores.</p> <p>Expresiones decimales.</p> <p>Algoritmos con expresiones decimales.</p> <p>Situaciones de medición que involucren fracciones decimales.</p> <p>Densidad en los racionales.</p> <p>Organización de datos en tablas.</p> <p>Representación cartesiana de situaciones de proporcionalidad.</p> <p>Comparación entre diferentes situaciones de proporcionalidad a través de la comparación de la constante y del análisis de los gráficos cartesianos.</p> <p>Proporcionalidad inversa.</p> <p>Constante.</p> <p>Gráfica.</p> <p>Propiedades de las proporciones.</p> <p>Resolución de problemas donde entran otras relaciones funcionales.</p> <p>Ecuaciones e inecuaciones.</p> <p>Problemas que tiendan a generalizar la aritmética Ej: ¿Cuántas cuentas de dividir se pueden inventar con divisor 45 y resto 12? ¿Existe algún dividendo que no termine ni en 2 ni en 7?</p> <p>Problemas que sea necesario proponer fórmulas.</p>

	<p>Propiedades de las operaciones (conmutativa, asociativa, elemento neutro, elemento absorbente, ley de cierre, ley cancelativa, distributiva, etc.).</p> <p>Cuadrado de un binomio.</p> <p>Diferencia de cuadrados.</p>
<p>UBICACIÓN Y ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO, FORMA Y MEDIDA</p>	<p>Congruencia de triángulos.</p> <p>Criterios de congruencia.</p> <p>La congruencia en los triángulos rectángulos.</p> <p>Mediatriz de un segmento como lugar geométrico.</p> <p>Bisectriz de un segmento como lugar geométrico.</p> <p>Movimientos en el plano.</p> <p>Simetría central.</p> <p>Simetría axial.</p> <p>Traslación.</p> <p>Rotación.</p> <p>Puntos notables de un triángulo. Circuncentro, baricentro, incentro y ortocentro.</p> <p>Teorema de Pitágoras.</p> <p>Coordenadas de un punto en el plano.</p> <p>Distancia entre puntos.</p> <p>Semejanza de figuras.</p> <p>Teorema de Tales.</p> <p>Figuras de igual perímetro y diferente área.</p> <p>Figuras de igual área y distinto perímetro.</p> <p>Variación del área de un rectángulo de perímetro fijo.</p>

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

Bloque número y operaciones:

Es fundamental que la educación de adultos de hoy en día inserte a los mismos en una vida social plena. En el presente, los números y el sistema de numeración decimal son uno de los bienes culturales de la humanidad más difundido en todo el mundo. Acceder a estos conocimientos condiciona fuertemente el nivel de inserción de un individuo en cualquier civilización actual. Ciertos interrogantes son ineludibles para cualquier formación matemática elemental. ¿Para qué sirven los

números? ¿Cuándo se utilizan? ¿Qué clase de números se conocen? ¿Para que sirven cada uno de ellos? ¿Qué hacemos con los números? ¿Cómo se escriben? ¿Cómo se opera con ellos?

El viejo principio didáctico “*ir de lo más simple hacia lo más complejo*” ha dotado de una gran carga de artificialidad a la enseñanza de la numeración, lo que es aún más delicado si quien aprende es un adulto. El adulto tiende de por sí a menospreciar sus saberes previos. Concebir la enseñanza de la numeración incrementando paulatinamente las competencias desde las más bajas hacia las más altas, vuelve herméticas a las instituciones escolares. En vez de recuperar los conocimientos que los adultos traen se considera que nada de los que saben es válido y lo que realmente es aceptable es lo que la escuela enseña. Para esta escuela, los adultos no saben cuántos años tienen, qué edades tienen sus seres queridos, no conocen el año en el que nacieron ellos ni sus hijos ni en qué año viven, ni conocen su número de teléfono, su dirección, etc. Claro que una persona sepa que estamos en el año 2005 no implica que pueda contar de corrido de uno hasta 2005. Esta persona espera de la escuela que le enseñe lo que él ignora, pero no que borre de su mente toda la matemática que conoce. Es por ello que el presente currículum no recomienda adquirir los números por presentaciones sistemáticas y progresivas sino a través de sus usos. Se espera de los adultos que puedan emplear los números para: contar, numerar, enumerar, operar, medir, estimar, aproximar, anticipar, etc.

A partir del uso que se le da a los números, los “vacíos” con los que cada adulto ingresa al sistema deberán ser completados. Esta incorporación de números a través de las “*competencias numéricas*” permitirá a su vez reconocer las regularidades que presenta el sistema. Si tomamos una grilla con los cien primeros naturales dispuestos de diez en diez a partir del cero, cualquier desplazamiento horizontal involucra el conteo de uno en uno (noción de unidad) cualquier desplazamiento vertical implica el conteo de diez en diez (noción de decenas). Cada vez que uno se desplaza horizontalmente sólo cambia la cifra de la derecha, cada vez que uno se desplaza verticalmente sólo cambia la cifra de la izquierda. No siempre las materializaciones forzadas son el mejor recurso para adquirir nuevas competencias.

Entre las competencias numéricas que se espera que un adulto desarrolle se encuentra el número como operador. Con los números habitualmente operamos y es imprescindible en muchas oportunidades contar con diversas estrategias de cálculo. El transformar la enseñanza de las operaciones en la mera incorporación de algoritmos es uno de los reduccionismos más frecuentes. Se espera de los alumnos que cuenten con diversas estrategias que permitan a partir de los valores iniciales, enmarcados en cierta operación, devolver un resultado. Por ello se espera que un adulto que completa los diferentes Trayectos cuente con cálculo mental, cálculo aproximado, redondeo, truncamiento, cálculo algorítmico, entre otros. El hacer depender el resultado de un cálculo de una única modalidad paga altos costos al implicar una importante pérdida de control sobre el cálculo y una baja disponibilidad de alternativas. Las descomposiciones en nudos ($236 = 200 + 30 + 6$) habilitarán estrategias de cálculo sin el alto costo de dividir en cifras al número. No es lo mismo para un adulto trabajar la descomposición precedente que la descomposición de $236 = 2$ centenas + 3 decenas + 6 unidades.

Es importante destacar que la adquisición de los números naturales y las operaciones habilitará el estudio de dichos números bajo las perspectivas que proporcionan las operaciones de multiplicación y división. Los números naturales podrán o no ser divisibles o múltiplos de otro natural. A su vez deberá tenerse en cuenta las limitaciones de las competencias de un conjunto numérico. No todos los problemas tendrán solución sólo haciendo interactuar a números naturales. De este modo se incorporarán los números racionales, con ellos podremos evaluar la relación entre una parte y el todo, podremos medir, operar, ponderar probabilidades, evaluar variaciones proporcionales, etc.

Bloque: Ubicación y orientación en el espacio, forma y medida.

Los contenidos habitualmente incluidos en este bloque contemplan tres ejes fundamentales: ubicación y orientación en el espacio, forma y medida. Tener un dominio eficiente del entorno implica reconocer qué formas nos rodean, cuán grandes son y dónde están ubicadas. Un adulto que no puede leer el plano de su ciudad, que no puede consultar un mapa, que no puede hacer evolucionar su percepción hacia los entes ideales que sintetizan la esencia de cada forma, una persona que no puede estimar las distancias que separan a dos objetos en el espacio, que no puede calcular la capacidad de un recipiente o el tamaño que tiene las paredes de la habitación donde duerme, tendrá importantes limitaciones para manejarse en los diversos contextos que demanda la vida en sociedad.

El estudio de las figuras y los cuerpos ponen al alumno ante la modelización de objetos en el espacio. Partiendo de la percepción el individuo deberá separar lo contingente de lo esencial. Aquello que hace que el cubo sea cubo, que el cuadrado sea cuadrado o que el triángulo sea triángulo. Así como la escuela no implica el primer contacto de un adulto con nociones aritméticas, tampoco es la responsabilidad de la escuela el poner al adulto en contacto con los objetos en el espacio. El adulto desde su nacimiento viene interactuando con el entorno. Pero esto nos deposita en un plano empírico y la geometría no está constituida de objetos formados por moléculas y átomos. La geometría está constituida por modelos matemáticos. El triángulo, el círculo y el cuadrado son modelos que resultan en forma eficiente tanto problemas espaciales como así también problemas formales.

Es muy fácil al tratar este bloque quedar en lo empírico y hacer interactuar a los adultos con el espacio de modo tal que se desprendan de él e ingresen en una argumentación de genuino dominio geométrico. Es muy frecuente encontrar como tarea de aula una construcción geométrica sobre la cual no se haga ningún tipo de indagación o cuestionamiento, con lo que sólo se ha desarrollado una habilidad manual para utilizar algún instrumento: regla, compás, transportador, etc. Pero no se ha puesto en juego las propiedades que hace que el dibujo en cuestión adquiera el rango de figura geométrica. Por ejemplo, cuán habituados estamos a proponer construcciones que no resulten posibles o que no sean únicas? Si solicitamos construir un paralelogramo que pose un lado de 7 cm y otro de 4 cm., ¿es única la construcción? ¿Cuántos paralelogramos se pueden construir? Este problema nos lleva a la reflexión acerca del dinamismo o estatismo de nuestros problemas. Son infinitos los paralelogramos que se pueden construir. La interacción entre alumnos podrá constatar que cada uno de ellos puede cumplir con lo pedido y no lograr el mismo dibujo. Podrán a su vez discutir acerca de qué otro dato necesitarían para que todos confeccionen el mismo dibujo. Presentaremos a continuación dos alternativas: un ángulo interior o la diagonal. En ambos casos el problema permite tomar ambas entidades como variables. Cada paralelogramo dibujado tendrá distintos ángulos interiores. Si aclaramos cuánto debe valer un ángulo interior la construcción resultará única. Esto permitirá incluir al rectángulo como paralelogramo particular, aquel en el que es equiángulo o aquel que posee los ángulos interiores rectos. Si incluimos como dato a la diagonal se habilitarán discusiones semejantes y en este caso el rectángulo será el paralelogramo de diagonales congruentes.

En síntesis se espera que los alumnos se apropien de un nuevo quehacer geométrico. Se espera del docente no concebir la enseñanza de la geometría centrada en los entes fundamentales sino centrada en las propiedades de las figuras y los cuerpos. El pensamiento geométrico implica reconocer propiedades de los objetos geométricos para a partir de ellas puedan anticipar relaciones no conocidas: a partir de ciertas propiedades poder inferir otras. Se espera alumnos menos reproductivistas para ser genuinos productores de conocimiento geométrico. Seguramente las

relaciones descubiertas por los alumnos no sean novedosas para la humanidad pero lo serán totalmente para ellos.

Bloque álgebra:

La matemática de los primeros Trayectos se encuentra fundamentalmente caracterizada por un trabajo de neto carácter aritmético, el cual basa su proceder en la proposición de cálculos que responden a un enunciado específico. En el último Trayecto, el trabajo se centrará en modelos de alcance general. Estos modelos no tendrán competencia en la resolución de un problema particular sino que tipificarán las situaciones y crearán fórmulas en consecuencia que brindarán solución a todos los problemas comprendidos por el mismo marco. En gran cantidad de casos este proceso de generalización permitirá la real adquisición de las propiedades.

El alcance general del álgebra implicará que el alumno trate con frecuencia condiciones de problemas que lo involucren con lo infinito. El pensamiento matemático que sustenta este trabajo es el algebraico, el cual está caracterizado por darle forma de cálculo al razonamiento. Según Ives Chevallard ... *“Mientras que en la aritmética se razona sobre los enunciados, en el álgebra, el razonamiento se hace cálculo”*. El cálculo pasa a ser la forma que adopta el pensamiento algebraico provocando una doble ruptura con el pensamiento aritmético. Según expreso Vergnaud esa doble ruptura consiste en: por una parte, la introducción de aspectos formales en el tratamiento de problemas habitualmente tratados intuitivamente; y por otra parte, la introducción de objetos matemáticos nuevos como las ecuaciones, incógnitas, variables, funciones, etc.

El pensamiento algebraico permite resolver problemas en los que intervienen una o más cantidades variables que respondan a las condiciones planteadas; pero permite resolver también problemas que requieren de generalizaciones. Bajo esta mirada, el álgebra es útil esencialmente para acceder a propiedades numéricas, es por ello que Chevallard concibe en el álgebra una generalización de la aritmética: *“El mismo símbolo pero muy distinta implicancia”*. La matemática apela a las letras en diversas ocasiones. Reiteradas veces el uso de variables sufre un reduccionismo al ser visto como una simple incógnita, al tratar las ecuaciones e inecuaciones no como una estructura matemática en la que participan variables que pueden no tomar ningún valor, sólo uno, varios o infinitos. Empobrecer el tratamiento de las variables pagará altos costos a partir de la introducción de funciones.

La evolución de resultados particularizados hacia la variable, que se ha instalado en el Trayecto C debe consolidarse en el D. La letra se constituirá en un puente de varios tramos. Será soporte que representará la manipulación operativa de una variable. Permitirá representar simbólicamente regularidades y dependencias a través de las fórmulas. Pondrá en juego a las variables y la dependencia entre ellas. Servirá también como sustento de las representaciones que permitirán crear modelos que constituyan su objeto de estudio sobre los fenómenos en términos de procesos. Proponemos desde el presente proyecto resignificar el álgebra y en particular el estudio de funciones como la herramienta que produjo la humanidad para modelizar la dependencia entre variables. Los fenómenos de la realidad suelen ser complejos y cambiantes; es por ello que el hombre se vio obligado a diseñar objetos matemáticos que puedan reflejar dicho cambio. La variación, la dependencia, la correspondencia, la simbolización, las tendencias, las tasas de variabilidad, entre otras, serán el vehículo portador del pensamiento que hará de la variable un insumo fundamental para la generación de modelos matemáticos.

Dos aspectos a considerar:

La matemática está constituida por una gran diversidad de conocimientos. Algunos de ellos han surgido de problemas sumamente prácticos: cómo ponderar la altura de una construcción cuando no es posible medirla, hasta dónde es seguro sembrar en un terreno que sufre periódicas inundaciones o cómo evaluar la velocidad instantánea de un móvil. Otros sin embargo han surgido dentro del seno de la propia disciplina: el hombre se ha preguntado si la relación $a^n + b^n = c^n$ posee alguna solución para n mayor que 2 o si existe un último número primo. Esta disciplina ha logrado históricamente importantes aportes a distintos campos del conocimiento y ha sido en sí misma una importante fuente de capital cultural. Podríamos mencionar que la matemática tanto aporta modelos para resolver problemas de otras disciplinas (física, química, biología, economía, etc.) como así también genera modelos que echan luz sobre problemas propios de la matemática. La matemática es pues, productora de modelos intramatemáticos (modelos hacia dentro de la propia matemática) y extramatemáticos (modelos hacia fuera de la matemática). El presente diseño curricular intenta mantener un equilibrio y una complementariedad entre ambas facetas de la producción de modelos; pretende que las disciplinas que demandan insumos de la matemática puedan contar con ellos, pero a su vez, cuida la lógica que involucra la propia matemática. Sin este resguardo epistemológico la disciplina se tornaría inconsistente, e incoherente. Es notoria la expectativa social sobre la disciplina. En distintos momentos históricos los requerimientos matemáticos escolares fueron variando. En la actualidad la demanda es fuertemente alta.

Otro aspecto al que el presente material curricular debe responder es al alto grado de diversificación de la disciplina. Las diferentes ramas de la matemática deben figurar en la propuesta curricular. Pero no es suficiente con la mera presencia, a su vez se deberá atender a la evolución de estas ramas. La aritmética, que se originó como la ciencia de lo discreto desafiará la conceptualización de lo continuo, la geometría se tornará analítica y el pensamiento algebraico deberá consolidarse para habilitar el acceso al cálculo. El alumno adulto deberá enfrentar a su vez una novedosa forma de conceptualizar el trabajo matemático. Si bien a lo largo del Tercer trayecto se debe comenzar el pasaje del pensamiento aritmético al pensamiento algebraico, en el último Trayecto se deberá consolidar plenamente el pensamiento algebraico.

BIBLIOGRAFÍA:

- Brousseau, Guy. "Fundamento y método de la didáctica de la matemática" Editorial Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de matemática, Astronomía y Física. 1980.
- Chevallard, Ives. "La transposición didáctica". Editorial Aique. Aique 1977.
- Charnay, R. (1994) "Enseñar matemática a través de la resolución de problemas" Didáctica de la matemática – Aportes y reflexiones. Cecilia Parra e Irma Saiz compiladoras. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Chemello, Graciela. "Los C. B. C. y la enseñanza de la matemática". Editorial A – Z. Buenos Aires.
- Parra, C, y otros (1994) "Distintas dimensiones del análisis didáctico". Ministerio de Cultura y Educación. Programa Nacional de Formación y Capacitación docente. Argentina.
- Vergnaud, G. (1992) "El niño. Las matemáticas y la realidad". Problemas de la enseñanza de la matemática en la escuela primaria. Trillas Editorial. Buenos Aires. Argentina.
- Vergnaud, G. "Psicología genética y Aprendizajes escolares". Estructuras aditivas y complejidad psicogenética. UNESCO, Ginebra.
- Sadovsky, P y Lerner, D. "El sistema de numeración un problema didáctico". Didáctica de la matemática – Aportes y reflexiones. Cecilia Parra e Irma Saiz compiladoras. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- "Cecilia Parra" (1997). Los maestros, los niños y los números. Dirección de Currículo. Secretaría de Educación. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Patricia Sadovsky (2005). Enseñar matemática hoy. Libros del zorzal. Buenos Aires.
- Carmen Sessa (2005). Iniciación al estudio didáctico del álgebra. Libros del zorzal. Buenos Aires.
- Mabel Panizza. Razonar y conocer (2005). Libros del zorzal. Buenos Aires.
- Reflexiones teóricas para la educación matemática Humberto Plagia y otros. . Libros del zorzal. Buenos Aires 2005.
- Courant, R. y Robbins, H. (1964) ¿Qué es la matemática? Madrid. Aguilar.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA AL DOCENTE

- Vergnaud, G. (1992) "El niño. Las matemáticas y la realidad". Problemas de la enseñanza de la matemática en la escuela primaria. Trillas Editorial. Buenos Aires. Argentina.
- Brousseau, Guy. "Fundamento y método de la didáctica de la matemática" Editorial Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de matemática, Astronomía y Física. 1980.
- Chevallard, Ives. "La transposición didáctica". Editorial Aique. Aique 1977.
- Patricia Sadovsky (2005). Enseñar matemática hoy. Libros del zorzal. Buenos Aires.
- Broitman, C. y otros (2002) "Geometría en los primeros años de E. G. B. Paidós.
- Charnay, R. (1994) "Enseñar matemática a través de la resolución de problemas" Didáctica de la matemática – Aportes y reflexiones. Cecilia Parra e Irma Saiz compiladoras. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Sadovsky, P y otros (1997). Documentos de Actualización curricular N° 4 y N° 5. Dirección de Currículo. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

AREA: CIENCIAS SOCIALES

FUNDAMENTACIÓN

Las ciencias denominadas sociales, como la Historia, la Geografía, la Antropología, la Sociología, la Economía y la Ciencia Política, persiguen como objetivo común el estudio, análisis y explicación de la realidad social. Desde los nuevos enfoques de estas disciplinas, la realidad social es concebida como una totalidad compleja, única, conflictiva y dinámica que involucra tanto al presente como al pasado pues el presente es una construcción social permanente en el tiempo.

Es una realidad *compleja* pues constituye un entramado de relaciones sociales en la que se entrecruzan problemas y procesos que requieren, para su análisis, la distinción de zonas, regiones o niveles de una relativa especificidad. Pero estas zonas o niveles analíticos no tienen existencia real. Lo propio del análisis social es la reconstrucción significativa de las articulaciones del entramado social.

La realidad social es *única* pues es irrepetible e irreproducible. La tarea del cientista social no sólo es el estudio de la especificidad de cada proceso sino que busca la relación entre lo único y lo general, lo que hay de general en lo único; lo que posibilita la conceptualización y por lo tanto, el estudio de esa realidad social.

La realidad social es *conflictiva* porque es el producto y la expresión de distintos intereses y posturas de múltiples actores - individuos, grupos o instituciones- que conviven en una permanente confrontación.

La realidad social es *dinámica*, en permanente cambio pero también en combinación con lo que permanece, por ejemplo, los momentos de conflicto y de consenso, *"... de tal modo que cualquier punto de equilibrio -aquél sobre el que se elabora una explicación sistemática- resulta en el fondo un instante fugaz entre la estructuración y la desestructuración."*

La realidad social no solo es un conjunto de elementos materiales que conforman un modo de producción o un sistema político; es, además, una creación cultural o sistema de representaciones construido a partir de las imágenes que la sociedad tiene de sí misma. Esto implica que la subjetividad es otro de los elementos presentes tanto en el cientista social, en el docente que enseña esa realidad como en el alumno que la aprende. En este sentido, atender a la controversialidad y multiperspectividad del conocimiento social es un atributo del abordaje científico que permite comprender las distintas representaciones.

En la escuela, el área de Ciencias Sociales es una construcción didáctica; una práctica educativa que tiene como propósito enseñar a pensar la realidad social a partir de las categorías y metodologías de las disciplinas que integran el área y, además, a reflexionar en torno a las formas de intervención frente a las demandas y problemas que caracterizan nuestra sociedad.

La falta de relevancia y significatividad de lo que se enseñaba en Ciencias Sociales en la escuela incidió en la desatención del área. Tradicionalmente, ésta implicaba solo la enseñanza de la Geografía y la Historia. En su origen, ambas tuvieron como función social la construcción de la nacionalidad; por lo tanto, la Geografía que se enseñaba hacía hincapié en el territorio nacional sobre la base de la preponderancia del medio natural sobre el hombre lo que determinaba programas de estudio basados en la descripción de los elementos del medio: los límites, el relieve, los climas, la flora y la fauna, hasta llegar, muy al final, a los hombres. En el caso de la Historia, ésta perseguía la construcción de un pasado común que debía ser “brillante”, “glorioso” y, por lo tanto, sus protagonistas eran los “héroes de la patria” (presidentes, jefes militares, intelectuales); por lo que los contenidos que se seleccionaban eran relatos que giraban alrededor de las “hazañas” de estos héroes: por lo general, una sucesión de acontecimientos de carácter bélico o político-institucional, organizados cronológicamente y plagado de enumeraciones y descripciones. La forma en que se enseñaba y los aprendizajes esperados no estaban desvinculados de este enfoque del área. La labor docente estaba basada en la transmisión verbal de una realidad social fragmentada -exposiciones del profesor-. El alumno era considerado un sujeto pasivo que observaba, memorizaba y repetía. Su realidad y experiencia de vida se mantenían afuera y el conocimiento transmitido era impuesto como algo acabado, abstracto y en consecuencia alejado de su vida, lo que obstaculizaba el aprendizaje de lo social al quitarle significatividad.

En la actualidad, se suele otorgar mayor relevancia a la enseñanza de Lengua y Matemática pues se considera que los contenidos de Ciencias Sociales pueden ser aprendidos sin la intervención de la escuela. Más aún en la enseñanza de adultos, pues se cree que sus experiencias de vida le han brindado los conocimientos necesarios acerca de lo social. Otros obstáculos en la enseñanza del área provienen de las dificultades que tienen los docentes para modificar las ideas muy arraigadas en el caso de los jóvenes y mucho más de los adultos. Éstas se originan, por ejemplo, en sus experiencias políticas o en la naturalización de situaciones sociales que los tienen como protagonistas. Estas experiencias favorecieron la construcción de representaciones mentales que requieren de estrategias didácticas específicas a fin de lograr modificarlas.

Sin embargo, así como la Geografía y la Historia académica transitaron nuevos recorridos teóricos que transformaron los temas de investigación, la metodología y el marco conceptual, de manera homóloga la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela renovó su función social y su lugar en el ámbito escolar. Hoy se espera que contribuyan a la comprensión de los nuevos problemas que aquejan a nuestra sociedad: el desempleo, las desigualdades y fragmentación social y cultural, el impacto diferenciado de las nuevas tecnologías, la discriminación, la globalización, entre otras. Los estudiantes adultos conocen estos temas a partir de los medios de comunicación o como parte de sus experiencias de vida pero no siempre pueden contextualizarlos e interpretarlos ni encuentran relaciones entre ellos

Por otra parte, desde hace unas décadas el área se enriqueció con el aporte de la Antropología, la Sociología, la Ciencia Política y la Economía que desde sus propias perspectivas de análisis aportan a la comprensión de los problemas sociales. Hoy, el diálogo entre las ciencias es cada vez más fluido y las fronteras más lábiles. El análisis y la comprensión de la realidad social requiere de un enfoque globalizador que incorpore los aportes de las distintas disciplinas sociales.

COMPETENCIAS DEL ÁREA:

- Analizar y comprender las problemáticas que afectan al mundo actual, en general, y a su situación en particular, con un enfoque explicativo y globalizador que incorpore las perspectivas de análisis y las estructuras conceptuales de las disciplinas que integran el área.

- Tomar decisiones, relacionadas con su futuro personal, laboral y profesional fundamentadas en ese conocimiento social.
- Intervenir en la defensa de las instituciones democráticas y en el respeto de los derechos humanos.
- Desarrollar una conciencia ambiental que lo comprometa en la defensa del medio ambiente,
- Analizar críticamente toda información, en especial, la que producen y difunden los medios de comunicación.
- Reconocer y ser respetuoso de las diferencias –de formas de vida, ideas, creencias y tradiciones- y valorar la diversidad.
- Comprender que las situaciones sociales pasadas y presentes son producto de las acciones de los hombres y por lo tanto modificables por ellos mismos.

La enseñanza del área, entonces se propone que los estudiantes construyan un pensamiento social autónomo, reflexivo y crítico que les permita analizar, comprender y accionar sobre la realidad social en que viven. En síntesis, ***enseñar a pensar críticamente la realidad social.***

La formación del pensamiento social no es una novedad en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ha aparecido en varios currículos oficiales bajo denominaciones tales como pensamiento crítico, indagación, resolución de problemas sociales, pensamiento reflexivo, etc. La formación del pensamiento crítico está íntimamente ligado al concepto de pensamiento social. Alvin Gouldner lo define “*como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta, de examinar críticamente la vida que llevamos.*”. En este sentido, la posibilidad de pensar críticamente lo social requiere del desarrollo de capacidades que se ponen en juego, por ejemplo, a la hora de analizar un problema o inferir las consecuencias de algún conflicto. Algunas de ellas son las siguientes:

- *Establecer relaciones entre distintas escalas de análisis:* implica pensar cada sociedad, espacio o proceso histórico como el resultado de acciones y decisiones que suceden en otros espacios. Más aún en la actualidad, caracterizada por una mayor interdependencia entre los procesos sociales, económicos, políticos y tecnológicos.
- *Establecer relaciones entre el acontecimiento y los procesos:* implica explicar los hechos o acontecimientos en relación con los procesos en los que están inscriptos, que los determinan y les dan sentido. “Estos procesos pertenecen a lo que la escuela de Annales denomina mediana duración y suelen definirse como coyunturas (a veces se las rotula simplemente como etapas o períodos)...”
- *Establecer relaciones entre los diferentes aspectos o niveles propios de una realidad compleja:* implica explicar las experiencias sociales teniendo en cuenta los nexos entre lo económico, político, social y el campo de las ideas. A modo de ejemplo, algunas de las categorías de análisis que se incluye en cada nivel son:
 - . Nivel económico: las formas en que las sociedades organizan la producción, distribución y consumo y los elementos asociados: factores de producción, innovaciones tecnológicas, valoración y aprovechamiento de los recursos naturales, características de la mano de obra, formas de distribución de la riqueza, etc.
 - . Nivel político: todas las categorías relacionadas con el Estado, la distribución del poder, las características del sistema político, los derechos y canales de participación de los ciudadanos, etc.
 - . Nivel social: incluye las formas básicas de organización y características de una sociedad, los grupos sociales y las relaciones entre ellos, etc.

. Nivel de las ideas: sistemas de ideas políticas o económicas predominantes en los distintos sectores de la sociedad, creencias, valores, etc.”

- Analizar la temporalidad de un proceso social: Implica identificar la anterioridad, simultaneidad y posterioridad de los hechos y, a su vez, percibir los cambios y permanencias, las rupturas y continuidades, los diferentes ritmos de cambio y duraciones (el tiempo corto del acontecimiento, el medio de la coyuntura y el tiempo largo de la estructura) que explican la trama compleja en la que se insertan los fenómenos sociales. Pensar la temporalidad desde esta perspectiva alude al tiempo histórico que incluye al tiempo físico o cronológico, pero es mucho más que él.
- Analizar la espacialidad de un proceso social: Implica identificar y explicar el producto de las relaciones entre el espacio físico y las acciones que, a lo largo del tiempo, los hombres han desplegado en el proceso de organización de los territorios. Estas acciones involucran el nivel de desarrollo tecnológico, los intereses económicos y políticos, las contradicciones y los conflictos. Éstas determinan un espacio social construido por el trabajo humano que es, al fin de cuentas, la naturaleza reelaborada en un proceso histórico.
- Explicar procesos sociales a partir de las relaciones entre múltiples causas: Implica interrogarse sobre por qué y para qué se producen los cambios, por qué una coyuntura da lugar a otra y se producen, a largo plazo, cambios estructurales. Si partimos de considerar una realidad social compleja, la respuesta a estos interrogantes debe implicar la convergencia e interacción de múltiples factores, esto es la multicausalidad. Ésta implica considerar las acciones efectuadas por seres humanos, actores individuales y colectivos, que tienen intenciones y motivos para hacer lo que hacen y, a la vez, los factores económicos, políticos, sociales y los relacionados con el mundo de las ideas que intervienen en las decisiones de los actores y en el devenir de los procesos sociales.

CONTENIDOS

El desarrollo de capacidades que permitan analizar y comprender la realidad social desde una lógica propia de las Ciencias Sociales, requiere de un currículo espiralado. Esto implica que en cada Trayecto se retoman, profundizan y complejizan las capacidades trabajadas en el anterior, pero ahora en relación con nuevas situaciones –problemas o procesos sociales. A la vez que se propicia el aprendizaje de nuevos contenidos referidos a experiencias sociales específicas de cada Trayecto.

TRAYECTO A

En este trayecto se espera que los estudiantes comiencen a:

- Revisar las imágenes mentales que tienen incorporadas sobre los temas sociales
- Desarrollar capacidades de observación analítica de su realidad social y de otras diferentes
- Desarrollar una actitud que los lleve a cuestionar la naturalización de los problemas sociales.
- Proponer explicaciones de situaciones o problemas sociales que superen visiones esquemáticas, prejuiciosas y estereotipos

<p>Diferentes situaciones sociales específicas, a manera de caso.</p>	<p>-Observación dirigida de situaciones de la vida cotidiana. Por ejemplo de las características y organización de la vivienda, del trabajo o del sistema político, de la localidad en la que vive y/o de otra.</p> <p>-Adquisición de nociones de distancia y aplicación del concepto de escala a distintas situaciones y a la lectura de mapas.</p> <p>-Reconocimiento de las unidades del tiempo cronológico como convenciones sociales y comprensión de sus características.</p> <p>-Identificación de la temporalidad de los elementos materiales y de organizaciones sociales a partir del registro de los cambios que se han operado en ellos. (por ejemplo, de los roles familiares, de las características de las viviendas, de las costumbres de la comunidad, etc.)</p> <p>-Observación de los elementos del ambiente. Distinción entre los naturales y los construidos por las sociedades.</p> <p>-Identificación y descripción de problemas ambientales</p> <p>-identificación de actores e intereses en conflicto de la comunidad</p> <p>-Reconocimiento de los diversos trabajos y de las actividades económicas, la producción y circulación de bienes y servicios.</p> <p>-Reconocimiento de las características que identifican los espacios rurales y de las que identifican a los urbanos</p> <p>-Construcción de nociones temporales como pasado, presente y futuro</p> <p>-Comparación de situaciones sociales distintas y registro de las diferencias y similitudes, por ejemplo, de las condiciones de trabajo, en las características y comportamiento de grupos sociales.</p> <p>-Análisis y valorización crítica de las normas que regulan la vida social</p> <p>-Interés y amplitud para incorporar nuevas visiones y explicaciones de los problemas sociales.</p>
<p>Por ejemplo, el análisis de situaciones o problemas relacionados con el cierre de alguna fuente de trabajo, con las consecuencias que ocasionaría al medio ambiente algún emprendimiento económico; con espacios de participación y/o conflictos barriales, o con situaciones que se desarrollan en sociedades caracterizadas por diversidad étnica y/o cultural, o el estudio de procesos históricos relevantes como la última dictadura militar en la Argentina, entre otros.</p>	

TRAYECTO B

En este trayecto se espera que los estudiantes:

- Construyan imágenes mentales más complejas acerca de la organización de las sociedades en diferentes épocas.
- Establezcan relaciones múltiples y variadas entre distintos aspectos de la realidad social.
- Reconozcan y expliquen cambios en la organización de las sociedades
- Construyan conceptos a partir del reconocimiento de aspectos comunes y no comunes en situaciones diversas en tiempo y espacio.

BLOQUES	CONTENIDOS
<p>Sociedades de ayer y de hoy</p> <p>1. La organización de las primeras sociedades: sociedades de</p>	<p>-Conocimiento del mapa político del mundo, de la Argentina y de la provincia de Entre Ríos en la actualidad.</p> <p>-Observación e interpretación de criterios e instrumentos sencillos de orientación</p> <p>-Comprensión de las nociones de límites y fronteras, países y provincias limítrofes como construcciones sociales en relación con conflictos político-territoriales.</p> <p>-Adquisición de nociones temporales: secuenciación y simultaneidad de</p>

<p>cazadores-recolectores y sociedades neolíticas y sociedades urbanas antiguas.</p> <p>2. Diferentes situaciones que transforman –en el pasado o en el presente– la vida de las sociedades.</p> <p>Por ejemplo, migraciones, conquistas, exterminios, problemas ambientales, conflictos en relación con la explotación de los recursos naturales o la infraestructura urbano territorial, etc.</p>	<p>acontecimientos a través de la organización de secuencias temporales sencillas</p> <ul style="list-style-type: none"> -Caracterización y explicación de las formas en que se organizaron las sociedades. -Establecimiento de relaciones entre la organización de las sociedades antiguas, las actividades económicas, la jerarquización social y el sistema de creencias. -Comprensión de conceptos y situaciones vinculados con el poder: legitimación, distribución, concentración, etc. -Reconocimiento y valoración de las diversidades culturales de las sociedades -Conocimiento de diferentes ambientes del mundo, de la Argentina y de la provincia de Entre Ríos en relación con las situaciones sociales que se estudien, superando visiones meramente descriptivas. -Identificación de diferentes formas de utilización de recursos en relación con su valoración social. - Reconocimiento de diversos tipos de actores sociales y sus características e intereses particulares. -Análisis crítico y valoración de los legados culturales. -Relaciones entre espacios rurales y urbanos a partir del estudio de los circuitos productivos, los sistemas de transporte, los procesos migratorios, etc. -Conocimiento de la división política de la República Argentina, la localización de la provincia de Entre Ríos en el contexto nacional y su representación cartográfica. -Lectura y análisis de la Constitución Nacional y de la provincia de Entre Ríos a fin de identificar las instituciones políticas locales, provinciales y nacionales y los derechos establecidos en relación con las problemáticas que se estudien. -Reconocimiento y análisis de problemas ambientales a escala local, provincial y nacional y las consecuencias que se generan en las formas de vida de la población y en las actividades económicas -Recolección de información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, textos escritos, etc.) -Procesamiento de la información recogida en cuadros, resúmenes, etc.
---	--

TRAYECTO C

Se espera que los estudiantes:

- Superen visiones esquemáticas y estereotipadas de la historia y la geografía construidas durante su historia escolar y/o por los medios de comunicación.
- Caractericen las distintas etapas de la historia de la Argentina y de la provincia.
- Expliquen los procesos sociales que se desarrollaron en el país y en la provincia considerando el contexto mundial.
- Establezcan relaciones entre situaciones personales y/o familiares y la historia de la provincia y del país.
- Seleccionen e interpreten críticamente información presentada en diferentes formatos.

BLOQUES	CONTENIDOS
<p>Procesos europeos, americanos, nacionales y provinciales desde el siglo XV hasta comienzos del siglo XX; las relaciones entre los distintos contextos.</p> <p>-La Europa que conquista América: expansión ultramarina en el siglo XV y XVI. La conquista española y la organización del territorio colonial. Los distintos ambientes del continente americano y, en especial, del futuro territorio argentino</p> <p>-La Revolución Industrial y Francesa y el surgimiento del capitalismo Los procesos de independencia y los conflictos en la formación de los estados, en particular, del estado nacional y provincial</p> <p>-La segunda revolución industrial y las transformaciones del capitalismo hacia fines del siglo XIX. La integración de las economías latinoamericanas en la economía mundo en el siglo XIX: el modelo primario exportador. Análisis de las transformaciones en la Argentina y en la provincia de Entre Ríos. El régimen político oligárquico y los reclamos sociales y políticos, la etapa radical.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Secuenciación de procesos históricos -Reconocimiento de diferentes tipos de causas -económicas, sociales, políticas para explicar acontecimientos, cambios o problemas significativos que se estudian en este ciclo como la Revolución Industrial o el Imperialismo, entre otros. -Reconocimientos de los cambios que se introducen a partir de la Revolución Francesa y relaciones con la vigencia de ellos en el presente. -Análisis de los procesos de industrialización considerando los múltiples elementos que intervienen en dicho proceso: tecnología, factores de localización industrial, nuevos grupos sociales, cambios culturales, rol del Estado. -Identificación de las características del espacio urbano a partir de la revolución industrial. -Relaciones entre la infraestructura urbana, la organización del espacio y el sistema económico. -Análisis de las múltiples consecuencias que se producen a escala mundial, procesos como la expansión ultramarina, la industrialización o el imperialismo. -Conocimiento del mapa político de América. -Identificación de los elementos que intervienen en la configuración territorial de América Latina (por ejemplo, la red urbana, las guerras de la independencia o la explotación de los recursos valorizados). -Conocimiento de los distintos ambientes del continente americano, de la Argentina y de la provincia de Entre Ríos en relación con los procesos sociales que se estudien, superando visiones meramente descriptivas. -Caracterización de las distintas formas de organización del territorio en el sistema colonial y en el agroexportador. -Valoración crítica del proceso de conformación de una identidad latinoamericana -Ubicación y organización de la información en una secuencia temporal (por ejemplo, líneas de tiempo) -Identificación y caracterización de las distintas etapas de la historia nacional y provincial. -Identificación de cambios y continuidades de la estructura social argentina y entrerriana a lo largo del tiempo en relación a la organización del espacio, los sistemas políticos y económicos, los grupos de poder y las relaciones sociales. -Establecimiento de relaciones entre los recursos

valorizados, las actividades económicas desarrolladas y los procesos de la economía mundial, en las diferentes épocas

-Análisis de los diferentes modelos de explotación de recursos naturales y la relación con las formas de organización social.

-Reconocimiento de los procesos de formación y transformación de los espacios rurales y urbanos a partir de la primera división internacional del trabajo, considerando procesos de integración y exclusión.

-Análisis de las relaciones entre ellos

-Identificación y caracterización de sistemas políticos y sistemas económicos a nivel nacional y provincial considerando grupos de poder, canales de expresión de la ciudadanía, actividades económicas preponderantes y mercados.

-Explicación del proceso de organización y transformaciones del espacio argentino y provincial estableciendo relaciones ente ambas escalas y entre éstas y el contexto mundial.

-Explicación del conflictivo proceso de formación y transformaciones del estado argentino y provincial estableciendo relaciones ente ambas escalas y entre éstas y el contexto mundial.

-Identificación y análisis de los conflictos que caracterizan los procesos estudiados y formulación de inferencias en relación con su resolución.

-Valoración crítica del legado de las distintas comunidades

-Lectura e interpretación de imágenes y gráficos

-Selección, jerarquización y organización de la información

TRAYECTO D

Se espera que los estudiantes:

- Complejicen el pensamiento multicausal e interrelacional.
- Identifiquen y analicen conflictos sociales relevantes de la actualidad y elaboren explicaciones que incorporen los aportes de las ciencias sociales.
- Construyan opiniones fundamentadas, complejas y críticas sobre problemas que aquejan a nuestra sociedad en general, y a la de su comunidad, en particular.
- Desarrollen una actitud reflexiva y crítica hacia sus propias producciones.

BLOQUES	CONTENIDOS
Procesos sociales mundiales en el	Historia

siglo XX

La crisis del modelo liberal construido a lo largo del siglo XIX: la Primera Guerra Mundial, la revolución rusa, la crisis del '29 y los regímenes fascistas.

Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial: la formación de los bloques, la guerra fría y el Estado de Bienestar.

Las consecuencias del fin de la Guerra Fría. La aplicación de las políticas neoliberales y las perspectivas de un mundo globalizado.

Principales problemas ambientales del mundo actual

-Identificación y relación entre las causas que explican la Primera Guerra Mundial, la revolución rusa, la crisis del '29 y los regímenes fascistas.

-Caracterización del régimen nazi y de las políticas implementadas por Hitler.

-Caracterización del régimen fascista italiano y de las políticas implementadas por Mussolini.

-Reconocimiento de la división territorial, política e ideológica al finalizar la segunda guerra mundial

-Reconocimiento de las relaciones de poder a nivel mundial, en particular durante la guerra fría.

-Análisis de los principales acontecimientos durante la guerra fría, en particular, la revolución cubana y la guerra de los misiles y de su impacto en las relaciones entre los dos bloques de poder.

-Identificación del bloque de países no alineados

-Análisis de las causas del fin de la guerra fría

Geografía

-Localización territorial de los procesos sociales estudiados

-Identificación del impacto territorial de los procesos de industrialización y de desindustrialización y de sus consecuencias

-Establecimiento de relaciones entre estas transformaciones y los cambios en las economías regionales.

-Análisis de los principales problemas ambientales del mundo

-Caracterización de la distribución de la población en el mundo y explicación de la dinámica poblacional

-Análisis de las actividades económicas en el espacio urbano y en el rural y de sus relaciones

-Conocimiento de la distribución y desarrollo de las actividades industriales, el comercio internacional y los servicios

-Reconocimiento de las perspectivas de un mundo globalizado y de la formación de los bloques regionales

Contenidos compartidos

-Caracterización del capitalismo y sus transformaciones: el liberalismo, el Estado de Bienestar y el capitalismo neoliberal.

-Identificación y diferenciación de sistemas políticos y económicos.

-Reconocimiento de las relaciones entre las políticas públicas y sus consecuencias para la población

-Establecimiento de relaciones entre acontecimientos y los

	<p>contextos en los que se producen. Por ejemplo, entre los problemas ambientales y el modelo económico.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Selección, jerarquización y organización de la información recogida en las actividades de indagación. -Lectura y análisis de artículos periodísticos
<p>Procesos sociales de América Latina, la Argentina y de la provincia de Entre Ríos en el siglo XX.</p> <p>La crisis del modelo primario exportador, y el comienzo de la sustitución de importaciones. Las transformaciones en la sociedad y en los sistemas políticos: los golpes de Estado.</p> <p>Las democracias populares. El caso de la Argentina: el peronismo.</p> <p>Las dictaduras militares en la década de 1970 en América Latina. La dictadura militar argentina 1976-1983.</p> <p>Las consecuencias geográficas de las políticas económicas argentinas</p> <p>La organización social de la Argentina y la provincia de Entre Ríos en la actualidad</p> <p>Las consecuencias geográficas de las políticas neoliberales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -cambios en las características y distribución de la población; -recursos naturales valorizados y sistemas productivos: la relación campo ciudad; -desindustrialización y servicios en la ciudad. <p>La conformación de los bloques económicos: el MERCOSUR.</p> <p>Principales problemas ambientales en el territorio nacional y provincial</p>	<p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de las causas de la crisis del modelo primario exportador y la implementación del modelo sustitutivo de importaciones. Relaciones entre ellas. -Valoración crítica de la irrupciones e interrupciones del sistema político democrático -Análisis del peronismo como sistema político y social y su relación con el contexto mundial. -Reconocimiento de los derechos sociales -Interpretaciones de los cambios en las formas de vida y culturas populares. -Análisis de los objetivos y prácticas de las dictaduras militares argentinas, en especial, los del terrorismo de Estado en el período 1976-1983. -Establecimiento de relaciones entre políticas económicas y la sistemática violación de los derechos humanos <p>Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> -Relaciones entre las actividades económicas y las transformaciones del espacio rural y urbano. Por ejemplo, a partir de la crisis del modelo primario exportador -Análisis de las consecuencias económicas y ambientales de la industrialización en el país y en la provincia -Reconocimiento y explicación de las consecuencias nacionales y provinciales de los procesos globales y las políticas neoliberales. -Análisis de las producciones agropecuarias, industriales, transportes y comunicaciones en la actualidad en relación a los cambios de la economía global. -Comprensión de la organización de las economías regionales a partir de la valorización de los recursos naturales. -Reconocimiento y explicación de la distribución de la población en la Argentina y en la provincia y de los factores que inciden en esa distribución, por ejemplo, las actividades económicas o la base físico ambiental. -Comprensión de las característica y problemáticas de la población rural y urbana, -Identificación de las características del MERCOSUR -Establecimiento de relaciones entre el MERCOSUR y la economía mundial -Comprensión y explicación de los principales problemas ambientales a partir de su relación con el modelo de

desarrollo.

-Análisis crítico de la alternativa del desarrollo sustentable.

Contenidos compartidos

-Identificación y análisis de los conflictos nacionales y provinciales actuales.

-Formulación de teorías y elaboración de hipótesis sobre las problemáticas actuales. Por ejemplo, inferencias y planteo de hipótesis en relación al futuro del MERCOSUR.

-Identificación de las costumbres, valores y creencias de la población de la Argentina y de la provincia atendiendo a la diversidad.

-Reconocimiento de las políticas neoliberales, comprensión de sus consecuencias en la región y en las vidas privadas.

-Respeto y solidaridad hacia otras sociedades y/o grupos sociales

-Búsqueda de fuentes de información de distinto tipo.

-Utilización de un lenguaje claro, preciso y específico del área en las producciones orales y escritas.

-Formulación de preguntas referidas a los procesos sociales analizados.

-Respeto por las instituciones y formas de convivencia democráticas y valoración de las acciones para defenderlas.

-Lectura e interpretación de artículos periodísticos

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

Trayecto A

Es el primer Trayecto del área en la educación formal de adultos lo que implica comenzar con la “alfabetización en ciencias sociales” –que continuará en el trayecto B-. Esto significa que, en esta primera aproximación a lo social desde un pensamiento riguroso y crítico, los estudiantes comenzarán a aprender algunas de las herramientas básicas del análisis social como la identificación de distintos actores sociales, de cambios o de los distintos elementos que organizan la espacialidad y a desarrollar una mirada cuestionadora de lo percibido, de lo naturalizado. Si bien se trata de un primer paso, debe considerarse que las capacidades involucradas son complejas y que los conceptos tienen un elevado nivel de abstracción. Por lo tanto, es importante recordar que, al igual que en el resto de los trayectos, los aprendizajes solo pueden ser logrados a partir del estudio de situaciones sociales específicas -problemas, conflictos, experiencias- que podrán ser seleccionadas por el docente considerando los contextos cercanos psicológicamente. Es importante que también se incorporen contextos distintos de los que habitualmente se desarrolla su vida social a fin de comenzar a construir la idea de diversidad y una actitud de respeto hacia lo diferente.

Como se afirmó anteriormente, los estudiantes tienen ideas previas acerca de lo social que están muy arraigadas. Éste es el momento de revisar esas imágenes, teorías o esquemas explicativos y propiciar nuevas miradas y nuevas actitudes. Es el objetivo fundamental de este trayecto. Por otra parte, en

función de ser el primer tramo, los contenidos que se seleccionen y las actividades que se propongan deben atender al dominio de la escritura y lectura de los estudiantes. En este sentido, si fuese el caso, es importante proponer primeras experiencias de recolección de la información que en este tramo podrán ser fundamentalmente de tipo oral (testimonios de amigos, parientes y vecino, noticias de la radio y la televisión) y la lectura de textos sencillos.

Trayecto B

Como se ya se planteó, en este trayecto se retoma lo trabajado en el anterior pero con nuevas situaciones y contextos sociales y un análisis más complejo. Se propone, aquí, focalizar el estudio en las formas de organización de las primeras sociedades y en situaciones, pasadas o presentes- que transforman la vida de las sociedades (de las primeras o de otras) para analizar las distintas relaciones que se construyen en la vida social.

Respecto de las primeras sociedades, el objetivo es analizar cómo éstas se organizaron para procurarse los alimentos y distribuir el excedente, cómo y porqué fueron surgiendo las primeras formas de organización social y política y los sistemas de creencias.... Lo fundamental es profundizar en las relaciones entre todos estos aspectos y no estudiarlos como elementos desvinculados.

Las sociedades que se seleccionen pueden ser las correspondientes a distintos territorios y épocas (griega, romana, las que habitaban el actual territorio americano y entrerriano, etc.) Lo importante es que sean representativas de formas de organizaciones diferentes. Se recomienda trabajar con un número acotado –solo dos o tres- a fin de permitir un análisis más profundo.

Respecto de las situaciones que implicaron grandes transformaciones, uno de los objetivos es desnaturalizar la organización social analizando los cambios que se producen en las sociedades –en algunos aspectos o en su totalidad- por determinados hechos contingentes. Por ejemplo, por la llegada de inmigrantes o de invasores, por algún cambio ambiental o política del Estado que modifique la red de transporte, entre otros. De esta manera, a partir de un caso se comenzará a construir imágenes mentales de experiencias sociales más complejas.

En el trayecto anterior se hacía hincapié en la identificación de determinados elementos sociales desde una nueva mirada. En éste, el acento está puesto en las relaciones. Ahora, se desarrollan las capacidades que posibiliten el establecimiento de relaciones de distinto tipo: se profundiza la identificación de dimensiones de la realidad –política, económica, social, cultural- y se propicia la búsqueda de relaciones entre ellas; se incorporan las relaciones entre un acontecimiento y el contexto, entre diferentes escalas de análisis (local, nacional, mundial), entre individuos y grupos sociales, entre causas intencionales y estructurales avanzando en el pensamiento multicausal. A la vez, partiendo del caso, se comienza a conceptualizar situaciones sociales a partir de reconocer rasgos comunes y de construir generalizaciones. Por ejemplo, a partir del estudio del circuito productivo de la soja y/o de la explotación vacuna y del análisis de las relaciones que caracterizan a un “circuito”, se podrá construir la noción de circuito productivo. Todo esto vinculado con el desarrollo de una actitud que tienda a buscar explicaciones de todo lo que sucede.

Trayecto C

Continuando con la misma lógica, en este trayecto se retoma y profundiza lo enseñado en los anteriores pero ahora el acento está puesto en la temporalidad y espacialidad de las experiencias sociales, lo que significa centrar el análisis en los procesos. Si bien no se focaliza aún en la construcción del *continuum* histórico –lo que implica trabajar con procesos de larga duración- sí se hace hincapié en el dinamismo, en los cambios y permanencias de las situaciones sociales, a la vez que se profundiza la comprensión de las relaciones entre sociedad y naturaleza y las relaciones entre procesos europeos y americanos y entre los americanos y los argentinos y provinciales (diferentes escalas). Los bloques de contenidos corresponden a los procesos mundiales, nacionales y

provinciales que se desarrollaron entre los siglos XV y comienzos del siglo XX. No se trata de estudiar todo lo sucedido en este lapso, sino solo algunos procesos que fueron de gran relevancia para la historia mundial y que tuvieron incidencia en la historia de América Latina, como la Revolución industrial o la Revolución Francesa y, al mismo tiempo, brindar los elementos para que el alumno construya imágenes mentales de cada una de las principales etapas de nuestra historia a partir de la comprensión de lo que las identifica.

Es importante considerar que, dado que estos períodos pudieron haber sido estudiados por los alumnos con un enfoque ya superado –una historia y una geografía fácticas y descriptivas-, se enfatiza la necesidad de revisar los conocimientos previos; de lo contrario, éstos pueden constituirse en un obstáculo para el aprendizaje de los nuevos enfoques. Paralelamente al mayor dominio de la lectura y escritura, se podrían proponer actividades de indagación que impliquen un desafío para los alumnos, al propiciar la búsqueda de información en fuentes más complejas (textos informativos de mayor extensión, lectura de cuadros, esquemas y gráficos), lo que implicaría la enseñanza de procedimientos que le permitan la lectura e interpretación de estas fuentes y relacionar de toda la información obtenida.

Finalmente, se profundiza, además, la capacidad para establecer relaciones ahora entre diferentes escalas, por ejemplo entre los procesos europeos, americanos y argentinos. Por ejemplo, entre la expansión ultramarina en el siglo XV y los cambios en la vida de los pueblos originarios americanos; entre la segunda Revolución Industrial y los cambios en las economías regionales y en la infraestructura.

Trayecto D

Por ser el último trayecto de este ciclo, tiene la función de retomar y revisar lo aprendido hasta aquí y propiciar la construcción de síntesis complejas relacionadas con los contenidos del área ya aprendidos.

Los bloques temáticos se refieren a algunos procesos relevantes del Siglo XX en distintos contextos y los contenidos a las capacidades que posibiliten el análisis de ellos, haciendo hincapié en:

- las relaciones entre los procesos con el fin de explicar las causas de los cambios y las permanencias,
- las relaciones entre los procesos en diferentes escalas,
- las consecuencias de los procesos estudiados en la población, por ejemplo, a escala nacional y, en particular, en la provincia,
- el análisis de conflictos.

En relación a este último aspecto, se favorece, aquí, el desarrollo de las capacidades relacionadas con el análisis de conflictos sociales. Por ejemplo, identificar actores e intereses en juego, las múltiples causas que llevan al conflicto (vinculando escalas y dimensiones de análisis), las formas de expresión del conflicto (desde la tensión a la revolución) y las formas de resolución. Para ello, es importante seleccionar diferentes tipos de conflictos y relacionarlos con la comprensión de la organización y dinámica interna de las sociedades. El trabajo con conflictos, además, permite analizar distintas interpretaciones y perspectivas de análisis para que el estudiante forme un punto de vista propio y fundamentado. En este sentido, las actividades privilegiadas en este trayecto son las que le proponen al alumno que emita su propia opinión y la fundamente, y aquellas que impliquen el análisis de diferentes interpretaciones, por ejemplo, el trabajo con artículos de opinión de diferentes medios periodísticos.

Otras sugerencias para la enseñanza de las Ciencias Sociales

La formación de capacidades que permitan pensar críticamente acerca de lo social demanda de estrategias didácticas acordes con estos objetivos y con los nuevos enfoques de las Ciencias Sociales. En este sentido, se puede considerar potente, desde el punto de vista didáctico, una propuesta de enseñanza que se estructure en torno a problemas y/o procesos sociales relevantes –pasados y presentes- con el objetivo fundamental de que el alumno pueda explicarlos poniendo en juego un pensamiento multicausal e interrelacional, utilizando conceptos específicos para categorizar las situaciones sociales, relacionando el pasado reciente con otros períodos ya estudiados. A su vez, la propuesta deberá incentivar al alumno para que, a partir de un análisis crítico, formule hipótesis, inferencias y deducciones que le permitan definir y fundamentar su opinión. Este recorrido didáctico implica abandonar el estudio de realidades sociales armónicas –alejadas de las experiencias de vida de los estudiantes- y comenzar a abordar una realidad social conflictiva en la que se analicen intereses en pugna, aunque sin caer en una visión simplista de “buenos y malos”.

Para conocer la realidad social, la mayor información a la que acceden los ciudadanos proviene de los medios de comunicación, orales y escritos. Ellos no solo informan, inciden además, de manera decisiva en las representaciones que se construyen acerca de lo social. Por lo tanto, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe posibilitar el desarrollo de capacidades para analizar la información que ofrecen los medios –lectura de infogramas y gráficos, distinción entre artículos informativos y de opinión, análisis de imágenes, etc.-. Pero, también para interpretarla críticamente. El logro de este objetivo, requiere trabajar con lo producido por los medios. Lo que implica elaborar actividades didácticas que le propongan al alumno el análisis de programas de radio y televisión; la lectura de artículos publicados en diarios y revistas, el estudio de las características y objetivos de las campañas publicitarias, etc.

Finalmente, en la enseñanza de lo social se debe atender a los esquemas interpretativos de la realidad social que fueron construyendo jóvenes y adultos, en forma espontánea, no sistemática ni racional y muchas veces contradictoria. El pensamiento social que se pretende enseñar a partir de los contenidos del área es articulado, riguroso, crítico y autónomo. Por lo tanto, su construcción debe hacerse acorde a ciertas reglas, pautas o principios. Un pensamiento que le permita al alumno concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática, contextualizar la información que recibe articulándola y significándola en explicaciones multidimensionales sobre procesos sociales, comprender su inserción en el mundo de las relaciones sociales, en definitiva, construir y aplicar herramientas teóricas y metodológicas para analizar desde un abordaje científico su propia realidad superando estereotipos devenidos del pensamiento social dominante y modificar prácticas sociales incorporadas.

SUGERENCIAS PARA EVALUAR

Entendemos que evaluar implica obtener información, analizarla, reflexionar en torno a ella y modificar la práctica a partir de las conclusiones a las que se ha arribado; y esto vale tanto para el docente como para el estudiante, por lo tanto, se debe incentivar la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

No existe un único momento para recoger información. Ésta será obtenida en un primer momento con un objetivo diagnóstico –en relación a las capacidades cognitivas específicas e ideas previas en torno a lo social-; a lo largo del proceso de enseñanza, para conocer cómo está aprendiendo el alumno, cuáles son sus dificultades, qué actividades son más potentes didácticamente en cada caso, etc. y,

finalmente, para definir su acreditación. Sin embargo, no se trata de obtener información en general sino sobre las competencias del área. Éstas son los criterios de evaluación. El aprendizaje de ellas es lo que se quiere evaluar y, por lo tanto, son las referentes para obtener información y para analizar los trabajos de los alumnos. En este sentido, el instrumento de evaluación que se elabore debe proponer actividades que permitan al alumno poner en juego las competencias específicas de un pensamiento social autónomo, reflexivo y crítico.

BIBLIOGRAFIA

- Actualización Curricular, Documento de Trabajo N° 1, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1995
- Bale, J. Didáctica de la geografía en la escuela primaria. Ediciones Morata. Madrid, 1989.
- Benejam, Pilar y Pagés, Joan (coord.): Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria, ICE-Horsori, Barcelona, 1997
- Benejam, Pilar: El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales, "X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Un Vitae de Ciencias Sociales para el Siglo XXI: Qué contenidos y para qué", Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de La Rioja, España.
- Capel, H. y L. Urteaga Las nuevas geografías. Salvat. Madrid. 1985 .
- Carretero, Mario: Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia, Aique, Buenos Aires, 1995.
- Finocchio, S.: Enseñanza de las Ciencias Sociales y formación docente en los países de MERCOSUR en Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales, Pagés i Blanch, J.; Estepa Gonsález Jiménez, J. Y Travé G. (eds), Universidad de Huelva, España, 2000.
- Fontana, Joseph: La historia después del fin de la historia, Crítica, Barcelona, 1992
- Grupo Cronos: El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas en Revista Aula, N° 61, julio 1997.
- Gurevich, R. y otros Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada. Transformación AIQUE. Buenos Aires, 1995.
- Íber. Métodos y Técnicas de la Didáctica de la Geografía. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. N° 9. Graó. Barcelona, 1996.
- José María Rozada Martínez: La enseñanza de las Ciencias Sociales: una cuestión "indisciplinada", necesariamente en Revista Aula de Innovación educativa, N° 8, noviembre 1992
- Mastache, Anahí: Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VII, N° 13, Diciembre de 1998, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Pipkin, D. y otros: Las Ciencias Sociales y su lugar en la escuela de hoy, Santillana, Buenos Aires, 2002.
- Pipkin, D., Varela, C. y Zenobi, V.: Enseñanza de Ciencia Sociales 1 y 2, Aportes para el debate curricular, Dirección de Currícula, GCBA, 2001
- Prociencia, Módulo I: Las Ciencias sociales en el aula. Conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales. De la producción del conocimiento científico a la transposición escolar, 1999.
- Romero, Luis Alberto: Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.: Aique, Buenos Aires, 1996.

Vesentini, W. Sociedade e espaço. Geografia gerale do Brasil. Sao Paulo, Ed. Atica. Apresentação. 1990.

Villa, A., A. Ferrero y O. Morina La Geografía en la escuela media: una propuesta de enfoque. VII Jornadas Cuyanas de Geografía. Boletín de Estudios Geográficos. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Geografía, 1992

Zenobi, V. y S. Cordero " La Geografía en las Ciencias Sociales" En: Empezar a transformar. Cómo trasladar los CBC al aula. J.J. Totah y M.T. Corvatta (Compiladores). Transformación AIQUE. Buenos Aires. 1996

Zenobi, Viviana El conocimiento científico y el contexto de la enseñanza de la Geografía, 1999, mimeo.

Zenobi, Viviana: El conocimiento científico y el contexto de la enseñanza de la Geografía, mimeo.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA AL DOCENTE

Aisenberg, B. y S. Alderoqui (Comps) (1994) Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Paidós.

Aisenberg, B. y S. Alderoqui (Comps) (1998) Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires, Paidós.

Baghino, H. y otros. (1993) Reloj... que marcas las horas. La problemática del tiempo en la enseñanza de la historia. Buenos Aires, CADEDIT.

Benejam, Pilar y Pagés, Joan (coord.) (1997) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria, ICE-Horsori, Barcelona.

Calvo, S., A. Serulnicoff e I. Siede (compiladores). (1998) Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza. Buenos Aires. Paidós.

Chiaromonte, J. C. (1997) Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846) Buenos Aires. Ariel.

Claval, P. (1974) Evolución de la Geografía Humana. Colección Ciencias Geográficas. OIKOS TAU. Barcelona.

Di Pace, M. (Coordinación)(1992) Las utopías del medio ambiente. Bibliotecas Universitarias. CEAL. Buenos Aires.

Dussel, I., S. Finocchio y S. Gojman (1997) Haciendo memoria en el país de Nunca Más. EUDEBA. Buenos Aires.

Finocchio, E. (1993) Enseñar Ciencias Sociales, Troquel-Flacso, Buenos Aires.

Goldman, N. y R. Salvatore (Comp.) (1998) Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema. EUDEBA. Buenos Aires.

GRUPO CRONOS. (1987) Enseñar la ciudad. Didáctica de la Geografía Urbana. Ediciones de La Torre. Madrid.

Gurevich, R. y otros. (1995) Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Buenos Aires. Aique.

Halperin Donghi, Tulio (2000) Historia Argentina de la Independencia a la Confederación Rosista. Buenos Aires. Paidós.

Hobsbawm, E. (1994) Historia del siglo XX. 1914-1991. Crítica. Barcelona.

Korol, J.C. y E. Tandeter. (1999) Historia económica de América Latina: problemas y procesos. F.C.E. Buenos Aires.

Lischetti, M. (comp.) (1994) Antropología. EUDEBA. Buenos Aires.

Lopez Facal, R. (1994) Evaluación en Ciencias Sociales en Armas Castro, X (comp.) Enseñar y aprender historia en la educación secundaria, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Galicia,

Novo, M. (1998) La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas. Ediciones UNESCO. Editorial Universitas S.A. Madrid.

Pipkin, D. y otros (2002) Las Ciencias Sociales y su lugar en la escuela de hoy, Santillana, Buenos Aires.

Rofman, A. y L.A. Romero. (1997) Sistema Socioeconómico y estructura regional en la Argentina. Nueva edición actualizada. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Romero, J. L. (1987) Estudio de la mentalidad burguesa. Alianza, Buenos Aires.

Romero, L. A. (1994) Breve Historia Contemporánea de la Argentina. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Romero, Luis Alberto (1996) Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B., Aique, Buenos Aires,

Schvarzer, J. (1996) La industria que supimos conseguir. Planeta. Buenos Aires.

VV AA. (2000) Historia Visual Argentina. Dirigida por Luis Alberto Romero, Clarín.

VVAA (1972) Historia Argentina. Colección dirigida por Halperín Donghi, T. Paidós. Buenos Aires.

Zelmanovich, P. y otros. (1994) Efemérides entre el mito y la historia. Paidós. Buenos Aires.

Zenobi, V. y S. Cordero. (1996) "La Geografía en las Ciencias Sociales" En: Empezar a transformar. Cómo trasladar los CBC al aula. Totah, J.J y M.T. Corvatta (Compiladores). Transformación AIQUE. Buenos Aires.

ÁREA: CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACIÓN

Considerar a la ciencia como un saber explicativo basado en leyes, crítico, fundamentado, metódico, sistemático, comunicable mediante un lenguaje preciso y objetivo constituye una idea que se ha ido construyendo históricamente. La idea del conocimiento científico como desinteresado, movilizad únicamente por el deseo de saber y exento de cualquier mecanismo de poder y sin ninguna relación con aspectos éticos, se originó en la antigüedad clásica. Desde entonces para muchos pensadores y científicos, ciencia y ética se constituyen como áreas separadas. Así la ciencia queda vinculada exclusivamente con cuestiones relativas al conocimiento empírico, lo que derivará en la actualidad, en una estrecha relación con la tecnología.

Durante el siglo XX la reflexión sobre el conocimiento (epistemología) que mayor influencia ha tenido en el ámbito de la ciencia y también en la educación en ciencias, ha defendido la neutralidad moral de la ciencia, aceptando la reflexión ética sólo como una instancia para pensar las aplicaciones de la ciencia o la tecnología. Esta concepción reduccionista de la ciencia ha olvidado analizar las consecuencias indeseables (aunque quizás inevitables) del desarrollo científico. Pero ciertamente, las inéditas influencias que la ciencia ejerce sobre la sociedad actual, hacen que esta división ya no sea posible y por ello ha de introducirse en el análisis de la cuestión científica la dimensión ética. Así, en la actualidad se cuestiona la existencia de verdades universales, necesarias y definitivas y más que nunca se admite que la ciencia desarrolla verdades no sólo provisorias y contingentes, sino también social e históricamente contextualizadas.

Los estudios llevados a cabo por diversas disciplinas han permitido desarrollar una postura más amplia y compleja sobre el conocimiento, sobre el modo en que cada ser humano y cada grupo social perciben su realidad. Vemos las cosas según el cristal con el que miramos, lo que en ciencia significa que toda observación siempre es realizada utilizando alguna guía teórica previa. No conocemos el mundo de un modo neutral, sino que utilizamos para interpretar la realidad los elementos de la cultura de la que formamos parte y los valores de la sociedad a la que pertenecemos.

En la actualidad, vivimos en una sociedad en que la ciencia y la tecnología ocupan un lugar fundamental tanto en el sistema productivo como en la vida cotidiana en general. Parece difícil comprender el mundo sin entender el papel que la ciencia y la tecnología cumplen en la realidad social.

Toda la población necesita de una cultura científica y tecnológica que les brinde herramientas conceptuales y prácticas para aproximarse y comprender la complejidad y globalidad de la realidad actual. Es decir, se trata de adquirir habilidades para desenvolverse en la vida cotidiana y para relacionarse con el entorno, con el mundo del trabajo, de la producción y del estudio. Las Ciencias Naturales, tal la designación de las ciencias experimentales en el ámbito educativo, se han incorporado en la vida social y son un instrumento importante para interpretar o comprender y modificar la cultura actual. El conocimiento científico ha incrementado su influencia en temas como la salud, los recursos alimenticios y energéticos, la conservación del medio ambiente, el transporte y los medios de comunicación, las condiciones que mejoran la calidad de vida de las personas. Es necesario entonces que amplios sectores de la población, sin distinciones, accedan al desafío y a la satisfacción de entender el universo en que viven y que puedan imaginar y construir, colectivamente, otros mundos posibles.

La adquisición de capacidades basadas en el modo de interrogar científico, en el reconocimiento de las propias limitaciones, en el juicio riguroso y razonado, debe insertarse en todo proyecto de desarrollo de las personas y colaborar en la formación de ciudadanos capaces de tomar sus propias decisiones.

Para ello, en primer lugar la enseñanza de las ciencias debe situarse en un enfoque más general de la educación. Una educación que se comprometa a formar y preparar a todos para afrontar en mejores condiciones la vida personal y social. Una sociedad democrática requiere un alto nivel de participación, que sólo es posible si se le brinda a los ciudadanos la formación necesaria para alcanzarla efectivamente.

Una cuestión central entonces resulta cómo se puede contribuir a desarrollar e incentivar en las personas jóvenes y adultas la capacidad para aprender. Indudablemente que no es tarea única ni exclusiva de la enseñanza de las ciencias, ni ella por sí sola podrá lograr cambios significativos. Pero sí se debe cuestionar cómo la enseñanza de las ciencias puede contribuir a que los jóvenes y adultos adquieran los instrumentos y destrezas adecuados y pertinentes para aprender y seguir aprendiendo, de manera que puedan conocer, interpretar y actuar en el mundo que les toca vivir. Por otra parte ese cambio se debe en gran medida al impacto de las producciones tecnocientíficas, por lo que debemos considerar como cuestión central qué conocimientos son necesarios para cada persona para poder integrarse y tomar decisiones en la sociedad actual.

Son variados los enfoques que los maestros pueden utilizar para recorrer el camino que va desde la propuesta curricular hasta las unidades didácticas para trabajar en el aula. Es preciso entonces, decidir qué queremos que los alumnos aprendan y con qué alcances, lo que constituye una fuente fundamental para orientarnos en el diseño y adaptación de diferentes secuencias de actividades coherentes con los criterios de evaluación previstos.

Si la ciencia no es un conjunto acabado de verdades definitivas e inmóviles, por lo que su enseñanza no puede tampoco consistir en la transmisión de conocimientos que los alumnos deben recordar y memorizar. Por el contrario, la enseñanza de esta área debe corresponderse con los aspectos básicos del quehacer científico donde predomina un concepto de ciencia como actividad constructora del

conocimiento y donde desempeñan un papel fundamental los procedimientos (la observación controlada, la puesta a prueba de hipótesis y su investigación entre otros) y las actitudes (que incluyen valores y normas), entre las que cabe destacar las relativas al trabajo en equipo, las relaciones ciencia-sociedad y la carga valorativa de la investigación, las referentes a la resolución de problemas, al proceso de construcción del conocimiento científico, las relacionadas con el funcionamiento y cuidado del propio cuerpo, la comprensión y expresión de mensajes científicos, y las propias del pensamiento científico.

En la Educación Primaria y Secundaria Básica de Adultos se busca desarrollar una complejización del conocimiento en los alumnos. En este marco, el conocimiento científico debe servir para explicar fenómenos naturales, para analizar aplicaciones tecnológicas y para valorar sus repercusiones en el desarrollo de la sociedad.

Desde esta perspectiva, los objetivos de las ciencias naturales deben pretender el desarrollo de capacidades variadas y no estar ligados exclusivamente a aspectos de tipo cognitivo.

COMPETENCIAS DEL ÁREA

La ciencia que se presente a los alumnos adultos debe entonces considerar aspectos tales como el planteo de problemas de interés social, que sean objeto de debate público, donde estén implicados valores y tengan incidencia en la vida personal y social: una dieta más equilibrada, las necesidades de agua y energía, la causa de enfermedades y sus modos de tratamiento, la utilidad de los materiales o la destrucción de los suelos de cultivos, entre otros. También resulta adecuado identificar el desarrollo histórico de algunos problemas científicos, analizando diferentes explicaciones o soluciones que se les han dado en distintas épocas, dependiendo del tipo de sociedad, de las condiciones económicas, del régimen político o de las creencias religiosas.

1. Desarrollar el pensamiento.

Supone ser capaz de analizar una situación en la naturaleza, elaborar hipótesis y saber cómo comprobarlas, construir explicaciones de por qué algo es de una determinada manera.

2. Ampliar o cambiar las representaciones sobre los fenómenos naturales, que faciliten una aproximación mayor al conocimiento científico y enriquezcan su visión del mundo natural.

Se trata de hacer conscientes a los alumnos de sus propias teorías personales, para que aprendan a diferenciarlas de las científicas y distingan los diferentes contextos en los que el uso de cada tipo resulta más adecuado o más práctico.

3. Desarrollar progresivamente estructuras conceptuales más complejas que permitan la comprensión del conocimiento científico.

Los alumnos deben avanzar desde un esquema causal muy simple hacia la multicausalidad y la interacción de sistemas. Es necesario también que se propicie el avance en la comprensión de ideas como la conservación y el equilibrio o la interacción y que se afronten las dificultades de la cuantificación.

4. Comprender algunas teorías y conceptos científicos asociados a problemas actuales de interés social sometidos a debate, donde estén implicados valores.

Se trata de conseguir que los alumnos adquieran un conocimiento que les permita entender algunos aspectos de la cultura que hoy forman parte de la realidad cotidiana. El objetivo no sería adquirir un

cuerpo de conocimientos científicos detallados, sino el desarrollo de una capacidad crítica frente al saber y su relación con la sociedad.

5. Aplicar estrategias cognitivas y técnicas para la resolución de problemas científicos, distinguiéndolas de las que más comúnmente se usan al abordar problemas cotidianos.

Se pretende que los alumnos utilicen procedimientos de la ciencia tales como la identificación de problemas, la búsqueda de información de diferentes fuentes, la emisión de conjeturas, la planificación de actividades para contrastarlas, la recogida y organización de datos, la adquisición de técnicas, la comunicación organizada, la toma de decisiones fundamentadas, etc.

6. Valorar tanto la contribución de la ciencia a la mejora de la salud de las personas como los problemas sociales que suponen muchos desarrollos, reconociendo sus aportes y limitaciones como toda empresa humana.

Con este objetivo se pretende conseguir que los alumnos avancen en la comprensión de la importancia de la ciencia, de sus limitaciones y de las relaciones de poder implicadas. Se trata de acercar a los alumnos a la comprensión del mundo de la ciencia, que ha contribuido a la mejora de la sanidad, la industria, la agricultura, la ganadería y la calidad de vida de las personas, y que ha sido una fuente de recursos para las guerras, los desarrollos no sostenibles, las alteraciones del medio, o respondiendo a los intereses económicos hegemónicos.

CONTENIDOS

Para determinar los contenidos adecuados para un currículum de ciencias naturales para jóvenes y adultos, consideramos que conviene insistir en la necesaria coherencia entre los contenidos curriculares y los objetivos formulados y, muy en particular, en que los contenidos no se limiten exclusivamente a aspectos conceptuales. Con ello no se trata de reducir la importancia de estos contenidos sino de tener en cuenta que el aprendizaje que se pretende desarrollar requiere una estrecha relación entre los tres tipos de contenidos, favoreciendo así la interacción entre el aprendizaje conceptual, la adquisición de destrezas y el desarrollo de actitudes críticas ante la ciencia.

El tratamiento de las relaciones ciencia/sociedad (incluidos sus aspectos más debatibles) constituye una exigencia de una concepción de la ciencia como empresa colectiva, con aspectos positivos y negativos, alejada de la visión deformante, pero muy extendida, de una ciencia éticamente "neutra". Esta relación constituye un elemento educativo de gran importancia para poder tomar decisiones fundamentadas.

Es necesario advertir del peligro que representa el enciclopedismo, presente en muchas propuestas existentes en la actualidad, que obliga a tratamientos superficiales y provoca el reduccionismo conceptual. Si se parte de la imposibilidad de cubrir todo aquello que merece ser estudiado, conviene ofrecer una visión actualizada y estimulante de algunos campos científicos que posibilite e incite a una ampliación posterior, en función de los distintos intereses y necesidades. Se trata de impulsar e incorporar en los contenidos mínimos, cuestiones que den la idea de los avances más recientes de la ciencia y de sus aplicaciones tecnológicas, sin olvidar las repercusiones ambientales y sociales.

Los contenidos propuestos deben promover la visión de la ciencia como cuerpo de conocimientos abierto y en construcción. Para ello conviene presentarlos como respuestas tentativas a situaciones

problemáticas, teniendo en cuenta la evolución histórica, las crisis, los enfrentamientos y las transformaciones revolucionarias de las ciencias.

En el momento de plantearse el "*qué enseñar*" para que los alumnos construyan marcos teóricos sólidos se propone tener como referentes:

- El *conocimiento cotidiano*, presente en el medio social y en las ideas de los alumnos, debe ser referente continuo del conocimiento escolar, pues, desde el punto de vista educativo se trabaja desde y para el conocimiento que generan y construyen los alumnos.
- El *conocimiento científico* organizado que hace su aporte para el análisis de las problemáticas complejas planteadas.
- El *conocimiento metadisciplinar*, que comprende el saber metacientífico (filosófico, epistemológico), que da una visión orientadora de la intervención educativa y permite optar por un paradigma que organice el conocimiento y funcione como eje articulador de las propuestas curriculares.

El conocimiento cotidiano da respuestas a múltiples problemáticas. Las personas dan respuestas de diferente complejidad, por ejemplo, a los problemas sociales o ambientales, según su pertenencia a un grupo social, según sus marcos culturales, etc. Así por ejemplo: ¿qué opción hay que elegir entre una que plantea el cierre de una fábrica por la contaminación que produce y otra que sostiene que la contaminación es un mal menor comparado con la desocupación? ¿qué postura hay que defender sobre el consumo, la de aquellos que propician el consumo desenfrenado o la de los que advierten sobre el inevitable agotamiento de los recursos naturales? Estos problemas requieren para su tratamiento un pensamiento complejo y es el conocimiento cotidiano el que interviene en muchos de ellos. El conocimiento básicamente cotidiano es el que utilizan las personas para moverse en un mundo incierto y ambiguo, resolviendo problemas abiertos y que no son susceptibles de resolver por una lógica determinista. Pero, reconocer la funcionalidad del conocimiento cotidiano no equivale a negarle la posibilidad de cambio y enriquecimiento.

¿Qué referencia utilizar a la hora de seleccionar, secuenciar y organizar contenidos? El punto de partida es el conocimiento que ya posee el alumno, no para sustituirlo por el científico o para desecharlo, sino para enriquecerlo y complejizarlo. Esta hipótesis lleva a reconsiderar el concepto de transposición didáctica y sustituirlo por el de integración y transformación didáctica.

Toda integración y transformación requiere que se den dos condiciones:

- Que no haya una compartimentación rígida entre las diferentes formas de conocimiento implicados.
- Que los sujetos puedan construir conocimientos aplicables a situaciones de la vida cotidiana.

El tratamiento de estas cuestiones condiciona, de hecho, las diferentes propuestas sobre cómo se genera el conocimiento escolar.

Se reconoce la existencia de conceptos complejos que pueden describirse como nociones transversales o transdisciplinares que son comunes a diversas disciplinas, que tienen carácter estructurador e integrador en los diferentes campos del conocimiento y que deben estar presentes en el conocimiento escolar, lo que implica la organización de los contenidos escolares según una lógica no disciplinar, en la que lo disciplinar se emplea como un medio para conocer la realidad. Desde este

punto de vista, la utilización del conocimiento metadisciplinar constituye un marco de referencia para organizar el conocimiento escolar.

El conocimiento metadisciplinar tiene un papel relevante en la selección y secuenciación de los contenidos, conduciendo a la búsqueda de conceptos centrales que organicen diversos campos del saber. Son conceptos integradores que organizan las propiedades comunes de los sistemas biológicos, físicos y sociales, y constituyen un marco de referencia en la formulación del conocimiento escolar.

En consecuencia, para la selección, secuenciación y organización de contenidos se propone tomar como referencia algunos conceptos metadisciplinares que actúen como orientadores e integradores de todo el conocimiento escolar que se va a manejar, por ejemplo:

- La noción de *interacción* como punto de partida para comprender la organización del medio, ya que es la relación entre elementos materiales, en la que se produce una influencia mutua, que modifica de alguna manera la naturaleza de esos objetos naturales y el sistema formado por los mismos.
- La noción de *sistema* que permite una noción global de la realidad, entendida como un complejo conjunto de elementos interrelacionados. Lo esencial de un sistema es el carácter organizacional de las interacciones que generan propiedades emergentes.
- La noción de *cambio*, ligada a la categorización del espacio y del tiempo. En algunos cambios la transformación supone cambios de posición, en otros la propia naturaleza del objeto se modifica, lo que permite madurar una concepción dinámica de la realidad.
- El concepto de *diversidad* refiere a una variedad de manifestaciones dentro de un patrón de organización común.

Estos metaconceptos son como núcleos básicos de la red de conocimientos a organizar y funcionan como grandes ejes de referencia que orientan la selección y organización del contenido escolar. De allí, se propone un enfoque sistémico que exige superar la tradicional división de saberes y la fragmentación del conocimiento.

Las informaciones que manejan los alumnos proceden de diversas fuentes: la información de los aprendizajes anteriores, la propia realidad social, el propio docente en diversos momentos del proceso, los libros de texto o consulta, documentos, recursos audiovisuales, etc. en consecuencia, es imprescindible que el docente se asegure que los alumnos tienen las destrezas necesarias para su adquisición y organización.

De la misma manera para elaborar e interpretar los datos recogidos, traduciéndolos a otro formato, modelo o lenguaje conocido se requieren capacidades para traducir de un lenguaje a otro (interpretar una gráfica, por ejemplo), para utilizar modelos teóricos que permitan interpretar una situación cotidiana (la ebullición, a partir de la teoría cinética molecular), para buscar modelos alternativos para interpretar una situación que no se ajusta a modelos evidentes, etc. La adquisición de estas capacidades se realiza a partir del planteo de problemas abiertos.

Los alumnos deben tener capacidad para comprender y organizar conceptualmente la información que manejan, por ejemplo, haciendo clasificaciones, categorizaciones, estableciendo relaciones, buscando

interacciones, elaborando mapas conceptuales, etc.; de manera de permitir la reestructuración de los conocimientos y favorecer la construcción de conclusiones que luego serán debatidas.

De modo que los contenidos científicos deben ser un vehículo no sólo para que los alumnos amplíen sus esquemas cognitivos, sino también para que avancen en la adquisición de valores que repercutan en un mayor equilibrio personal, que faciliten sus relaciones interpersonales y que colaboren a una mayor inserción social.

Así por ejemplo, en un primer nivel de formulación de los contenidos del Área de Ciencias Naturales, en relación con la organización y distribución, podemos encontrar que los adolescentes y adultos posean una concepción "aditiva" del ambiente, el cual es pensado como un "escenario" percibido como un fondo homogéneo e indiferenciado donde todo se entremezcla sin una organización precisa. A medida que se avanza en el desarrollo de una propuesta de enseñanza se va construyendo un enfoque sistémico y globalizador en un proceso de jerarquización de conceptos al que se llega por instancias de diferenciación y de posterior reorganización.

Sintetizamos una serie de consideraciones que deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar el contenido:

- El currículo de Ciencias Naturales debe focalizarse sobre un número limitado de conceptos.
- Es necesario jerarquizar los conceptos según su dificultad, de lo simple a lo complejo.
- Deben analizarse las estructuras conceptuales implicadas en la comprensión de los conceptos científicos, a fin de que los alumnos incorporen paulatinamente esquemas conceptuales más complejos que los que usan normalmente para explicar los acontecimientos cotidianos.
- Los contenidos seleccionados deben permitir un desarrollo de procedimientos y actitudes científicas de carácter general.
- Los contenidos seleccionados deben permitir la propuesta de actividades didácticas concretas y específicas.
- Los contenidos más adecuados son aquellos que están más próximos a la realidad del alumno (salud, trabajo, problemas cotidianos), ya que a través de ellos parece que puede lograrse más fácilmente la transferencia de los conocimientos científicos a su realidad cotidiana.

En función de estos criterios se han definido para la organización de contenidos, bloques temáticos que atravesando la Educación Primaria y Secundaria Básica, se constituyen en referentes a integrar a través de la elaboración de las diferentes unidades didácticas. Estos bloques se presentan siguiendo una progresión en el saber que va desde contenidos más próximos y concretos hacia otros más generales y abstractos. Todos los bloques poseen una unidad conceptual a partir de la inclusión de conceptos integradores que permiten la relación horizontal de contenidos.

Estos conceptos posibilitan la integración de elementos de la realidad pertenecientes al mesocosmos (fisiología del organismo, relación organismo-medio, estudios de poblaciones) con otros conceptos procedentes de los niveles micro (microcosmos –nivel físico-químico--) y macro (macrocosmos –biomas, biosfera, sistema solar, etc.).

Teniendo en cuenta lo anterior, se han definido los siguientes bloques de contenidos:

El bloque "*Biología y salud: un estudio sistémico*" en los distintos trayectos presenta los principales ejes biológicos como la biología humana, la biología celular, la genética o la biotecnología en relación con los conocimientos de salud humana. Así, este bloque supone reconocer una estructura de análisis en el que la organización biológica existe a partir de la interdependencia y el intercambio de elementos con el ambiente. Se trata de estudiar las principales propiedades que caracteriza al ser humano como sistema abierto que adoptan nuevas configuraciones a partir de las relaciones que establecen con el ambiente. Se enfatiza el estudio de los seres vivos a nivel macro (el cuerpo humano como sistema) y a nivel micro (células como microsistemas y genética como flujo de información entre sistemas). La continua relación de los contenidos desarrollados con el campo de la salud debe posibilitar a los jóvenes y adultos entrar en contacto con el sistema sanitario de la localidad en la que viven, los principales problemas de higiene y cuidado de los alimentos, las problemáticas de drogadicción, el uso indiscriminado de medicamentos (automedicación), etc. Pero, especialmente, se trata de que plantear actitudes y valores que contribuyan a la mejora de la salud en el plano individual y social.

Por otra parte, al tratarse de contenidos de tipo transversal, resulta de gran utilidad educativa su conexión con otras áreas curriculares, especialmente con el Área de Ciencias Sociales. Estos contenidos pueden formularse en unidades didácticas que se desarrollan a lo largo del trayecto con diferente grado de complejidad. La capacidad de reflexión de los alumnos varía de acuerdo a las edades y a los contextos y además, existen aspectos que, por su especial relevancia problemática para nuestra sociedad, deben trabajarse cíclicamente en distintos momentos.

Proponemos entonces, una permanente referencia a la promoción para la salud como un proceso de formación, de desarrollo de la responsabilidad a fin de adquirir los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva. Es decir, como un intento de promover la responsabilidad en los alumnos y de proponer de un modo gradual, la adopción de un estilo de vida lo más sano posible y de conductas positivas de salud. Es decir, debemos enfocar la enseñanza desde un modelo participativo y adaptado a las necesidades de los alumnos, centrado más que en el saber, en el saber hacer.

El bloque "*la Tierra y el universo: origen y evolución*" propone analizar desde una perspectiva macro por un lado, a los subsistemas del planeta Tierra y algunos cambios en la posición del sistema y algunas interacciones (amplitud térmica, vientos, lluvias, deriva continental, etc.); y por otro, los principales elementos del sistema solar y algunas interacciones entre ellos.

El bloque "*los sistemas materiales: estructura, cambios y relaciones*" plantea el estudio de los principales cambios que ocurren en los materiales desde una perspectiva meso y micro. Tanto la diversidad de elementos como de interacciones que determinan fuerzas y movimientos, campos y flujos de energía.

El bloque "*el ambiente: pasado, presente y futuro*" plantea el estudio de relaciones de comparación entre elementos presentes en la naturaleza tanto en una dimensión espacial como temporal. Asimismo, se propone la identificación de relaciones de causalidad en contextos evolutivos dinámicos donde la interacción supone intercambios de información, circulación de materiales, flujo de energía que posibilitan la reorganización permanente de los ambientes.

Finalmente, el bloque "*ciencia y sociedad: una relación entre saber y poder*" propone un acercamiento al proceso de investigación científica y las particularidades del conocimiento científico y las relaciones sociales en las que se desenvuelve.

TRAYECTO A

- Revisión de concepciones sobre los fenómenos naturales a partir de una perspectiva sistémica.
- Valoración de la necesidad de adoptar una actitud responsable frente a la salud.
- Adopción de criterios científicos para la definición y clasificación de elementos naturales.
- Elaboración de esquemas conceptuales sencillos para la explicación de los fenómenos naturales.
- Realización de experiencias sencillas.

BLOQUE	CONTENIDOS
El ser humano y la salud: Un estudio sistémico	El cuerpo humano como sistema: digestión, respiración, excreción y circulación. El movimiento: articulaciones, huesos y músculos. La continuidad del sistema: la reproducción humana. Características y desarrollo. El concepto de célula. Las células sexuales. Fecundación y desarrollo embrionario. Natalidad y métodos contraceptivos. La regulación y el control del sistema: coordinación nerviosa y endocrina. Enfermedades relacionadas con los sistemas: Anorexia y bulimia. La enfermedad mental. Enfermedad cardiovascular. Adicciones. Alcoholismo. Intoxicaciones. Automedicación.
La Tierra y el universo: Origen y evolución	Los sistemas del planeta Tierra: Atmósfera, hidrosfera y geosfera. La radiación solar. Inclinación del eje terrestre y la traslación de la Tierra. Latitud y altitud. Clima: Tipos principales. Amplitud térmica. Vientos y meteoros (lluvias)
Los sistemas materiales: estructura, cambios y relaciones	Los estados de la materia. Cambios de estado. Mezclas, soluciones y dispersiones, sistemas coloidales. Materia y sustancias: Sustancias simples y compuestas. Los elementos químicos.

TRAYECTO B

- Diseño y elaboración de modelos explicativos de naturaleza científica.
- Adquisición de nociones sobre el micro y el macro cosmos de los fenómenos naturales.
- Interpretación y construcción de gráficos, tablas y diagramas sencillos.
- Revaloración de la relación "hombre-entorno" a partir de conceptos de naturaleza científica.
- Desarrollo de modelos de simulación sencillos.

BLOQUE	CONTENIDOS
El ambiente: pasado, presente y futuro	Ecosistemas. Individuo y población. Condiciones ambientales. Recursos. Hábitat y nicho ecológico. Flujo de energía y materia en las cadenas y tramas tróficas. Relaciones inter e intraespecíficas.
Célula y Salud: Un estudio sistémico	Los microsistemas biológicos: La célula. Funciones básicas celulares: Digestión, respiración y excreción. Fotosíntesis. Células procariontas y eucariontas. Células vegetales y animales. Reproducción celular: mitosis y meiosis. Virus. Enfermedades relacionadas: HIV: SIDA. Infecciones. Uso y abuso de antibióticos. Gripe. Meningitis.
La Tierra y el universo: Origen y evolución	El sistema solar. El Sol, los planetas y los satélites naturales. La luna. Estrellas y galaxias. La dinámica terrestre: Deriva continental,

	Expansión de los fondos oceánicos, Tectónica de placas. Magmatismo, metamorfismo. Petrología.
Los sistemas materiales: estructura, cambios y relaciones	El átomo: Las partículas atómicas. Peso y número atómico. La tabla periódica. Iones y moléculas. Leyes de la Química. Reacciones químicas comunes: Oxidación y combustión. Sustancias inorgánicas y orgánicas.

TRAYECTO C

- Valoración de los alcances y limitaciones explicativas de los modelos científicos.
- Análisis y discusión de los aspectos éticos vinculados a la producción de conocimientos en las ciencias naturales.
- Producción de modelos conceptuales sencillos sobre la micro estructura de la materia.
- Diseño y desarrollo de experimentos sencillos.
- Elaboración de informes y monografías sencillas.

BLOQUE	CONTENIDOS
El ambiente: pasado, presente y futuro	Recursos de la Biosfera. Suelo. Procesos de erosión. Recursos forestales, agrícolas y ganaderos. Agua. Gestión del agua. Contaminación. Uso de la energía. Fuentes. Residuos. Tipos y gestión. Concepto de desarrollo sostenible. Economía y desarrollo.
Genética y Salud: Un estudio sistémico	Los mecanismos de la herencia biológica. Explicaciones antiguas y modernas. Las leyes de Mendel. La teoría cromosómica de la herencia. Bases moleculares de la regulación genética. ADN, ARN y Proteínas. Enfermedades hereditarias. Mapa cromosómico. Pruebas genéticas.
Los sistemas materiales: estructura, cambios y relaciones	Estática y dinámica de los cuerpos: Parámetros y leyes. Velocidad y aceleración. La gravitación. Caída libre. Fuerzas. Presión. Calor y temperatura.
Ciencia y sociedad: Una relación entre saber y poder	Las características del conocimiento científico. Ciencia y pseudociencia. La clasificación de las ciencias. Ciencia, técnica y tecnología. El desarrollo de las ciencias naturales. Conocimiento científico y valores: Ciencia y política. Los desarrollos actuales: la física atómica, la biotecnología y las terapias génicas. La ciencia en la Argentina.

TRAYECTO D

- Reconocimiento del carácter impredecible del conocimiento científico a partir del estudio de algunos casos relevantes de la historia de la ciencia.
- Comprensión de las principales líneas de investigación de la Biología en la actualidad.

BIOLOGÍA	CONTENIDOS
El ambiente: pasado, presente y futuro	Poblaciones y especies. La biodiversidad. Tiempo geológico. Fósiles. La biodiversidad a través de las eras geológicas. El origen de la vida. Las primeras células. Los mecanismos y agentes del cambio biológico. Teorías antiguas (fijismo y catastrofismo), modernas (Lamarckismo y

	darwinismo) y actuales sobre las especies (neodarwinismo, equilibrio puntuado y neutralismo).
Biotecnología y Salud: Un estudio sistémico	Fundamentos de la ingeniería genética. Diagnóstico prenatal de enfermedades. Análisis de ADN. Clonación. La biotecnología: impacto social. Medicina y bioética. Terapias génicas. Células madre y salud.

- Estudio y discusión de diferentes modelos utilizados para conocer aspectos de la realidad material.
- Análisis metodológico y discusión de investigaciones históricas y actuales.
- Elaboración de informes y monografías.

FÍSICO-QUÍMICA	CONTENIDOS
Los sistemas materiales: estructura, cambios y relaciones	Ondas. Sonido. Contaminación sonora, fuentes y efectos. Luz. Reflexión y refracción. Dispersión. Campo visual. Espejos. Campo eléctrico y magnético. Propiedades magnéticas de la materia.
Interacciones en los sistemas.	Sistemas físicos y distintos tipos de energía. Transferencia. Fuentes de energía. Problemas ambientales. Cambios químicos. Reacciones. Energía química.
Ciencia y sociedad: Una relación entre saber y poder	La metodología de la investigación científica. Objetivos de la ciencia. Descripción y explicación científica. Problemas, hipótesis y variables. El dato científico. El experimento en ciencias naturales. Los modelos científicos. El análisis de los resultados. Los fraudes científicos. El informe de investigación.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

Consideramos que el qué enseñar, el cuándo enseñar y el cómo enseñar son aspectos totalmente relacionados que deben abordarse conjuntamente y ser coherentes entre sí. Pero eso no significa que se encontrarán soluciones metodológicas adecuadas para todos los casos, tendientes a transformarse en recetas. La concepción de un currículum integrado por objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y orientaciones para la evaluación, pretende subrayar la coherencia interna que debe darse entre todos esos aspectos, así como superar la tradicional confusión entre currículum y listado de temas o programas temáticos. Como mostramos antes, es posible desarrollar contenidos relacionados con problemas a partir de la integración de contenidos de diferentes bloques y trayectos.

Hemos enfatizado la necesidad de respetar la diversidad y la heterogeneidad de las distintas situaciones y contextos, la conveniencia de reconocer y respetar de una manera coherente el ritmo y los estilos de aprendizaje de los alumnos. Por ello se debe entender que no hay métodos universales ni recetas metodológicas mágicas.

Con la confluencia de aportes (desde el ámbito epistemológico, psicológico, social y didáctico) ha sido posible constituir un cuerpo de conocimientos que posibilita avanzar hacia un cierto consenso acerca de propuestas metodológicas lo suficientemente amplias y ricas como para ser aplicadas a alumnos diversos en contextos diferentes.

Orientaciones metodológicas

Presentamos a continuación, una serie de pautas para la intervención pedagógica, resultado de distintas líneas de investigación actuales en la didáctica de las ciencias, englobadas en el seno de una perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. La concepción constructivista asume que los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados en torno a los contenidos curriculares; esta construcción incluye los aportes activos del alumno, su motivación y conocimientos en el marco de una situación interactiva, en la que el docente actúa de mediador y guía entre el alumno y la cultura.

Estas pautas de intervención didáctica no deben considerarse como recetas, sino como sugerencias, propuestas tentativas que deben necesariamente ser reformuladas en cada contexto.

En primer lugar, destacamos que el cómo enseñar no se puede separar de la concepción epistemológica que tiene el docente ni de la manera en que él cree que aprenden los alumnos. Ambas concepciones —conscientes o no— implícitas o explícitas, condicionan la acción didáctica.

Como venimos insistiendo, la perspectiva que proponemos pretende que los problemas científicos que se presenten en el aula estén conectados con las necesidades sociales, se vivan en la realidad inmediata del alumno, y se relacionen con los avances técnicos de los cuales la mayoría de los ciudadanos somos usuarios.

En este modelo se prioriza la variedad de actividades y se seleccionan algunas que parecen adecuarse mejor a los fines que se pretenden, como los juegos de simulación, el debate y la controversia, la resolución de problemas o el aprendizaje cooperativo. Además, la naturaleza misma de los problemas que parecen más pertinentes para ser planteados en el aula demanda la integración entre distintos campos de conocimiento: tecnológico, social, científico, ético.

Entre las actividades más frecuentes que se presentan a los alumnos destacan: análisis de datos; dibujo e interpretación de diagramas, mapas y gráficos; realización de encuestas; estudio de casos; lecturas; planificación e investigación; resolución de problemas y toma de decisiones; trabajos prácticos; juegos de rol; redacción de informes técnicos o de divulgación, etc.

El Modelo Didáctico Investigativo

La necesidad de propiciar cambios o evoluciones conceptuales, procedimentales y actitudinales, la importancia del clima del aula y los aspectos motivacionales, han comenzado a integrarse en un cuerpo de conocimientos que trata de superar su tratamiento aislado. A continuación analizamos nuestra propuesta.

La idea del aprendizaje por investigación se aleja tanto de las estrategias que consideran a los alumnos como meros receptores como de las que los ven como auténticos científicos.

Consideramos de gran importancia asumir que la enseñanza de las ciencias centre su preocupación en la resolución de situaciones problemáticas, como estrategia que permite facilitar el cambio conceptual, metodológico y actitudinal.

Sabemos que la resolución de problemas es una actividad tradicional en las clases de ciencias, y bajo este nombre se incluyen las actividades más diversas. Tradicionalmente ha estado ligada a la realización de ejercicios cuantitativos, concebidos como una mera aplicación de fórmulas establecidas, a través de mecanismos ya conocidos por los alumnos. En la actualidad, en cambio, se enfatiza la

necesidad de introducir en las clases de ciencias la solución de situaciones problemáticas, que supone un nuevo enfoque o modo de concebir las actividades científicas.

La solución de situaciones problemáticas se basa en el planteo de situaciones abiertas que exijan de los alumnos una actitud activa y un esfuerzo por buscar sus propias respuestas, su propio conocimiento. Apunta fundamentalmente al dominio de procedimientos por parte del alumno, y a que movilicen conocimientos para resolver las situaciones a que se enfrentan. El alumno es colocado en situación de encontrar por sí mismo las respuestas necesarias a las preguntas que él mismo se plantea.

Existen varios tipos de situaciones problemáticas:

- Cuestiones, dudas y preguntas que surgen diariamente y que requieren respuestas. Pueden ser cerradas, con respuesta correcta y generalmente única, o abiertas, para cuya solución no se posee ningún algoritmo concreto, o también la posibilidad de varias respuestas que se consiguen con el uso de heurísticos.
- Problemas o situaciones para las cuales no tenemos una respuesta inmediata, ni conocemos algoritmos ni heurísticos, es decir, que están fuera de nuestro conocimiento.

Pese a su diversidad, los problemas científicos responden de manera idealizada a etapas que se pueden resumir así:

- Planteo de problemas, que responden a la necesidad de explicar algo que se desconoce.
- Formulación de hipótesis, basada en los paradigmas que maneja la comunidad científica.
- Diseño y ejecución de experiencias para probar las hipótesis, con un control de variables preciso.
- Contrastación de hipótesis a partir de los resultados obtenidos. En caso de desajustes se reflexiona sobre ellos, se buscan explicaciones o se abandonan las hipótesis y se buscan otros caminos.

En cambio, los problemas cotidianos se resuelven para tener un éxito o respuesta inmediata, y generalmente se dejan de investigar cuando se solucionan. Las diferencias entre los problemas cotidianos y los científicos explican las dificultades que tienen los alumnos para pasar de un tipo de indagación superficial a otro más riguroso.

Consideramos que los problemas escolares son los encargados de tender un puente entre el conocimiento científico y el cotidiano. A tal fin, las situaciones escolares deben apoyarse en ambos contextos.

En este marco, una propuesta metodológica para abordar el aprendizaje de las ciencias por investigación para jóvenes y adultos supone las siguientes fases:

1. *Plantear situaciones problemáticas que generen interés y proporcionen una concepción preliminar de la tarea.* En la presentación de estas situaciones se deben tener en cuenta las ideas, la visión del mundo, las destrezas, actitudes y expectativas de los alumnos.
2. *Estudiar cualitativamente las situaciones problemáticas planteadas.* Los alumnos buscarán en esta etapa la ayuda bibliográfica adecuada. Conviene que acoten los problemas y tengan ocasión de explicitar sus ideas y formas de pensamiento.

3. *Orientar el tratamiento científico de los problemas estudiados.* Es la ocasión propicia para que los alumnos utilicen sus ideas para hacer predicciones y emitir hipótesis. En esta etapa, deben contrastar las hipótesis a la luz de los conocimientos disponibles. Los resultados obtenidos se compararán con los de los otros grupos de alumnos y con los de la comunidad científica. Esta comparación puede facilitar el conflicto socio-cognitivo entre las diferentes concepciones (tomadas todas ellas como hipótesis), y obligar a concebir nuevas hipótesis explicativas.
4. *Plantear el manejo reiterado de los nuevos conocimientos en una variedad de situaciones.* Teniendo en cuenta la resistencia de las ideas previas al cambio, es necesario permitir la profundización y el afianzamiento de los nuevos conocimientos. Las situaciones que se propongan para el uso de las nuevas ideas deben tener un contenido funcional que haga hincapié en las relaciones ciencia/técnica/sociedad. Además, tienen que propiciar la toma de decisiones por parte de los alumnos.
5. *Favorecer las actividades de síntesis, la elaboración de productos y la concepción de nuevos problemas.* Es importante hacer recapitulaciones sobre lo que se ha aprendido, los avances producidos respecto a lo que se sabía, las reestructuraciones del pensamiento, la funcionalidad de los nuevos aprendizajes. Además, la posibilidad de representar lo aprendido en resúmenes, murales, presentación oral a otros grupos de compañeros, facilita su afianzamiento. Por último, conviene abrir un capítulo de sugerencias de los alumnos sobre nuevos problemas que aparecen como consecuencia de las indagaciones. Este aspecto colabora en la intensificación de la concepción de la ciencia como actividad abierta que no se concluye definitivamente nunca.

Orientaciones sobre cómo enseñar a jóvenes y adultos

El cómo enseñar ciencias a los jóvenes y adultos debe tener en cuenta, a nuestro entender, las siguientes propuestas:

- Organizar el trabajo con la meta de dar respuestas a problemas abiertos, con importantes componentes cualitativos, que tengan implicaciones sociales y técnicas, que estén presentes en su medio y que puedan contemplarse desde varias ópticas. A través de la búsqueda de soluciones, deben obtener conocimientos funcionales que sirvan para su vida y supongan una base para generar nuevos aprendizajes.
- Propiciar en la resolución de los problemas progresivas reorganizaciones conceptuales; adquisición de estrategias mentales que supongan avances o complementos de las de uso cotidiano; desarrollo de nuevas tendencias de valoración que suponen la incorporación de normas y comportamientos más reflexivos y menos espontáneos.
- Proponer actividades variadas que se ubiquen en diversos contextos próximos al alumno, que permitan el aprendizaje de conceptos, de procedimientos y de actitudes, y que sirvan para la toma de decisiones en su vida cotidiana.
- Propiciar situaciones de aprendizaje en ambientes favorables, con normas consensuadas, donde sea posible que se originen expectativas más positivas sobre lo que es posible enseñar y lo que los alumnos pueden aprender.

Presentamos a continuación una propuesta didáctica con una posible secuencia basada en las variadas sugerencias analizadas, que pensamos, contribuirá a concretar la intervención pedagógica. Distinguiremos dos fases: el diseño previo del proceso de aprendizaje y el ejemplo de una secuencia didáctica concreta, referida a problemas relacionados con la salud.

a) El diseño previo del proceso de aprendizaje.

Partimos del supuesto de que el docente tiene los objetivos fijados en el presente trabajo, ha seleccionado bloques de contenidos que tratan de conocer diferentes necesidades humanas.

Para abordar cada uno de ellos se deben tener presentes los objetivos, los conceptos relevantes y algunas relaciones, los procedimientos que van a usarse y las actitudes que se quieren desarrollar.

Igualmente se piensa en los problemas que van a plantearse como meta a los alumnos. Por ejemplo, sobre “*El mantenimiento de la salud*” cabe pensar en los siguientes:

- ¿Por qué nos enfermamos?
- ¿Cómo se modifica nuestro cuerpo ante las enfermedades?
- ¿Cómo reconocer indicadores de problemas de salud?
- ¿Cómo se solucionan o se disminuyen los efectos de estos problemas?
- ¿Cuáles son los hábitos más saludables para mantener la calidad de vida?

Para cada uno de los problemas se diseñan distintos tipos de actividades de aprendizaje, susceptibles de modificación, con cuya realización los alumnos van adquiriendo los aprendizajes que previamente hemos diseñado. A la vez, hay que tener en cuenta los recursos materiales y humanos de que se dispone tanto en el aula como en el entorno, los que los alumnos pueden buscar y los que les podemos suministrar. Hay que prever también los diferentes agrupamientos que se van a establecer para la realización de las actividades.

b) Un ejemplo de secuencia de aprendizaje. Una posible secuencia de aprendizaje en el aula puede tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Motivación sobre el tema y presentación de los problemas que pueden abordarse.

Es el momento de conocer el interés por lo que van a aprender. A tal fin se destaca el sentido que tiene para su vida conocer las causas de algunas enfermedades, reconocer indicadores de problemas de salud, saber la utilidad de algunos medicamentos, aplicar remedios caseros, practicar comportamientos saludables, etc. Conviene, en este caso, explicar por qué se han elegido estos interrogantes y qué relaciones hay entre ellos.

2. Presentación del problema concreto que el alumno va a abordar, promoviendo, en primer lugar, su comprensión y delimitación.

Si el problema es “¿por qué nos enfermamos?”, se trata de aclarar la meta que se persigue a través de la comprensión del problema y la delimitación de su amplitud. Para asegurar su comprensión hay que propiciar que los alumnos comenten con sus propias palabras lo que significa para ellos, y que concreten lo que se busca por medio de frases, dibujos o esquemas.

Además, al tratarse de un problema abierto, es necesario delimitar su amplitud. A través del intercambio de ideas o ante propuestas de casos de problemas de salud diferentes, se puede precisar la tarea en torno a la búsqueda de las causas de determinadas enfermedades que los alumnos conozcan, colaborando con nuestros aportes en la selección de otras pertenecientes a una clase que no aparece representada. El resultado de esta fase será definir de manera clara y por escrito la tarea que se tiene como meta.

3. Expresión de explicaciones previas al problema, o generación de las primeras hipótesis.

Ya en la fase anterior pueden empezar a vislumbrarse las concepciones que los alumnos poseen sobre las causas de las enfermedades. Este momento es importante y conviene facilitar al máximo la explicitación de sus teorías sobre el problema.

Algunos buscarán grandes causas y emitirán explicaciones providencialistas, mágicas, fatalistas; otros, usando el pensamiento cotidiano, pueden sugerir razones de contagio (contigüidad espacial) o mencionar la fiebre (confusión causa/efecto); algunos aclararán mejor el problema al aportar causas más diversas, que pueden permitir obtener las primeras conclusiones sobre la existencia de razones diferentes que explican problemas de salud distintos.

Es importante recoger todas las explicaciones y propiciar que los alumnos hagan algunas predicciones sobre las consecuencias que se derivan, en la práctica, de atribuir a determinadas causas la aparición de enfermedades. Por ejemplo, reflexionar sobre la incapacidad total del individuo para prevenirlas o afrontarlas si vienen determinadas por designios externos, o son consecuencias únicas del azar o la fatalidad.

Esta fase se completa con la necesidad de buscar explicaciones para diferentes enfermedades en este terreno del conocimiento científico.

4. Búsqueda de estrategias y selección de las más adecuadas y posibles para encontrar respuestas al problema.

Se trata de organizar la recogida de los datos que se aportan desde el conocimiento científico. Los alumnos, mediante un trabajo en grupos, deben tener claro desde qué perspectiva se va a buscar la información y cuáles son las fuentes que están a su alcance.

Se puede decidir buscar datos sobre:

- Diferentes tipos de enfermedades: según la edad, el sexo o las zonas geográficas.
- Las causas de las enfermedades seleccionadas.
- Las grandes enfermedades de otras épocas históricas: la peste, la tuberculosis.
- La evolución de las explicaciones a los problemas de salud en épocas pasadas.

Es el momento de tener organizadas las posibles actividades para la recogida de información. Si es preciso, habrá que enseñar estrategias para la comprensión lectora, para el seguimiento expositivo de una explicación, para organizar la recogida de información de un experto mediante una encuesta, para adquirir técnicas variadas, para organizar el material de trabajo, etc.

Es necesario facilitar la comprensión de los textos mediante una preparación a la lectura comprensiva, enseñando a sacar consecuencias del título, a seleccionar las ideas básicas, a reseñarlas en resúmenes en los cuadernos, etc. Debe procurarse, además, que los textos seleccionados no sean muy extensos, que tengan una estructura sencilla (narrativa, descriptiva, argumentativa) que pueda descubrirse mediante el reconocimiento de indicadores, y que el vocabulario y la sintaxis no tengan excesiva complejidad. Conviene, además, que la idea principal esté explícita.

Si se dan explicaciones debe hacerse hincapié en lo que se va a aclarar, y realizar un breve resumen al final. Cuando se vea necesario recoger informaciones de expertos del exterior, el docente debe aconsejar sobre lo que se va a preguntar procurando que se plasme de manera clara y con frases sencillas.

Para la recogida de informaciones pueden plantearse análisis de datos, de gráficos, de observaciones microscópicas o visión de diapositivas o videos, así como visitas al exterior. La organización de los datos recogidos, como respuesta a los distintos aspectos buscados, es fundamental para poder sacar consecuencias de los aportes desde el conocimiento científico. Hay que ayudar a los alumnos a que detecten irregularidades, lo que les llevará a clasificar distintos tipos de enfermedades y distintos tipos de causas. También pueden reflexionar sobre la influencia de factores geográficos, históricos, de infraestructura social o de sexo, que repercuten en la presencia mayor o menor de ciertas enfermedades. Además, pueden constatar las diferentes explicaciones que a lo largo de la historia se han dado a la existencia de enfermedades.

Debe propiciarse la síntesis mediante los resúmenes y la presentación de gráficos y de esquemas, con el objetivo de aclarar al máximo los aprendizajes.

5. Comparación de los aportes científicos con las ideas previas expresadas, las estrategias de pensamiento cotidianas usadas y las actitudes observadas.

Los alumnos deben observar si existen contradicciones o conflictos entre las explicaciones previas y las que ahora han tenido oportunidad de aprender. A la vez, deben comparar las estrategias usadas desde el pensamiento científico con las del pensamiento cotidiano y destacar algunas diferencias entre ellas para valorar las ventajas e inconvenientes de cada tipo.

Es el momento de hacerles emitir nuevas hipótesis explicativas basadas en los conocimientos aprendidos, estableciendo diferencias con las previas y, sobre todo, tratando de que detecten los avances de estas nuevas hipótesis sobre algunas anteriores, en el sentido de que son capaces de explicar causas concretas de enfermedades y factores que influyen en su mayor o menor presencia y lo que eso supone para conocer la manera de afrontarlas o de prevenirlas. Es también importante que constaten que, con las nuevas explicaciones, las personas tienen un cierto margen de maniobra sobre su propia salud: eso subraya la importancia de adoptar un estilo de vida saludable.

Más tarde pueden establecerse semejanzas entre algunas explicaciones históricas de las causas de las enfermedades las detectadas en las primeras explicaciones de los alumnos, lo que debe hacer meditar sobre la persistencia de las explicaciones cotidianas y la necesidad de pensar desde los nuevos marcos que aporta el conocimiento científico. Es preciso establecer también comparaciones entre las formas de pensamiento causal que han surgido en las primeras fases del trabajo, a fin de que los alumnos puedan entender que el pensamiento cotidiano, a menudo, sólo pretende solucionar los problemas sin reflexionar apenas sobre ellos.

6. Aplicación de lo aprendido a otras situaciones.

Teniendo en cuenta las dificultades para que los alumnos amplíen y complejicen sus concepciones, es fundamental proponer actividades de aplicación de lo aprendido a otras realidades y contextos variados. Así, pueden proponerse casos donde se relacionen apariciones de enfermedades con la adopción de hábitos inadecuados, gráficos de frecuencias de enfermedades según unos u otros hábitos, establecimiento de relaciones entre causas y tipos de enfermedades; también se puede leer y comentar cómo se descubrieron a veces soluciones a problemas de salud antes de averiguar sus causas, identificar agentes variados productores de enfermedades, etc.

7. Estructuración de los aprendizajes y realización de síntesis.

Es la fase adecuada para hacer una síntesis de lo aprendido, relacionando las nuevas explicaciones con los distintos interrogantes, y para destacar los avances registrados desde las primeras explicaciones.

Se pueden hacer esquemas conceptuales de las relaciones que se han establecido en el trabajo, sintetizar los tipos de estrategias utilizados durante el aprendizaje, las técnicas aprendidas o las consideraciones sobre la ciencia que se han constatado, sobre la evolución en sus explicaciones o sus propias limitaciones. Además, deben resumirse los hábitos saludables que se deducen de las variables estudiadas y que inciden en la aparición de determinadas enfermedades.

También se puede proponer a los grupos que preparen una charla para otros alumnos o para la comunidad, apoyándose en materiales de difusión elaborados por ellos mismos, o bien que diseñen carteles de interés para sensibilizar sobre las causas de las enfermedades y sobre hábitos saludables.

8. La reflexión sobre lo aprendido y la concepción de nuevos problemas.

La fase final supone una reflexión sobre los avances realizados en el propio aprendizaje. Deben diseñarse actividades que ayuden a los alumnos a reconstruir los pasos seguidos, la importancia de manifestar las propias ideas, de diseñar estrategias de recogida y organización de la información científica, reestructurando y ampliando los marcos conceptuales, avanzando en el uso de las estrategias de razonamiento más rigurosas.

Además de reflexionar sobre las estrategias seguidas en el aprendizaje y lo aprendido, conviene realizar una pequeña evaluación de la propuesta docente y de la intervención pedagógica que el maestro ha suministrado, así como de la respuesta de los grupos de trabajo y del grado de adecuación del ambiente para aprender creado durante el proceso. Por último, debe darse al alumno la posibilidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje para que extraiga las oportunas consecuencias.

Es un momento muy adecuado para reflexionar sobre el carácter abierto de la ciencia, que se construye a partir de los problemas que se van generando en un proceso continuo; y tal vez sea útil mencionar algunas razones de carácter extracientífico que condicionan el trabajo de los científicos, como los intereses políticos o económicos.

La Evaluación en Ciencias Naturales

Como norma general, la evaluación tenderá a ser más válida cuanto menos se diferencie de las propias actividades de aprendizaje. Comentamos a continuación algunos tipos de actividades para evaluar conceptos, procedimientos y actitudes.

La evaluación de conceptos. Los conceptos forman parte de lo que se ha llamado “el saber”. Evaluar conceptos supone conocer en qué medida han sido comprendidos. Evaluar la comprensión es más difícil que evaluar el recuerdo en el caso de hechos y datos. Tradicionalmente se han empleado distintas actividades de evaluación para evaluar la comprensión. Destacamos las siguientes:

— *Actividades de definición de conceptos.* El alumno debe definir el concepto. Son fáciles de redactar y de corregir por parte del maestro, por lo que su frecuencia de uso es muy alta. Presentan el inconveniente de que no siempre son una garantía para detectar el grado de comprensión. Muchas veces podemos estar evaluando la capacidad memorística, y, por otra parte, se ha constatado que, aunque se sepa definir un concepto, no siempre se sabe cómo usarlo, y al revés, muchas veces se sabe usar un concepto y se es incapaz de definirlo. Si se usa este tipo de pregunta hay que valorar sobre todo que el alumno use sus propias palabras para la definición, sea capaz de ampliarla, aclararla, etc.

— *Actividades de reconocimiento de definición de un concepto.* Se le pide al alumno que de varias definiciones de un concepto seleccione una que considere adecuada. Son las conocidas preguntas de respuesta múltiple; son muy difíciles de confeccionar, ya que los distractores o alternativas incorrectas tienen que resultar creíbles para no reducir el número de posibilidades y se facilite el acierto por azar. Son fáciles de corregir.

Los inconvenientes provienen de que el alumno se limita a poner una cruz en la respuesta adecuada, puede acertar por azar, y, si se usan muy frecuentemente, pueden conducir a un tipo de aprendizaje fragmentario, poco relacionado y escasamente significativo.

Este tipo de actividades puede tener interés para detectar concepciones erróneas sobre un concepto, bien como punto de partida para trabajar un tema o bien para saber en qué medida han persistido después del aprendizaje. En este caso, los distractores que se propongan como alternativas incorrectas serán precisamente los errores más comunes. Por ejemplo, es frecuente que los alumnos confundan el concepto de dureza de un material con el de fragilidad. En ese caso se les puede proponer la siguiente pregunta a modo de sondeo:

Un material es duro cuando:

- a) no se rompe fácilmente.
- b) no se raya fácilmente.
- c) no se deforma fácilmente.
- d) no se altera fácilmente.

— *Actividades de exposición temática.* Se le demanda al alumno que realice una exposición organizada, generalmente escrita, sobre un tema determinado. Son difíciles de corregir y son las que producen mayor número de variaciones a la hora de ser calificadas por diferentes docentes. Existe una serie de sugerencias para su corrección, como la elaboración previa de un protocolo, analizar las respuestas de cada pregunta de todos los alumnos, etc.

Presentan una ventaja importante y es que, si las preguntas están bien planteadas, se puede constatar la capacidad del alumno para organizar un tema, establecer relaciones conceptuales, seguir

una argumentación lógica, realizar síntesis adecuadas, utilizar procedimientos de exposición correctos (buena redacción, buena construcción gramatical y ortográfica), etc.

– *Actividades de poner ejemplos.* En lugar de pedir la definición de un concepto, se le demanda al alumno que ponga ejemplos relativos a dicho concepto. Todos sabemos que la capacidad de saber poner ejemplos de un asunto es un indicador de su comprensión. Los ejemplos los puede buscar el alumno o identificarlos entre algunos propuestos. Este tipo de actividades es interesante porque puede evaluarse la capacidad de transferir el conocimiento a situaciones nuevas.

– *Actividades de solución de problemas.* Se le presentan al alumno situaciones problemáticas, cuya solución requiere la movilización de los conceptos antes aprendidos. Serán situaciones abiertas de tipo cualitativo o cuantitativo, donde sea posible captar su capacidad de detectar el problema, de interpretar el fenómeno, de explicarlo, de predecir el resultado, de sacar conclusiones, de buscar aplicaciones en la vida cotidiana, de proponer alternativas, etc.

No son fáciles de diseñar, y en su corrección se debe tener presente la variedad de respuestas que pueden surgir.

Son el tipo de situaciones de evaluación más completas porque pueden incluir todas las anteriores.

La evaluación de los procedimientos. Evaluar los procedimientos adquiridos durante el aprendizaje supone comprobar su funcionalidad, es decir, hasta qué punto el alumno es capaz de utilizar el procedimiento en otras situaciones, según las exigencias o condiciones de las nuevas tareas. 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 aplicación que es capaz de dar a su conocimiento en diversas situaciones.

Para diseñar actividades de evaluación de procedimientos, o, dicho de otra manera, detectar si el alumno “sabe hacer”, pueden tenerse en cuenta los siguientes indicadores:

- *Conocer el procedimiento.* Supone detectar si el alumno conoce las acciones que componen el procedimiento y el orden en que deben abordarse. Por ejemplo: ¿Qué hay que hacer para obtener el significado de una palabra por el contexto? ¿Cómo se separan los componentes de una muestra por decantación? ¿Cómo puedo reconocer la estructura de un texto determinado?
- *Saber usarlo en una situación determinada.* Se trata de constatar si una vez conocido el procedimiento, se sabe aplicar. Por ejemplo: ante dos textos, indicar cuál tiene una estructura narrativa y cuál argumentativa; ante la no comprensión de una palabra, observar si se disminuye su ritmo de lectura y se relee varias veces la frase; ante una mezcla de componentes, separarlos por decantación, etc.
- *Saber generalizar el procedimiento a otras situaciones.* Se trata de ver en qué medida el procedimiento se ha interiorizado y es capaz de extrapolarse a problemas parecidos, que aparezcan en otras unidades didácticas o incluso en otras materias. Por ejemplo: ante textos diferentes saber buscar los indicadores pertinentes para determinar su estructura, o saber separar los componentes de una muestra de suelo por decantación.
- *Seleccionar el procedimiento adecuado que debe usarse en una situación determinada.* Una vez aprendidos varios procedimientos, interesa conocer si los alumnos son capaces de utilizar el más adecuado a la situación que se presenta. Por ejemplo: ¿Cómo se separa el agua de la sal? ¿Cómo se puede conocer el nivel de contaminación del aire de una zona determinada? ¿Cómo se calcula la masa de una roca? ¿Cómo determinar si el título de un texto científico es coherente con su significado?
- *Automatizar el procedimiento.* Requiere observar al alumno y ver en qué medida ha interiorizado el procedimiento y lo usa de manera automática.

La evaluación de procedimientos debe realizarse continuamente, en el proceso de interacción en el aprendizaje, promoviendo una reflexión continua de los pasos o fases que se han seguido, a fin de

lograr, mediante la metacognición, que el alumno los haga conscientes y por lo tanto le resulte más fácil automatizarlos.

La evaluación de actitudes. Evaluar el aprendizaje de las actitudes supone conocer las tendencias que tienen los alumnos a valorar situaciones o personas y constatar la coherencia de los comportamientos respecto a las tendencias expresadas. Además, interesa sobre todo observar la evolución que dichas tendencias han experimentado como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

— *Conocimiento de la actitud.* Consiste en proponer situaciones donde el alumno sea capaz de reconocer los valores, actitudes o normas implicados en una determinada situación. Por ejemplo: ¿Cuáles son las posturas existentes frente a una problemática de contaminación de aguas y los fundamentos que sostiene a cada una?

— *Conocer las razones científicas, sociales y culturales en las que se asientan las actitudes.* Se trata de que los alumnos sepan origen de los valores, actitudes y normas presentes en las sociedades y hayan tenido ocasión de reflexionar y discutir sobre ellas. Por ejemplo: determinar las razones científicas que cuestionan la contaminación de las aguas, determinar las razones sociales frente a un conflicto, etc.

Conocer y comprender la actitud no asegura, como ya se ha indicado, que el alumno la sienta y mucho menos se comporte con arreglo a una valoración adecuada. Conviene, por lo tanto, recoger otro tipo de datos, mediante la observación, sobre sus declaraciones o comportamientos. Existen para ello gran número de “escalas de actitudes” y cuestionarios que recogen valoraciones diversas que puede mantener una persona ante una situación determinada y pueden ser utilizadas como guía para evaluar la posición actitudinal de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- ASTOLFI, J. P. (2001) *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Díada.
- BENLLOCH, M. (1998) *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*. Madrid: Visor.
- CAMILLONI, A. (comp.) (2001) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- CUBERO, R. (1997) *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- DEL CARMEN, L. y otros (1997) *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza*. Barcelona: Horsori.
- DRIVER, R. y otros (1999) *Dando sentido a la ciencia en la secundaria*. Madrid: Visor.
- DRIVER, R. (1988) Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias. *Enseñanza de las ciencias* 6 (2), pp. 109-120.
- ELDREDGE, N. (1997) *Síntesis inacabada: jerarquías biológicas y pensamiento evolutivo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- FEYERABEND, P. K. (1987) *Contra el método*. Barcelona: Ariel.
- FOLLARI, R. (2000) *Epistemología y sociedad*. Rosario: Homo sapiens.
- GARCÍA, E. (1998) *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GUTIÉRREZ, A. (2000) Cerca de la revolución: la Biología en el siglo XXI, en DÍAZ, E. (ed.) (2000) *La Posciencia*. Buenos Aires: Biblos.
- PERALES PALACIOS, F. J. y CAÑAL DE LEÓN, P. (2000) *Didáctica de las ciencias experimentales*. Madrid: Marfil.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA AL DOCENTE

- AMERICAN CHEMICAL SOCIETY (1998) *Quim Com, Química en la comunidad*. México: Pearson.
- BANET, E. (2004) *Educación para la salud, la alimentación*. Barcelona: Grao.
- CAMPBELL, N. A., MITCHELL, L. G. y REECE, J. B. (2001) *Biología*. México: Pearson.
- CURTIS, H. y BARNES, N. S. (2000) *Biología*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- ELDREDGE, N. (2001) *La vida en la cuerda floja*. Barcelona: Tusquets.
- HEWITT, P. (2004) *Física conceptual*. México: Pearson.
- LEWONTIN, R. (2000) *Genes, organismos y ambiente*. Barcelona: Gedisa.
- PUJOL, R. (2003) *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- PURVES, W. K. y otros (2003) *Vida: la ciencia de la biología*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- SANMARTÍ, N. (2002) *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- SERRANO GONZÁLEZ, M. (2002) *Educación para la salud del siglo XXI*. Madrid: Díaz de Santos.
- TARBUCK, E. y LUTGENS, F. (2005) *Ciencias de la Tierra*. México: Pearson.

ÁREA: LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

FUNDAMENTACIÓN

El idioma inglés ha sido una lengua de uso internacional por más de 50 años. Sin embargo, en los últimos años ha ganado la categoría de *lengua global* dentro un mundo complejamente interconectado, en donde las comunicaciones se efectivizan a través de esta lengua. Su uso se ha extendido a áreas antes inimaginadas, y su creciente y sostenida popularidad puede ser atribuida a distintos factores tales como su empleo en la ciencia, la tecnología y el comercio; su capacidad para incorporar vocabulario de otras lenguas; la aceptación creciente de sus distintos dialectos –algo que ha dado en llamarse “*englishes*” y que ha llevado a un replanteo acerca de su pronunciación estándar– entre otros.

En el marco de la educación de personas jóvenes y adultas, la inclusión del inglés dentro del diseño curricular de la Educación Primaria y Secundaria Básica se presenta como un objetivo impostergable desde una concepción de capacitación integral que tiende a brindar a los educandos las herramientas mínimas indispensables para insertarse y desarrollarse en la sociedad del conocimiento y del trabajo. En esta sociedad en la cual el flujo de conocimiento traspasa fronteras, es imperativo el manejo del idioma inglés, entendido como canal de comunicación, a los efectos de poder desenvolverse en el terreno laboral de manera eficiente. Así la lengua se ve como instrumento real de capacitación del joven o adulto que aspira a formar parte de la fuerza laboral activa de una comunidad.

A la luz de estos conceptos, el inglés debe ser entendido no sólo como el objeto a ser estudiado sino como el medio a través del cual el educando podrá expandir sus redes conceptuales que le permitirán articular saberes pertenecientes a las distintas disciplinas.

La lectocomprensión en la lengua extranjera

El uso de toda lengua requiere el desarrollo sistemático e integrado de las cuatro macro-habilidades: escucha-habla y lectura-escritura. Las destrezas o habilidades receptoras son aquellas en las cuales el alumno extrae significado del texto escrito o hablado para poder –una vez realizado este proceso comprensivo – lograr una paulatina producción en la lengua.

La *lectura* es un proceso de comunicación entre el escritor y el lector. Involucra el reconocimiento de letras, palabras, frases, cláusulas, y – en ciertos aspectos – es un proceso más sencillo que la *comprensión del texto*. Ésta, es un proceso de *negociación de significados*. Es un proceso psicológico

más complejo que incluye factores lingüísticos tales como los elementos fonológicos, morfo-sintácticos y semánticos, junto con factores cognitivos y emocionales.

De esta manera, la lectocomprensión se presenta como una herramienta metodológica apropiada para la enseñanza del idioma inglés dentro del marco curricular para jóvenes y adultos, no sólo como posibilitadora del acceso a la lengua extranjera y a la riqueza conceptual ofrecida por los textos escritos, sino también como facilitadora del desarrollo de las otras macro-habilidades. En otras palabras, el abordaje de un texto escrito podrá constituirse en punto de partida del docente para la elaboración de actividades comunicativas que rescaten la temática del texto y que sirvan de trampolín para la producción tanto de textos hablados como de textos escritos por parte del alumno.

Por otra parte, la adopción de dicha metodología tendrá como objetivo dotar al educando de las herramientas necesarias para convertirse en un autónomo constructor de sus redes conceptuales a través de la lectura, las cuales lo llevarán a comprender la realidad en la que vive de una manera más profunda y acabada, y permitirá el acceso al análisis de textos en sintonía con los contenidos trabajados en las demás áreas del trayecto curricular correspondiente, lo que constituirá a la lengua extranjera en un contenido transversal.

Es pertinente reflexionar acerca de los distintos aspectos involucrados en el proceso de la lectura en la lengua extranjera, los cuales juegan un papel decisivo al momento de abordar este enfoque. En primer lugar es esencial que el docente a cargo tome conciencia de que la lectocomprensión no es de ninguna manera una habilidad pasiva, como se consideró durante muchos años, sino que al momento de acceder a un texto se produce una activación de un sinnúmero de mecanismos conscientes y no conscientes en el lector que van a posibilitar que el mismo entable una serie de relaciones conceptuales con los contenidos incluidos en el bloque textual.

Comprender un texto implica mucho más que simplemente conocer una lengua. Para encontrar el sentido de cualquier texto necesitamos tener un conocimiento pre-existente del mundo” (Cook 1989: 69). Usualmente nos referimos a dicho conocimiento como “esquemas”. Cuando nos sentimos estimulados por determinadas palabras, patrones discursivos, o contextos, dichos esquemas son activados y somos capaces de reconocer lo que vemos o escuchamos porque encuadra en patrones que ya conocemos. Sin esquemas mentales que nos aseguren un conocimiento pre-existente, la comprensión se torna mucho más difícil. Y este es precisamente el problema que enfrentan muchos estudiantes de una lengua extranjera, quienes tienen que esforzarse el doble que en la lengua materna. Este concepto de esquema mental está relacionado con los mapas conceptuales que son el producto de nuestra experiencia con el mundo que nos rodea. De aquí se desprende que la activación de esos esquemas mentales será fundamental para la comprensión del texto a ser leído puesto que se establecerá una inter-relación entre los contenidos de estos esquemas y el contenido del texto.

A modo de ejemplo, cuando abordamos un texto escrito, nuestro conocimiento esquemático puede en primer término decirnos qué tipo de género estamos enfrentando. Conocer el tipo de texto nos permite predecir la forma que éste tomará en los niveles de texto, párrafo, y oración. Las palabras y frases claves nos darán indicio del tema principal, lo que a su vez nos permitirá –a medida que avanzamos en la lectura– predecir los que sigue. Estos mecanismos mentales constituyen un factor determinante en el proceso de lectocomprensión, ya que sin ellos la lectura se tornaría prácticamente imposible de realizar. Durante dicho proceso el lector eficiente – desde su primer contacto con el texto hasta la finalización de la lectura – pone en funcionamiento estrategias que tienen que ver con la predicción de contenidos, elaboración de hipótesis, y confirmación y descarte de las mismas, las cuales llevan a la activación y reestructuración de esquemas mentales previos y, en consecuencia, a la agilización de la comprensión del texto.

El proceso de lectocomprensión es indudablemente un fenómeno activo durante el cual se pueden dar dos modalidades de procesamiento de información. La primera está relacionada con una lectura llamada lineal (bottom-up) en la cual la sumatoria de las diversas formas de la lengua llevarán al lector

a lograr la comprensión del texto abordado. La segunda involucra el procesamiento de información a través de una lectura en donde el lector se relaciona con el texto mediante los esquemas o mapas conceptuales afines al contenido del bloque textual (top-down). Cabe aclarar que si el objetivo del presente proyecto es la realización de una lectura eficiente por parte del alumno, ambas modalidades de procesamiento deben estar presentes complementándose e integrándose. Ésta integración se logra cuando se parte del conocimiento previo que el alumno posee del mundo, cultural y social, integrándolo con el conocimiento lingüístico y comunicativo que tiene a su alcance, para de allí proceder a la interpretación de los significados de las palabras frases y oraciones, y a los significados del discurso.

El enfoque comunicacional

Ninguna lengua puede ser pensada fuera de la práctica discursiva en el seno de lo social: es a través de su uso pragmático donde cobra sentido y razón de ser. La lengua se constituye, así, en un instrumento para la comunicación. En este sentido, propiciar el desarrollo comunicativo en la lengua extranjera en nuestro entorno implica tener en cuenta la ausencia de una comunidad de hablantes nativos que permita la interacción y uso auténtico dicha lengua. Es por este motivo que el aula se constituye en el lugar ideal donde el docente deberá crear las condiciones necesarias para que el alumno se apropie de la lengua extranjera y resuelva exitosamente las tareas comunicativas que se le planteen en diversas situaciones contextualizadas.

Si bien el presente diseño favorecerá *el abordaje de textos escritos* como punto de partida, resulta de importancia reconocer la necesidad de ampliar las competencias lingüísticas de los alumnos, incorporando un enfoque comunicacional al presente proyecto. Así, es también pertinente ampliar el concepto de comunicación y entenderlo no sólo en términos de “interacción interpersonal” sino también el de “interacción con textos orales y escritos”. De esto se desprende la importancia de aprender a descodificar estos textos con un propósito determinado.

El desarrollo de las habilidades productivas del habla y la escritura implican el reconocimiento y análisis por parte del alumnos de factores tales como la situación comunicativa, los participantes, el canal de la comunicación, el tema, etc. En el caso de la oralidad, por su parte, se busca la producción y recepción de textos orales diversos, adecuados a múltiples destinatarios y situaciones comunicativas, atendiendo para esta adecuación a todas las reflexiones lingüísticas que se vayan planteando.

En suma, la incorporación del aspecto comunicativo al presente diseño curricular deberá enfatizar la comunicación del mensaje, es decir el contenido más que la forma. Las situaciones de comunicación presentadas deben ser un verdadero desafío para los alumnos, partiendo de situaciones familiares para luego presentar actividades con mayores dificultades y complejidades.

COMPETENCIAS DEL ÁREA:

Las competencias previstas son:

- Relacionar saberes previos adquiridos en otras disciplinas con los textos en idioma extranjero como estrategia para favorecer la comprensión.
- Desarrollar estrategias que le faciliten la comprensión de un texto auténtico a través de sus elementos lingüísticos y no lingüísticos.
- Seleccionar las estrategias más apropiadas a cada situación de aprendizaje de la lengua.
- Comprender textos orales de desarrollo proposicional lineal, con una carga lexical manejable e inferible del contexto.
- Comprender textos escritos de desarrollo proposicional lineal, con una carga lexical manejable e inferible del contexto.

- Producir textos orales y escritos cortos de estructura simple en respuesta a consignas que no contengan más de una instrucción, y que impliquen la resolución de una tarea comunicativa de un paso.
- Desarrollar el sistema lingüístico y comunicativo a partir de insumos graduados y de la detección de errores propios a instancias del docente, y reparar errores a partir de la construcción de niveles más complejos.

En el proceso de avance hacia el logro de estas competencias resultan fundamentales:

- El desarrollo creciente de la autonomía con respecto a la lectocomprensión: la capacidad por parte del alumno de desenvolverse en forma idónea durante el proceso de lectura de manera tal que la misma se desarrolle de manera exitosa y eficaz. Implica además posibilidad por parte del lector de acceder a los conceptos en forma directa, sin medicación, convirtiéndolo en constructor del contenido significativo desarrollado en un texto;
- El desarrollo de estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera: el proceso mediante el cual el alumno adquiere el dominio de técnicas que le permitirán desenvolverse independientemente frente al texto. Así, las estrategias de lectura son para el estudiante las herramientas que le posibilitarán la comprensión del bloque textual;
- Los saberes previos, los esquemas o mapas mentales existentes en cada uno de los alumnos que le facilitarán la comprensión del contenido del texto.

CONTENIDOS

Partiendo del criterio de que el lenguaje es una actividad humana compleja que debe ser contemplada en forma global, el trabajo dentro del aula deberá crear las condiciones necesarias para construir una plataforma de conocimiento lingüístico que parta de la comprensión y sirva para que poco a poco vaya emergiendo la producción. En el presente proyecto se partirá de la base del discurso escrito, para luego focalizar en las unidades como la oración, la palabra, las unidades morfológicas y fonológicas. Si bien se propone un enfoque analítico que parte del todo, aísla aspectos puntuales como estructuras y vocabulario, o nociones y funciones comunicativas, no debe perderse de vista que la reflexión acerca de los hechos del lenguaje debe considerarse un medio para conseguir la competencia comunicativa y no constituirse en un fin en sí misma.

Es pertinente señalar que el desarrollo de los contenidos descriptos en los ejes temáticos se realizará de manera progresiva y cíclica de modo que garantice que el alumno se familiarice y consolide técnicas y estrategias de lectura hasta llegar el momento de su automatización, y que permita que los aprendizajes anteriores se profundicen y que los nuevos aprendizajes se integren.

Se deberá tener en cuenta, asimismo, que el objetivo final del trayecto es el abordaje de textos en inglés y no la traducción, la cual requiere del desarrollo de otro tipo de destrezas y habilidades.

TRAYECTO C

Cuando los alumnos se inician en la lengua extranjera el trabajo se desarrolla a partir del análisis de textos simples y a través de interacciones orales de poca complejidad, y se orienta a la recuperación de los conocimientos previos del alumno función de la alfabetización inicial en dicha lengua.

Los logros fundamentales que se espera que los estudiantes evidencien son:

- comprensión y producción de textos auténticos orales simples a través de sus elementos lingüísticos y no lingüísticos;
- comprensión elemental de textos escritos, en sus contextos, y a través de sus elementos lingüísticos y no lingüísticos;
- concientización de los mecanismos que se activan durante el proceso de lectura en la lengua materna, que serán los mismos que se utilizarán al acceder a un texto en inglés.

- relación de los saberes previos adquiridos en otras disciplinas con los textos en el idioma extranjero;
- producción grupal e individual de textos escritos simples legibles y coherentes, partiendo de la identificación de la tarea comunicativa a resolver y seleccionando estrategias adecuadas para hacerlo;
- internalización de los componentes del sistema lingüístico-comunicativo que conforman la lengua inglesa y sus interrelaciones a partir de insumos graduados y de los propios errores, y aplicación de este conocimiento metalingüístico a la producción y comprensión de textos orales y escritos.

Eje 1 Comunicación Oral	Contenidos Mínimos
Escucha y habla	<p>Sistema fonológico: modo y lugar de articulación, entonación, ritmo y acento; inteligibilidad general.</p> <p>Sistema morfológico: inflexiones de sustantivos, pronombres (personales, interrogativos, demostrativos), adjetivos (calificativos, posesivos, demostrativos) y adverbios; artículos, preposiciones y conjunciones.</p> <p>Sistema sintáctico parcial: afirmación, interrogación y negación.</p> <p>Tiempo presente (simple y continuo). Tiempo pasado. Modo imperativo de los verbos ser, estar, poder, ir.</p> <p>Sistema semántico: nociones de lugar, tiempo, posesión, acción en proceso, número, habilidad, causa, posibilidad, frecuencia.</p> <p>Producción de textos orales simples: la conversación espontánea en parejas y en equipo, a partir de temas de interés.</p> <p>La escucha atenta y los turnos de habla.</p> <p>Actos de habla: saludar, presentar (se), expresar edad, identificar, describir, localizar, pedir, agradecer, expresar gusto y desagrado, pedir y dar la hora, aceptar, rechazar.</p> <p>Modos discursivos para la recepción y la producción: informaciones, instrucciones, descripciones.</p>
Eje 2 Comunicación Escrita	Contenidos mínimos
Lectura: aspectos físicos del texto	<p>Estructura del texto simple.</p> <p>Identificación de elementos paratextuales lingüísticos y no lingüísticos.</p> <p>Estudio de los diferentes elementos del paratexto y su función en los distintos tipos de texto.</p> <p>Manejo de la información presente en los elementos paratextuales.</p> <p>Reconocimiento de tipología textual como medio de expresión de significado.</p> <p>Caracterización de la organización de un texto en razón de su finalidad.</p>
Lectura: aspectos morfo-sintácticos del texto	<p>Reconocimiento de la afijación: prefijos y sufijos.</p> <p>Identificación de oraciones simples y compuestas y orden de sus componentes.</p> <p>Análisis del bloque nominal simple y compuesto: caracterización de estructuras de pre y pos modificación.</p> <p>Estudio del bloque verbal simple y compuesto: tiempo, modo, voz,</p>

	persona, número, aspecto.
Lectura: aspectos semánticos y discursivos del texto	Identificación del significado y valor de las palabras. Reconocimiento de elementos de cohesión en el texto. Estudio de la relación entre tipología textual y coherencia. Identificación de relaciones de referencia: anafórica y catafórica. Análisis de la intencionalidad del autor en relación con la tipología textual.
Escritura: orientada a la producción de textos breves	Reconocimiento de elementos de cohesión en el texto. Estudio de la relación entre tipología textual y coherencia. Identificación de relaciones de referencia: anafórica y catafórica. Análisis de la intencionalidad del autor en relación con la tipología textual. Construcción de un plan sencillo de escritura, adecuado a la situación comunicativa, a las intenciones del emisor, y basado en una reflexión (dónde y cómo se dispone la información, y por qué). Producción de textos breves legibles. Introducción al proceso de revisión de los textos (legibilidad: caligrafía, puntuación, progresión; elementos cohesivos: elipsis, pronombres, de sinónimos, nexos coordinantes, etc.) Selección y ampliación del vocabulario adecuado a la situación comunicativa y al tipo textual, recurriendo a fuentes orales y escritas Empleo de los tiempos verbales con diversos fines.

Trayecto D

Cuando los alumnos están iniciados en la lectura y la escritura en la lengua extranjera el trabajo se orienta al análisis del funcionamiento de la lengua en textos orales y escritos de una complejidad creciente y con el objetivo de ampliar el espectro comunicacional.

Los logros fundamentales que se espera que los estudiantes evidencien son:

- comprensión, análisis y producción de textos orales simples y de mediana complejidad;
- comprensión y análisis de la información global y específica en distintos tipos de textos escritos – específicos y más extensos – y de los contextos en los que se producen;
- planificación, textualización y revisión de textos escritos, cuyo contenido esté jerarquizado y organizado, manifestando preocupación por la legibilidad y las reflexiones estructurales y normativas;
- análisis de la orientación ideológica de los discursos, a partir de la investigación sobre la situación del emisor, caracterización del público al que está destinado el texto, y los medios en los que aparecen.

Eje 1 Comunicación Oral	Contenidos Mínimos
Escucha y habla	Profundización de los contenidos desarrollados en el Trayecto C más: Identificación de actos de habla directos e indirectos. Análisis de textos de diversos géneros discursivos orales (relato, anécdota, etc.) Producción de discursos orales con distintas intenciones atendiendo a las situaciones de comunicación
Eje 2 Comunicación Escrita	Contenidos Mínimos

Lectura: aspectos físicos del texto	<p>Profundización de los contenidos desarrollados en el Trayecto C más:</p> <p>Identificación de las intenciones del emisor.</p> <p>Identificación de registros y variedades lingüísticas.</p> <p>Análisis de la disposición de la información, organización de las ideas, presentación de los temas.</p>
Lectura: aspectos morfo-sintácticos del texto.	<p>Profundización de los contenidos desarrollados en el Trayecto C más:</p> <p>Análisis del funcionamiento de la normativa en los textos: acentuación, reglas ortográficas, etc.</p> <p>Reconocimiento de la afijación: prefijos y sufijos.</p> <p>Identificación de oraciones simples y compuestas y orden de sus componentes.</p> <p>Análisis del bloque nominal simple y compuesto: caracterización de estructuras de pre y pos modificación.</p> <p>Análisis del funcionamiento del aspecto verbal en distintos géneros discursivos.</p>
Lectura: aspectos semánticos y discursivos del texto	<p>Profundización de los contenidos desarrollados en el Trayecto C más:</p> <p>Identificación de la información central del texto.</p> <p>Comprensión global del texto: tema, problemáticas planteadas, conflictos, organización de la información.</p> <p>Comprensión de cuestiones locales (vocabulario, conceptos, ideas) a partir del uso del diccionario, búsqueda de sinónimos y antónimos, consulta a enciclopedias y bibliografía específica.</p> <p>Identificación del significado y valor de las palabras.</p> <p>Análisis de los elementos que establecen las relaciones entre las oraciones de un texto (cohesión): pronombres, conectores, elipsis.</p>
Escritura: orientada a la producción de textos breves que requieran una mayor organización	<p>Profundización de los contenidos desarrollados en el Trayecto C más:</p> <p>Planificación de textos atendiendo a las intenciones del emisor, a la situación de comunicación y al canal de expresión (reflexión acerca de las características de la escritura).</p> <p>Textualización (escritura propiamente dicha) atendiendo a las convenciones que hacen a la legibilidad del escrito: la reflexión gramatical; la puntuación; la normativa; la selección, organización y jerarquización de la información; la selección de vocabulario adecuado; el uso de pronombres, de sinónimos, de frases y giros.</p> <p>Revisión de los textos de acuerdo con esquemas propios, teniendo en cuenta lo planteado en la planificación.</p>

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

Si bien la lectura es un proceso que puede ser considerado individual, en el cual el lector establece una relación dinámica con el texto que ha abordado, es preciso delinear el rol del docente, que no es en absoluto un rol secundario o pasivo, ya que de su actuar dependerá la activación de aquellos mecanismos que resultan fundamentales en la lectocomprensión.

Así, le cabe al docente una función extremadamente relevante ya que a él le competen la selección y compilación del material de lectura a ser usado en el aula, teniendo siempre presente el concepto de interdisciplinariedad, la implementación de actividades previas a la lectura de dicho material que faciliten la activación de los esquemas mentales que estén relacionados con el contenido del texto a ser explorado por los alumnos, el diseño de actividades a ser realizadas durante la lectura, que favorezcan la complementación de los saberes previos de los alumnos lectores con los contenidos incluidos en el texto y, por último, la realización de tareas posteriores a la lectura que le den un sentido de continuidad y utilidad a la información recabada por los alumnos durante la lectura del texto.

Compete al docente la supervisión del proceso de lectura que ya hemos definido como individual y singular en cada alumno, asegurando y respetando los tiempos que se darán dada la singularidad del proceso. Asimismo el docente será el encargado de favorecer y facilitar el acceso al texto por parte de los alumnos a través del diseño de actividades que sirvan como rutas de acceso a los contenidos a ser encontrados en el texto que se va a trabajar. Dichas actividades deben poseer un grado de dificultad que le permita al alumno internarse en el texto y realizar una lectura del mismo exitosamente. Durante muchos años se manejó el supuesto que los alumnos no eran capaces de trabajar con textos auténticos, es decir textos que no sufren ningún tipo de modificación a fin de hacerlos más accesibles al momento de la lectura. Es así que durante mucho tiempo se trabajó con material simplificado por los docentes, perdiendo la naturalidad y riqueza que ostentan los textos auténticos.

Esta visión se ha reemplazado por un enfoque que implica un desafío tanto para el alumno como para el profesor ya que el trabajar con textos auténticos amplía el horizonte de ambos actores dentro de este proceso. Por un lado, el docente contará con un texto que le ofrece ilimitadas posibilidades de acercar la lengua extranjera al alumno utilizando una fuente primaria de información. Por otro lado, al acceder a la versión original del texto, el alumno tendrá mayores posibilidades de nutrirse de los elementos ofrecidos por el mismo, aunque no sean los que el docente pretende enfatizar con la selección de una lectura específica. Esto se encuentra íntimamente relacionado con la individualidad y singularidad del proceso de lectura, que permitirá que cada alumno se apropie de los contenidos del texto que le son más salientes y relevantes.

En el marco de un proyecto de desarrollo de lectocomprensión se impone realizar la aclaración respecto de las marcadas diferencias que definen dicho proceso y lo distancian de la actividad de la traducción entendida como una herramienta más dentro del proceso de la lectocomprensión y no el objetivo final del mismo: este proceso de lectura va más allá de la decodificación lineal de un texto ya que supone la convergencia de elementos inherentes al texto y procesos que se desarrollan en el lector. Así el uso de estrategias que favorezcan el acceso a un texto determinado posibilitará la autonomía del lector, convirtiéndolo de esta manera en el actor principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, al elegir un texto, se debe considerar previamente:

- las necesidades, intereses y habilidades de los alumnos;
- los objetivos de la clase;
- el nivel de lengua propuesto por el texto elegido;
- el género;
- el propósito de la lectura del texto elegido y su valor comunicativo;

Por otra parte, el docente debe promover:

- la aproximación global al texto y a organización;
- el empleo de información paratextual;
- la búsqueda de oraciones tópico en cada párrafo;

- el uso de contexto para comprender nuevos vocablos;
- la identificación de relaciones lógicas (implícitas o explícitas) entre oraciones y párrafos;
- la interpretación de cohesión, sintaxis y morfología.

Al leer, leemos con diferentes propósitos. Nuestro uso de diferentes estrategias de lectura frecuentemente dependerá del propósito. Por esto es importante que el alumno sea conciente del propósito de cada texto y de cuáles son las estrategias que le permiten la resolución de la actividad de lectura propuesta.

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, dentro de las propuestas de trabajo que se acerquen a los alumnos, el docente debe procurar la inclusión de actividades de *prelectura*, que activen los esquemas previos de los alumnos; de *lectocomprensión* propiamente dicha; y de *post-lectura*, que tiendan a lograr una comprensión más profunda del texto y a la vez que faciliten la integración de la lectocomprensión con otras macro-habilidades, tales como la escritura.

Por otra parte, y partiendo del supuesto de que la comprensión precede a la producción, será necesario que en las etapas iniciales del aprendizaje de la lengua extranjera se dé prioridad a la comprensión de textos orales y escritos sencillos, manifestada a través de respuestas no verbales y de respuesta verbales mínimas, limitadas mayormente a fórmulas y rutinas. De esto dependerá que el alumno adquiera la confianza y seguridad necesarias para desarrollar la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Es deseable que las condiciones naturales sean reproducidas en el aula. La tarea de clase implica proveer contextos adecuados de recepción, y una secuenciación de actividades de producción que vayan desde la práctica manipulativa de aspectos lingüísticos puntuales ubicados, de todas maneras, en situaciones. Las actividades irán exigiendo cada vez un poco más la interpretación del contexto y la resolución de un problema, la integración y reciclado de estructuras y vocabulario, el volver y provocar el uso y la confrontación de estructuras y tiempos verbales que expresen nociones similares, la corrección discriminada de errores, la resistemización y la preparación de nuevas actividades que provoquen nuevas instancias de uso. La producción comunicativa es la última etapa en el desarrollo de la lengua, y requiere su inserción en contextos comunicativos provisoriamente pseudo – auténticos, y auténticos de acuerdo con la edad y la experiencia de mundo de los alumnos. Este implica la construcción gradual de la autonomía por parte del alumno.

El proyecto que aquí se propone está principalmente enmarcado dentro de la teoría y práctica de la lectocomprensión como disparadora de actividades comunicativas en la lengua extranjera. El estudiante estará expuesto a textos en el idioma extranjero que variarán en su contenido temático, el cual se asentará en los contenidos desarrollados en las demás áreas. De este modo se lograrán por un lado la concreción de la interdisciplinariedad y por otro la activación de esquemas mentales que los alumnos poseen como consecuencia de haber sido expuestos a la misma temática en la lengua materna. Asimismo, el profesor guiará al alumno en el proceso de desarrollo técnicas que lo ayudan a tomar conciencia de estrategias de lectocomprensión que él mismo utiliza en la lengua materna para luego hacer un estudio profundo de los aspectos morfosintácticos y semánticos presentes en el discurso escrito, y transferirá la temática abordada en el texto a otras áreas tales como la comunicación oral y la escritura en la lengua extranjera.

La clase constará de una parte teórica y una práctica. El docente expondrá ciertos aspectos de los contenidos pero también incentivará al alumno a descubrir el tema a estudiar. Lo hará a través de estrategias de anticipación, predicción, prelectura e inferencia. Estas estrategias más las estrategias de “skimming” y “scanning” se utilizarán a lo largo del proceso para la interpretación de textos.

A medida que el alumno transite el proceso de desarrollo de las estrategias de lectocomprensión, el profesor comenzará a abordar el texto desde lo morfo-lexico-sintáctico. Este estudio lingüístico del discurso escrito acercará a los alumnos a la lengua extranjera proporcionándoles herramientas adicionales que facilitarán la comprensión global del mismo.

Por otra parte, es necesario promover el acceso al lenguaje escrito de manera tal que contribuya al desarrollo de operaciones intelectuales tales como la formación y activación de los esquemas cognitivos, realización de inferencias, jerarquización de la información e integración conceptual. Para que la comprensión sea efectiva, el lector y el escritor necesitan conocer los códigos propios del lenguaje escrito, los patrones de la organización de la información y el desarrollo proposicional ya que en la lengua escrita no existe la negociación como en la lengua oral por medio de los sucesivos turnos de la interacción.

En este sentido, la enseñanza de la *escritura en proceso* se presenta como la metodología más apropiada ya que implica el desarrollo de estrategias para la elaboración y re-elaboración del texto escrito, incorporando los conceptos de planificación, textualización y edición del texto a la clase. La asignación por parte del docente de tareas comunicativas contextualizadas que lleven al alumno a reflexionar acerca de *qué* escribir, *por qué*, *para quién*, y *cómo*, sumado a la presentación de modelos, favorecerá el desarrollo de esta macro-habilidad en el alumno.

Es pertinente aclarar que si bien se propone que el medio de comunicación profesor-alumno sea la lengua extranjera dado el beneficio que los alumnos obtienen al estar expuestos a ella de manera constante, al darse prioridad como objetivo final de este proyecto a la lectocomprensión sobre el estudio del inglés para la comunicación, el uso de la lengua materna en clase no debe ser descartado de plano. La decisión de hacer uso de la lengua materna quedará suspeditada al buen juicio del docente, quien deberá identificar aquellas situaciones que así lo requieran. El uso de la lengua materna está justificado en aquellas ocasiones en las que el docente intentan transmitir conceptos o explicaciones que escapan a los conocimientos previos de los alumnos y que no pueden ser transmitidos mediante el uso de estrategias en la lengua extranjera, como el ejemplo, el parafraseo, o el resumen (*recast*) (*Slatlery & Willis, 2001 citados por Eran & Garcés: 2003; 93*)

Asimismo, un aspecto a ser considerado es el uso del diccionario bilingüe como herramienta de trabajo para acceder a los textos en el inglés. Es preciso definir el alcance de la utilidad de dicha herramienta de trabajo para no incurrir en el abuso de la misma, lo cual hace que el alumno desarrolle una dependencia extrema del uso del diccionario. Este uso indiscriminado obstaculiza el proceso de lectocomprensión ya que el alumno no alcanza a desarrollar las estrategias de lectura que lo convierten en un lector autónomo. Por lo tanto, el uso del diccionario tendrá asignado un momento específico en el transcurso de la clase.

Finalmente, el diseño de un currículum que contemple el aspecto comunicativo de la enseñanza de una lengua extranjera deberá incorporar el diseño y puesta en práctica de actividades comunicativas que involucren al alumno en situaciones que reflejen el uso auténtico de la lengua en la vida cotidiana. Esto implica el desarrollo de contenidos tanto lingüísticos como culturales de la lengua extranjera. Como consecuencia, la elaboración de dicho currículum deberá realizarse a la luz de los ya conocidos principios comunicativos tales como:

- el uso de materiales auténticos siempre que sea posible;
- el uso de la lengua extranjera en clase;
- la asignación de tareas y actividades que promuevan la comunicación;
- la tolerancia del error como parte inevitable del proceso de aprendizaje;
- la presentación de contenidos gramaticales y léxicos en contextos funcionales y situacionales que favorezcan la comunicación;
- el reconocimiento no sólo de lo que es correcto sino también de lo que es apropiado en la lengua extranjera;
- el desarrollo y explotación de las estrategias de comunicación;
- el desarrollo de la capacidad de involucrarse personalmente en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Propuestas de actividades

Para la comprensión lectora:

- Antes de la lectura

El docente deberá suscitar el interés del alumno y ayudar a formular hipótesis. Esto se logrará mediante el uso de objetos reales, elementos visuales (e.g. fotografías y dibujos), referencias a la vida personal y preguntas de interés que activen el conocimiento previo del alumno. Es en esta instancia dónde entran en juego los elementos paratextuales: título, subtítulos, formato, etc.; es decir, todo aquello que ayude al alumno a predecir el contenido del texto. De ser necesario, se presentará el vocabulario relevante para la comprensión del texto que los alumnos desconozcan.

Tipos de actividades propuestas:

- anticipar el contenido mediante el análisis de paratextos: análisis del título, subtítulos, etc;
- anticipar el contenido mediante la descripción de elementos visuales: fotografías, diagramas, etc;
- anticipar el contenido mediante la referencia a experiencias personales, a través de preguntas guiadas.
- Lectura y relectura
 - *Identificación del tema*: un buen lector es capaz de identificar rápidamente el tema central de un texto escrito. Con la ayuda de sus esquemas mentales pueden tener una idea global de lo que se dice en un determinado texto. El desarrollo de esta habilidad permite a los alumnos procesar un texto más eficazmente a medida que avanza.
 - *Predicción*: un buen lector es capaz de hacer predicciones sobre el contenido de un texto, especialmente una vez que ha identificado el tema. Una segunda lectura permitirá la confirmación o el reajuste de dicha predicción.
 - *Comprensión global del texto*: en una primera instancia de lectura también se espera que un buen lector obtenga una idea general del texto sin detenerse demasiado en los detalles. Esto significa no detenerse para comprender cada palabra, ni analizar cada idea que el autor incluye. En este caso utilizamos la estrategia denominada “*skimming*”, la que consiste en recorrer un texto rápidamente para extraer su idea principal.
 - *Comprensión de información específica*: en este caso –y en contraste con el punto anterior– nos encontramos leyendo un texto en búsqueda de detalles específicos. La estrategia utilizada se llama “*scanning*” y nos permite una lectura rápida de un texto para obtener un dato específico, ignorando –al igual que en “*skimming*”– cualquier otra información.
 - *Comprensión detallada del texto*: en ocasiones releemos un texto orientando la lectura a la comprensión de detalles que se refieren al contenido específicamente.
 - *Interpretación del texto*: un buen lector es capaz de ver más allá del sentido literal de las palabras de un texto, haciendo uso de pistas para interpretar lo que las palabras del autor implican o sugieren. Hacer inferencias es otra estrategia que ayuda al lector a comprender un texto exitosamente, y por lo tanto esta actividad no puede ser pasada por alto.

Tipos de actividades propuestas:

- asociar imágenes y textos;
- asociar tópico y párrafo;
- ordenar párrafos;
- responder: verdadero (V) falso (F);
- elegir la opción correcta;
- responder preguntas usando sólo la información necesaria;
- completar un cuadro con información extraída del texto;
- completar blancos;

- completar fichas o formularios;
- etc.
- Post-lectura

Finalmente, es necesario obtener de los alumnos una respuesta que incluya una reacción personal frente al texto propuesto. Esta puede tener diversos formatos: puede integrar la lectura con el habla y la escucha, en una discusión general; y puede integrar lectura y escritura, mediante la producción de un texto escrito por parte del alumno. En este caso, las propuestas de escritura deben estar enmarcadas en situaciones de uso real de la lengua, y deben ser guiadas de modo tal que el alumno pueda desarrollar un plan previo de escritura, en el cuál reflexione acerca de factores tales como: el posible lector del texto a ser escrito; el propósito de la escritura; la información a incorporar; etcétera.

Tipos de actividades propuestas:

- responder preguntas; responder verdadero o falso; elegir la opción correcta;
- resolver actividades relacionadas con el vocabulario: identificar tipos de palabra; buscar sinónimos y antónimos; etcétera
- escribir párrafos, cartas, etc. siguiendo el modelo del texto leído;
- etc.

Para la comunicación:

Tipos de actividades propuestas

- De escucha:
 - identificar la intención y el propósito comunicativo;
 - identificar el significado global del mensaje;
 - discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes;
 - recordar expresiones durante unos segundos para facilitar la toma de apuntes.
- De habla
 - identificar y reproducir sonidos propios de la lengua inglesa;
 - elaborar diálogos en base a situaciones o textos dados;
 - expresar opiniones.
- De escritura:
 - organizar el plan de un texto;
 - escribir textos breves guiados o basados en modelos: oraciones simples y complejas; párrafos (por ejemplo, brindando información personal); narraciones basadas en secuencias de dibujos o figuras; biografías guiadas, etc.
 - monitorear, corregir y editar un texto.
- De gramática y vocabulario [sobre elementos contextualizados en actividades de lectura y escritura]:
 - analizar frases o sintagmas seleccionados como ejemplos de estructuras sintácticas;

- construir frases ampliando, deshaciendo, completándolas; relacionando sintagmas, cambiando la categoría de las palabras de la frase;
- producir correcciones;
- sistematizar nociones;
- reconocer y producir vocablos específicos relacionados con la temática desarrollada;
- buscar significados o ejemplos en el diccionario.

Evaluación

La evaluación de los aprendizajes se llevará a cabo de manera permanente, constante, por parte del docente en la situación cotidiana del trabajo áulico. Consistirá en la recolección de información sobre el desenvolvimiento de los alumnos y se llevará a cabo en forma frecuente durante el desarrollo de la clase y durante todo el año. En este proceso es fundamental la retroalimentación del docente hacia el alumno y viceversa. Se espera también que el alumno pueda realizar una autoevaluación, que conduzca a una reflexión seria sobre el propio aprendizaje con el fin de lograr una mayor responsabilidad y una independencia creciente en la adquisición de los saberes. Esta evaluación debe servir al alumno para identificar aquellas áreas problemáticas en su proceso de aprendizaje, y al docente para considerar factores no solo lingüísticos o propios de la materia – como el desenvolvimiento en las cuatro macro-habilidades – sino también aquellos relacionados con actitudes: participación, trabajo individual y grupal, independencia para el trabajo, organización y presentación del trabajo, etcétera.

Será necesario complementar este proceso de valoración con instancias periódicas de evaluación de los aprendizajes llevadas a cabo en forma individual, con la intención de medir los logros de los alumnos en relación a las competencias del Trayecto correspondiente y recabar información para la planificación de los contenidos futuros. Estas instancias serán de carácter integrador, orales y escritas, coherentes con las actividades realizadas durante el desarrollo de los contenidos de modo tal que los alumnos estén familiarizados con el formato y puedan trabajar autónomamente.

En relación a los contenidos a evaluar, dado el énfasis puesto en la lectocomprensión y al enfoque comunicacional en este Diseño, las evaluaciones constatarán el correcto uso por parte del alumno de las estrategias pertinentes a una eficaz y efectiva lectocomprensión, integrarán contenidos gramaticales y lexicales, con actividades tanto de reconocimiento como de producción. Por su parte, las evaluaciones orales podrán ser individuales o en pares y reflejarán instancias de comunicación real. De ser compartidas, se evaluará a cada alumno por su actuación individual sin dejar de considerar su desempeño en relación con su par por tratarse de tareas colaborativas.

En esta etapa el rol del docente tendrá que ver con no sólo evaluar el progreso de los alumnos sino evaluar el momento más adecuado para llevar a cabo dicha evaluación ya que la elección de este momento deberá respetar los tiempos necesarios para la incorporación y desarrollo de las estrategias anteriormente descriptas.

BIBLIOGRAFÍA

Biber, D., et. al. (1999): Longman Grammar of Spoken and Written English. England: Pearson Education Ltd.

Brown, H. D. (2000): Principles of Language Learning and Teaching (4th Edition). New Jersey: Prentice Hall Regents.

- Brown, H. D. (2001): Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. London: Prentice Hall Regents.
- Cook, G (1989): Discourse. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2000): The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Genesee, F. (1987): Learning through Two Languages. Cambridge, MA: Newbury House.
- Harris, Michael and Paul McCann (1994): Assessment. Heinemann
- Hearn, I. & Garcés Rodríguez, A. (Coords.) (2003): Didáctica del Inglés. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993): How Languages are Learned. Oxford: Oxford University Press.
- Quirk, Randolph; Greenbaum, S. ; Leech, Geoffrey & Svartvik, Jan (1985): A Comprehensive Grammar of the English Language. Harlow: Longman.
- Richards, J. C.; J. Platt & H. Platt (1993): Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2nd Edition). UK: Addison Wesley Longman Limited.
- Stern, H.H. (1992): Issues and Options in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1983): Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Van Dijk, T.A. (1985): A Handbook of Discourse Analysis. London: Academic Press.
- Van Ek, J. & Robat, N. (1985): The Student's Grammar of English. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Vez, J. M. (2001): Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Williams, M. & Burden, R.(1997): Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Documentos consultados

- Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (1997): "Diseño Curricular para EGB 3".
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997): "Contenidos Básicos Comunes para la Educación Primaria y Secundaria Básica".
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997): "Ley Federal de Educación".
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Propuestas para el Aula. Lengua Extranjera.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA AL DOCENTE

- Grellet, Françoise (1990): Developing Reading Skills. Cambridge: CUP.
- Harmer, J. (2001): The Practice of English Language Teaching (3rd Edition). Harlow: Pearson Education Ltd.
- Manuales producidos para la Modalidad Semipresencial por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Educación Primaria y Secundaria Básica para Adultos. Inglés 1,2,3,4.
- Manual Producido para la Modalidad Semipresencial por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Educación Primaria y Secundaria Básica para Adultos. Inglés, Libro para Docentes.
- Nuttall, Christine (1985): Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London: Heinemann Educational Books Ltd.

ÁREA: FORMACIÓN EN Y PARA EL TRABAJO

FUNDAMENTACIÓN

La inclusión del módulo denominado “Formación en y para el Trabajo” en el diseño curricular, no pretende constituirse en una formación profesional orientada al aprendizaje de un oficio u ocupación específica, sino que procura abordar visiones más amplias referidas a todas las ocupaciones y el contexto social, económico y legal que la abarca. Se pretende entonces, ofrecer a los jóvenes y adultos, elementos conceptuales y procedimentales para el conocimiento y la reflexión sobre ciertos aspectos del mundo del trabajo, referidos en especial a sus propias posibilidades presentes y futuras de inserción en dicho ámbito.

La creciente importancia del conocimiento como factor de desarrollo de las personas potencia el grado de importancia en estos días de la formación y la capacitación de los jóvenes y adultos en determinadas competencias, a efectos de que puedan valorar al trabajo honesto como una actividad social y cultural básica en la experiencia de vida de las personas.

El eje de los contenidos de la presente propuesta, se puede sintetizar en tres preceptos de la Educación Auténtica: “enseñar aprender a aprender”, “enseñar a aprender a convivir” y “enseñar a aprender a emprender”. Estas premisas habilitan a la escuela a recuperar su función cultural, en primer lugar en el ‘aprender a aprender’ que implica un esfuerzo de reflexión sobre las propias experiencias de aprendizaje que no pueden desarrollarse sin un guía, sin un acompañante cognitivo; en segundo lugar, en el ‘aprender a convivir’ que infiere a vivir experiencias de solidaridad, de respeto, de responsabilidad con el otro y que la sociedad no proporciona naturalmente; y finalmente el ‘aprender a emprender’ a través del desarrollo de actitudes proactivas, que desde el hacer con saber y con conciencia, posibilite fijarse metas, hacer propuestas y tomar iniciativas enfrentando las dificultades desde sus fortalezas, aprovechando las oportunidades y superando las amenazas que se le presentan en el escenario actual.

Ante este desafío, la escuela o centro juega un papel preponderante en el proceso de apropiación de estos contenidos y procedimientos, tanto para mejorar las posibilidades de ingreso de los jóvenes y adultos al mundo laboral, como así también para promover el desarrollo de competencias básicas de planificación y gestión de emprendimientos vinculados con las posibilidades y necesidades individuales y/o comunitarias.

COMPETENCIAS DEL ÁREA

- Desarrollar un sentimiento de autoestima y confianza en si mismo que favorezca las posibilidades de aprendizaje y progreso personal.
- Identificar aspectos relevantes para el análisis del mundo del trabajo, y en particular de la situación laboral personal.
- Comprender y valorar el papel de la formación y la capacitación permanente para participar activamente en el mundo del trabajo.
- Desarrollar habilidades para diagnosticar las condiciones del contexto que permitan planificar, ejecutar y evaluar proyectos productivos.
- Valorar la importancia del trabajo en equipo en la resolución de problemas, asumiendo la responsabilidad en la ejecución de las tareas encomendadas con actitud de cooperación, tolerancia y solidaridad.

- Desarrollar técnicas y estrategias para la búsqueda de empleo y de adaptación a las cambiantes condiciones del mercado laboral.
- Conocer y valorar la importancia y las consecuencias del uso de las nuevas tecnológicas de la información y la comunicación en relación con el mundo del trabajo y del empleo.

CONTENIDOS

B L O Q U E S	C O N T E N I D O S
1.- El Diálogo como vehículo de comprensión y acuerdo	Identidad nacional. Normas de convivencia. Discriminación, tolerancia, cooperación, solidaridad. Dignidad de las personas, los acuerdos y las divergencias entre los miembros de la comunidad.
2.- El Trabajo como actividad individual y social.	El trabajo: generalidades. El trabajo remunerado y no remunerado. Trabajo autónomo y en relación de dependencia. El mercado laboral y su evolución. La cooperativa de trabajo como forma de organización microempresaria. El trabajo en la empresa familiar. Los emprendimientos comunitarios. Asociativismo y economía social. Relación ente salud, trabajo y empleo. La seguridad y el cuidado del medio ambiente en el trabajo. Formación y capacitación como mejoramiento de las posibilidades laborales. La capacitación permanente.
3.- Régimen Legal de las relaciones laborales.	Derechos y deberes de los trabajadores. Legislación, actividad gremial y seguridad social (art. 14 y 14 bis de la Constitución Nacional). El trabajo de la mujer y los menores. Relaciones colectivas de trabajo: negociaciones colectivas. Los sindicatos. Las obras sociales. Protección individual del trabajador. El contrato de trabajo. Las Organizaciones empresarias. Remuneración. Suspensión y extinción de la relación laboral.
4.- Búsqueda de empleo	Estrategias para la búsqueda de empleo. Análisis de las propias capacidades para el mundo laboral. Canales y técnicas de búsqueda. Estrategias frente a la desocupación. Proyectos ocupacionales emprendibilidad y presentación de proyectos
5.- Planificación, Gestión y Control de actividades económicas.	Los procesos productivos y los procesos de comercialización. Factores que intervienen en un emprendimiento productivo: recursos humanos, recursos materiales y recursos financieros. Ideas de conceptos tales como: presupuesto, costos, gastos, ingresos, ganancias, pérdidas, precios, inversión, recupero de capital, etc. La organización de la producción y la interacción de los equipos de trabajo.
6.- Trabajo y Tecnología	Influencia de la tecnología en los sistemas de producción y empleo. Usos incontrolados de la tecnología y su impacto en los ámbitos de trabajo. Calidad de vida y equilibrio ecológico. Tecnología de gestión para la organización del trabajo y la resolución de problemas. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Informática.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

Variada es la gama de alternativas que la escuela puede proponer para abordar la formación en y para el trabajo. Así, para determinados temas de carácter más procedimental los *Talleres* se constituyen en una instancia específica de práctica, destinada a que los alumnos desarrollen y amplíen los conocimientos adquiridos y potencien sus capacidades y habilidades con miras a la empleabilidad y la emprendibilidad. Pero si el propósito es que los alumnos puedan recopilar información, referida a estados situacionales de diferentes actores sociales para su posterior análisis y evaluación, una estrategia valiosa es el *Estudio de Campo*.

En cuanto a estrategias generales, debido a la heterogeneidad de los grupos de jóvenes y adultos, algunas más efectivas son: empleo de compañeros de lectura, círculos de preguntas, trabajo en parejas según aptitud, interés o perfil de aprendizaje, mini-talleres para repasar o ampliar destrezas, investigación en grupo, simulaciones, aprendizaje basado en problemas, etc.

Es fundamental hacer que los estudiantes se responsabilicen por su aprendizaje. Fomentar la responsabilidad no sólo facilita el manejo de la clase, sino que ayuda a los alumnos a ser más autónomos, lo que de por sí es un importante objetivo no sólo del módulo sino de toda la propuesta educativa. Así, los alumnos pueden comentar sus respectivas producciones, planear su progreso de acuerdo a las metas establecidas (un sistema de créditos por actividades que realicen, por ejemplo) y hacer sugerencias para mejorar el funcionamiento de la clase de acuerdo a sus necesidades. En todo este proceso el docente debe dialogar con sus alumnos sobre los procedimientos implicados en el logro de las competencias previstas en el módulo. Su “metacognición”, es decir, la reflexión en voz alta sobre lo que el docente piensa y sabe cómo conoce, ayuda a los alumnos a entender sus expectativas y los fundamentos en que se basan, y promueve el análisis de lo que están experimentando individual y colectivamente cada uno de ellos, lo que se traduce en su enriquecimiento estratégico.

BIBLIOGRAFÍA:

Propuesta preliminar para el diseño curricular de la EGB para jóvenes y adultos. Buenos Aires. Enero 2003.

Zinsmeister Katrin (ed.), Técnicas para el aprendizaje por la Acción. Empresa Simulada. Cooperación Alemana para el Desarrollo, 2000.-

Nuevos Temas y Lugares Educativos. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Editorial Popular S.A. 1987

Karl-Heinz Flechsig, Ernesto Shiefelbein. "20 Modelos Didácticos para América Latina". Colección INTERAMER OEA, Washington, 2003.

Pitman Laura, Los Proyectos institucionales como tecnologías de gestión. FLACSO. 2003

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA AL DOCENTE

Tasca Eduardo Luis. Empresas Simuladas y Microemprendimientos Didácticos. Ediciones Macchi. 2001.-

Ferreyra Horacio Ademar, "Aprender a emprender", Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996.

Ferreyra Horacio Ademar, "Educación para el trabajo, trabajo en la educación", Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996.-

Programa Formujer Argentina, "El Proyecto Ocupacional: Aportes conceptuales y metodológicos" Ministerio de Trabajo. Empleo y Formación de Recursos Humanos/ Dirección Nacional de Capacitación de Trabajo, Empleo y Formación de Recursos Humanos. Buenos Aires, agosto de 2001.

AREA: ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA

FUNDAMENTACIÓN

Si una propuesta de formación aspira a ser integral resulta ineludible otorgar un espacio a las Artes y a la Educación Física: los importantes aportes de los aprendizajes propios del área a los procesos de autoconstrucción de lo personal y de lo social, así como las competencias que contribuye a desarrollar, llevan a pensar en su inclusión en el diseño curricular para jóvenes y adultos, pues de no ser así la propuesta de formación sería parcial al no atender verdaderamente a las necesidades propias e intereses de todo sujeto.

En relación a las Artes el propósito es que los alumnos profundicen en el conocimiento de un lenguaje artístico y lo practiquen habitualmente, a fin de integrar los conocimientos, las habilidades y las actitudes relacionadas con el pensamiento artístico. Para alcanzar esta meta el joven / adulto habrá de conocer las técnicas y los procesos que le permitan expresarse, disfrutar de la experiencia de formar parte del quehacer artístico, desarrollar un juicio crítico para el aprecio de las producciones artísticas y la comprensión de que el arte está vinculado profundamente con la vida social y cultural de nuestro país. Asimismo, se buscará fortalecer la autoestima y propiciar la valoración y el respeto por las diferentes expresiones personales, comunitarias y culturales. La propuesta de Artes incluye entonces las siguientes posibilidades: Danza, Música, Teatro y Artes Visuales.

Por su parte la Educación Física tiene como propósito central que los jóvenes y adultos disfruten de la actividad física, los juegos, la iniciación deportiva y el deporte educativo como una forma de realización personal. Tiene mucho que aportar porque ayuda a los jóvenes y adultos a aceptarse a sí mismos, a desinhibirse, a expresarse, a descubrir y apreciar su cuerpo como elemento fundamental de su persona. Asimismo pretende que asuman conductas de cooperación y se muestren tolerantes y serenos frente a los resultados obtenidos. La práctica educativa de la educación física prioriza que todos los alumnos desarrollen sus capacidades y aptitudes posibles, de tal manera que se afiance su personalidad.

El conocimiento de los códigos propios de los lenguajes artísticos y de la educación física permitirá una mejor interpretación de lo que sucede en el entorno del joven y adulto y el desarrollo de las propias capacidades físicas y creativas. Ya que el hombre es un ser esencialmente creador y ante una realidad en cambio constante es necesario formar seres creativos que puedan proponer soluciones originales generalizándolas, extendiéndolas y transfiriéndolas a su entorno natural y social. Esto debe construirse en un proceso dinámico, abierto, plural y placentero, que procure lograr el paulatino desenvolvimiento expresivo del alumno y sus posibilidades de comunicación, permitiendo establecer relaciones creativas y personales favoreciendo a través del trabajo en común, actividades de cooperación, solidaridad, en un marco de libertad y respeto mutuo.

COMPETENCIAS DEL ÁREA

Se presentan a continuación las competencias ha desarrollar en cada uno de los ejes: DANZAS, MÚSICA, TEATRO, ARTES VISUALES Y EDUCACIÓN FÍSICA. Estas competencias, que refieren capacidades complejas, deberán ser redefinidas en términos de Objetivos Específicos al momento de presentar el Proyecto interdisciplinario.

A. DANZAS

- Lograr el reconocimiento del cuerpo y del movimiento como un medio personal y social de expresión y comunicación, y como una forma estética que les permitirá conocer y comprender diversas formas de ver e interpretar el mundo.
- Adquirir elementos propios del lenguaje de la danza que les permitan reconocer las formas corporales presentes en la realidad, y los conocimientos que favorezcan la comunicación de sus ideas, pensamientos, sentimientos y emociones.
- Avanzar en el conocimiento de sí mismos y de los otros a través de la danza, sin perder de vista el respeto y la comprensión de formas similares y diferentes de representar la realidad, tanto de personas como de grupos sociales.

B. MÚSICA

- Hacer música y disfrutarla al realizarla, como individuos y formando parte de un colectivo.
- Desarrollar la sensibilidad y percepción auditivas y enriquecer su apreciación musical.
- Incrementar su expresividad y creatividad mediante el ejercicio de prácticas musicales de improvisación, creación y ejecución.
- Demostrar una actitud crítica y respetuosa de la diversidad musical, tanto de la provincia de Entre Ríos como de Argentina y otros países.
- Contribuir a la construcción del sentido de pertenencia a una cultura nacional.

C. TEATRO

- Reconocer el cuerpo y la voz como vehículos de comunicación y medio para exteriorizar sus ideas, inquietudes, emociones, sentimientos, vivencias e intereses de forma personal, así como para conocer, representar e interpretar la realidad y el mundo circundante.
- Explorar todas las actividades del teatro (actuación, dirección, dramaturgia, escenografía, vestuario, iluminación, sonorización, etc.) así como la oportunidad de valorar la diversidad cultural.
- Desarrollar la creatividad y las habilidades de análisis, de investigación y crítica constructiva, propias de un pensamiento artístico.
- Trabajar en equipo y con respecto, considerando las necesarias diferencias ente ellos.

D. ARTES VISUALES

- Vivenciar experiencias con las artes visuales que les permitan comprender el vínculo de las imágenes con el mundo social, así como las diferentes formas en que las culturas han representado la realidad.
- Fortalecer su creatividad, percepción visual y sensibilidad estética.
- Asumir diferentes actitudes respecto a su propio aprendizaje y al papel que las imágenes juegan en su vida, por ejemplo: curiosidad, disfrute de las posibilidades expresivas que ofrecen las técnicas plásticas, imaginación para generar puntos de vista propios, solidaridad en el trabajo colectivo, respeto a la diversidad cultural, compromiso con el propio aprendizaje.

E. EDUCACIÓN FÍSICA

- Explorar, descubrir y disfrutar las acciones corporales a través de la práctica de actividades físicas, juegos y deportes que les permitan reencontrarse consigo mismos logrando así la satisfacción por lo realizado personalmente y el gusto por el trabajo colectivo.
- Mejorar su condición física a partir del reconocimiento de sus posibilidades corporales, y del conocimiento de un estilo de vida activo y saludable; se prueben a sí mismos y superen dificultades en la realización de prácticas motrices, juegos y deportes.
- Tomar decisiones, presentar respuestas imaginativas, elaborar estrategias para enfrentar diversas situaciones y solucionar problemas en actividades de cancha propia, común y de invasión.
- Practicar deportes acordes con sus expectativas e intereses, asumir con responsabilidad actitudes y valores hacia la coparticipación entre géneros, reconocer las ventajas del juego limpio, y colaborar en forma placentera con los demás.
- Participar en acciones organizadas y reglamentadas de confrontación lúdica, analizar los distintos roles de participación y vincular los procesos de pensamiento con la actuación estratégica, la acción la acción motriz y la expresión de la actividad física (juegos y deportes).

CONTENIDOS

La Educación Física y fundamentalmente la Artística pueden ser abordadas desde diferentes puntos de vista.

Cada institución definirá entonces con qué eje trabajará y escogerá al docente de acuerdo al perfil más pertinente en relación al eje. Será este docente quien seleccione los contenidos básicos del eje a partir de los objetivos específicos que derive de las competencias antes enunciadas, desarrollando este proceso en forma coordinada con otras áreas de conocimiento, no como un “*aparte*” que hay que incorporar en el proyecto de manera forzada, sino que deben ser contenidos curriculares con significado conectados a las Competencias. La interdisciplinariedad requiere por supuesto un esfuerzo creativo con diálogo y cooperación entre los participantes.

En relación a los contenidos seleccionados por las diferentes áreas de conocimiento, los conceptuales deben tener un lugar y especificidad propios, pero desarrollados de tal manera que puedan interactuar e integrarse con los otros presentes; los contenidos procedimentales suponen un hacer reflexivo; y los actitudinales deben llevar al desarrollo personal y socio - comunitario de los jóvenes y adultos, a la valoración del trabajo personal y grupal, posibilitando la apreciación y valoración de las propias capacidades y las de los demás, en el marco del patrimonio cultural provincial, nacional y universal. Las áreas de conocimiento deberán actuar conjuntamente, quedando a criterio del docente a cargo del eje la sincronización de los contenidos seleccionados, focalizados en un saber, un saber hacer y saber ser.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

Se trabajará con la metodología de Proyecto Interdisciplinario, desde una posición constructivista – contextualista, en la que el docente asume el rol de facilitador de los aprendizajes, ante un alumno protagonista – hacedor, con quien define un curso de acción en el marco de un curriculum abierto. Cada institución podrá presentar un proyecto cada 40 alumnos; tomando como eje temático algunos de los siguientes: danzas, música, teatro, artes visuales; educación física.

A partir de las competencias previstas en el presente diseño para estos ejes, y resaltando su carácter interdisciplinario, la Institución elaborará un proyecto de enseñanza (**Véase Anexo I**). Dicho proyecto

deberá ser presentado a la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos para su aprobación, previo al inicio del ciclo lectivo. Coherencia interna, flexibilidad, centralidad de los contenidos básicos, validez, significatividad, factibilidad y relevancia, serán criterios para su valoración .

BIBLIOGRAFIA

Al momento de la presentación del Proyecto Interdisciplinario el docente enumerará la bibliografía seleccionada, la que deberá ser pertinente a las áreas de conocimiento intervinientes en el Proyecto, actualizada y coherente con el marco teórico esbozado en la Fundamentación.

Bibliografía general

- AMIGO, Roberto y otros. CULTURA Y ESTETICAS CONTEMPORANEAS, Aique Buenos Aires 2001.
- BARGUEÑO, Eugenio y otros. EDUCACION PLASTICA Y VISUAL 1 Y 2, McGraw-Hill, Madrid (España) 1996
- BRAND, Ema y otros. EDUCACION ARTISTICA-PLASTICA, A-Z edit., Buenos Aires 1998.
- BURILLO, P. y CAIRO, C. EDUCACION PLASTICA 1 Y 2. Santillana, Buenos Aires, 1989.
- CALVO MONTORO y otros. EDUCACION PLASTICA VISUAL 3 Y 4, McGraw-Hill, Madrid (España) 1996.
- CHAPATO, María Elsa; “Expresión Dramática y Lengua en la Educación General Básica”, Anuario, Escuela Superior de Teatro, 1994.
- CORIGLIANO – VILLAVARDE ; “Dinámica de grupos y educación, fundamentos y técnicas”, Editorial Humanitas.
- DISEÑO CURRICULAR E.G.B. 2 Y 3, C.G.E. Prov. de Entre Ríos, 1997.
- EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA. Plan de estudios 2006. Dirección General de Desarrollo Curricular; Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública de México; D.F. 2006.
- ELOLA, Hilda; “Teatro de Maestros, Editorial Marimar, Buenos Aires 1984.
- FERRERAS, Cristina y otros. CULTURA Y ESTETICAS CONTEMPORANEAS, Puerto de Palos, Buenos Aires, 2003.
- GARDNER H. “Educación Artística y Desarrollo Humano” PAIDOS. Argentina, 1994.
- GONZALEZ DE DÍAZ ARAUJO, Graciela y otros, “El teatro en la escuela – Estrategias de enseñanza.” Editorial Aique , Buenos Aires 1998.
- HERNANDEZ F. Y OTRO. SENDAI. Qué es la Educación Artística?
- NUN de NEGRO, Berta. LOS LENGUAJES ARTISTICOS Y LA LECTURA DE LAS OBRAS DE ARTE, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1996.
- NUN de NEGRO, Berta y García, Juan. PLASTICA EN EL 3er. CICLO EGB, Colihue, Buenos Aires, 2000.
- ORTIZ L “La producción colectiva de lo dramático”, Club de Estudio, Buenos Aires 1994.
- RASNOSKY, Judith. COMUNICACIÓN, Santillana 1era. Ed. Buenos Aires, 2000.
- TERRADELLAS J. R. y otros LA IMAGEN VISUAL 1, 2 Y 3 Vicens Vives, Barcelona (España) 2000.

ÁREA: FORMACIÓN PROFESIONAL

FUNDAMENTACIÓN

Ante la necesidad de cumplir efectivamente con el fortalecimiento e integración de la Formación Básica y la Formación Profesional, se propone como un espacio innovador del diseño el módulo denominado "Formación profesional".

El Consejo General de Educación plantea dos caminos posibles, no excluyentes, para integrar Formación Profesional y Formación Básica: ofrecer formación para el trabajo en las propias instituciones de la Educación Primaria o Secundaria; o articular con las ofertas de formación profesional no necesariamente localizadas en las mismas instituciones de formación general. A esta demanda responde entonces el presente diseño al brindar la posibilidad de que cada escuela de educación primaria y secundaria básica proponga un Trayecto de Formación propio de la Formación Profesional (Instalador gasista domiciliario; constructor en albañilería tradicional; etc.).

Existe actualmente la convicción de que atender a la formación de los sujetos destinatarios de la educación de jóvenes y adultos supone el diseño de una oferta integrada, que contemple tanto los aspectos relativos a la formación básica, organizada a través de los diferentes Trayectos, cuanto a aquellos conocimientos, destrezas y habilidades que requiere la inserción y el desempeño en el cada vez más complejo y cambiante mundo del trabajo. El alumno podrá elegir entonces qué Trayecto realizar de acuerdo a sus posibilidades e intereses, y será tarea de la escuela y del Centro de Capacitación hacer propuestas pertinentes a las demandas actuales y futuras y orientarse tanto a la empleabilidad como a la emprendibilidad de los sujetos.

En el ciclo lectivo 2006 la provincia de Entre Ríos realizó un proceso participativo de actualización curricular de la Formación Profesional, obteniendo como resultado un nuevo Diseño Curricular de la Formación Profesional que plantea que ésta debe permitir a las personas ser competentes en una realidad de vertiginosos cambios, a la vez que proveer a la sociedad de las personas adecuadas para hacer frente a ellos. Este diseño contempla la figura del mapa funcional para la presentación de las Bases Curriculares de los Trayectos ofrecidos. Puede definirse entonces el mapa funcional como representación gráfica, a una escala reducida dada, de una parte del diseño curricular, que permite la institucionalización de un Trayecto formativo específico. Es decir, le permite a los docentes de la escuela o centro de formación planificar su propuesta; la que debe garantizar todo su contenido, pero debe ser adaptada y / o ampliada para responder a sus destinatarios y al contexto. Dicho diseño se convierte en el referente institucional para el diseño de los proyectos específicos de formación.

PROYECTOS ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN

La elaboración del Diseño Curricular de Formación Profesional de la Provincia de Entre Ríos es sostenido como un proceso: esto implica pensarlo dinámicamente, con distintos momentos de especificación que se expresan en producciones que se van revisando y mejorando a través del tiempo.

Las Bases Curriculares de cada uno de los Trayectos de Formación contenidos en el Diseño de Formación Profesional pueden considerarse entonces una instancia de especificación curricular; pero

para llegar a la etapa de ejecución, debe mediar la tarea del docente, que a partir de los criterios y pautas del Contrato Pedagógico – Didáctico y de las definiciones del Encuadre, debe construir su Programa de Formación.

El Proyecto de Formación se constituye entonces en un proceso de toma de decisiones por el cual los formadores explicitan el por qué, para qué, qué, cómo enseñar y también, qué, para qué, cuándo y cómo evaluar, constituyéndose en el marco de referencia que dará sustento y organización a las prácticas educativas. Todo proyecto de formación de una institución debe asegurar lo jurisdiccional e incorporar lo propio (Local y regional). Será necesario explicitar entonces (**véase ANEXO 2**):

1. Fundamentación de la Propuesta de Formación

Es fundamental asegurar la pertinencia de la propuesta con relación a las demandas del contexto productivo local o regional, integrando actores del mundo del trabajo (productores, trabajadores, consumidores) como orientadores en la identificación de las necesidades de formación.

Debe mencionarse: las calificaciones necesarias en el sector y en la localidad y/o región; el contacto de la institución de formación con áreas municipales relacionadas con la producción o el trabajo, o alguna oficina de empleo o de intermediación laboral en la localidad; proyectos conjuntos con el sector productivo, que permitan articular recursos o mantener actualizado el plan de formación. También debe mencionarse la vinculación de la institución de formación con otras instituciones además de las del sector productivo: por ejemplo, del ámbito académico (Universidades, Centros de Adultos, etc.), o social (Fundaciones, ONG.).

También es importante asegurar la pertinencia con relación a las necesidades y posibilidades de las personas, para brindar una oferta aceptable y acorde a ellas. Por esto es necesario poseer información sobre las características de la población a atender en cuanto a edades, experiencia laboral previa y nivel de instrucción.

Finalmente es necesario hacer un análisis de oferta de formación disponible en la zona, y mencionar los antecedentes institucionales y las capacidades institucionales, que justifican la propuesta.

2. Competencia General y Competencias Específicas - Campo ocupacional

Redefinición del Perfil propuesto por la Jurisdicción: planteo de la competencia general y las específicas y del campo ocupacional, atendiendo a las características del contexto, de los destinatarios y de la institución.

Cabe destacar la necesidad de brindar una Formación Profesional “calificante”, que articule las tres funciones: de formación, de promoción social y de inserción laboral.

3. Proyecto de Formación

Incluye:

- caracterización de los participantes
- currículum vitae del formador;
- mecanismos de difusión;
- estrategias de orientación;
- especificaciones curriculares:
 - . destrezas – capacidades y valores – actitudes
 - . módulos o bloques que integran las bases curriculares, garantizando la presencia de lo acordado a nivel de la Jurisdicción, pero con la impronta local y regional en lo que respecta a los Contenidos y las Actividades, y completarla a partir de la definición de Criterios de Realización. En necesario

resaltar que no existe relación directa entre el aprendizaje de los contenidos de “un” Bloque y el logro de “una” Competencia específica. Cada Bloque presenta contenidos y actividades, y las competencias implican un dominio más amplio, es decir, a los contenidos y las actividades puestas en juego a partir de destrezas y capacidades, valores y actitudes.

- estrategias de enseñanza;
- estrategias de evaluación del alumno;
- definición de recursos:
- infraestructura y sede de las actividades;
- materiales curriculares;
- distribución semanal de los tiempos.

4. Propuestas de complementación curricular e integración social

Describir las acciones o modalidades de trabajo que implementará para:

- desarrollar el Bloque “FORMACION EN Y PARA EL TRABAJO”;
- facilitar el acceso y la permanencia en la Formación;
- apoyar la búsqueda de empleo y emprendibilidad;
- realizar el monitoreo y evaluación integral de las acciones.

ÁREA: TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

La Educación Tecnológica tiene como finalidad primordial llevar los conocimientos teóricos a una práctica que satisfaga las necesidades del ser humano, ser totalizador en el que converge tanto lo ideológico, lo político, lo psicológico, lo económico y lo afectivo. En un contexto que es la sociedad misma en donde el hombre se forma e informa, la tecnología es un recurso que debe estar al servicio del ser humano y ser compatible con valores democráticos, solidarios y comprometida con el desarrollo sostenible.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación incluyen la electrónica como tecnología base que soporta el desarrollo de las telecomunicaciones, la informática y el audiovisual. Por lo tanto cuando hablamos de Tecnología de la Información nos referimos al hardware, la computadora, los medios electrónicos. La Tecnología de la Comunicación es la capacidad de conectar las actividades relacionadas con lo anterior, en el tiempo y el espacio. La denominada revolución del 'protocolo Internet' (telefonía celular, video digital, etc;), es posible porque tenemos Tecnologías de la Información y la Comunicación actuando juntas y como resultante se produce un espacio electrónico que se suma a los ya existentes y es tan real como el espacio físico. Así, la tecnología deja de ser, un fin en sí mismo, para convertirse en un medio dentro del sistema de la comunicación.

Desde este marco teórico este módulo pretende atender múltiples y variadas necesidades de los jóvenes y adultos que requieren de una propuesta educativa diferente y adecuada a las profundas transformaciones sociales, culturales, científicas, tecnológicas y económicas del mundo actual. Por lo tanto, proveerá a los alumnos de instrumentos estratégicos que les permitan el mejoramiento de su calidad de vida y su adecuada inserción en el mundo del trabajo. En este sentido, desde Tecnología se brindará conocimientos acerca del desarrollo de las principales tecnologías construidas por el hombre para almacenar y comunicar información a lo largo de la historia.

La alfabetización en tecnología será una de las prioridades del desarrollo de este módulo, pretendiendo que los jóvenes y adultos adquieran una cultura tecnológica, ya que es a partir de ella que podrán ser competentes en aquellas tecnologías que brindan información y permiten la comunicación, condición necesaria para el conocimiento y la inserción en la comunidad. Y es aquí donde se ubica el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el marco de la educación de jóvenes y adultos: este módulo debe poder brindar conocimientos y habilidades para que los estudiantes puedan seleccionar y utilizar el tipo de tecnologías de la información y la comunicación adecuada a cada situación problemática, promoviendo la creación de una cultura tecnológica, con competencias para indagar, analizar, proponer, seleccionar, diseñar, planificar, organizar, evaluar y en consecuencia poder llevar a cabo proyectos tecnológicos, atendiendo las necesidades y demandas regionales, teniendo en cuenta la preservación del medio ambiente.

COMPETENCIAS DEL ÁREA

- Comprender los procesos de transformación producidos por el accionar tecnológico, sus productos y sus efectos.

- Conocer y comprender el mundo de las tecnologías de la información y las comunicaciones.
- Identificar los cambios en la vida cotidiana y en las actividades sociales y económicas generadas por las innovaciones en las tecnologías de la información y la comunicación.
- Conocer y dominar herramientas informáticas de uso masivo, que les permitan utilizar satisfactoriamente las tecnologías de información y comunicación.
- Identificar y seleccionar las herramientas informáticas y comunicacionales que mejor se adecuan a distintas situaciones problemáticas, siendo capaz de solucionar problemas cotidianos y prácticos, con ciencia y con conciencia.
- Demostrar actitudes responsables frente a estas transformaciones y a sus ejecutores, en el nivel que se expresa cada individuo y grupo social.

CONTENIDOS

Los contenidos de cada bloque se interrelacionan y presuponen los anteriores.

Los Bloques están pensados en forma dinámica e interconectados, ya que en la riqueza y complejidad de las tecnologías de la información y comunicación, interactúan necesariamente los diversos aspectos y posibilidades de la tecnología.

1er Bloque: Impacto Tecnológico en la Sociedad y la Comunicación

Los contenidos de este bloque evidencian que el accionar tecnológico contemporáneo es a la vez motor y resultante de un proceso socio histórico complejo, cuyo conocimiento aporta a la comprensión de los sistemas tecnológicos contemporáneos. El bloque posibilita comprender los sistemas tecnológicos, reconociendo sus orígenes, sus lógicas y sus tendencias.

Objetivos del Bloque:

- Reconocer la multicausalidad del cambio tecnológico.
- Diferenciar el accionar de la técnica, la tecnología y la ciencia en la resolución de problemas.
- Comunicar sus representaciones y acciones, en contextos concretos, con lenguaje adecuado a la finalidad.
- Interpretar cómo interactúa el desarrollo tecnológico en el ambiente sociocultural y sus consecuencias.

1er.Bloque:	Contenidos
Impacto Tecnológico en la Sociedad y la comunicación	Evolución Tecnológica y generaciones de computadoras. Sociedad y cultura tecnológica. Ciencia, técnica y tecnología. Análisis de los proyectos realizados y sus relaciones con el accionar tecnológico, con la industria. Participación de la información, las comunicaciones, el transporte en la evolución y control de los procesos productivos. Consecuencias en el medio social y cultural.

2do bloque: Sistemas y Tratamiento de la Información - Hardware y Software

Este bloque plantea el conocimiento y comprensión de los sistemas y tratamiento de la información utilizando la computadora como herramienta.

Objetivos del Bloque:

- Comprender los conceptos fundamentales de la informática.
- Acceder y seleccionar correctamente la información.
- Operar acertadamente los utilitarios de mantenimiento y administración.
- Manipular correctamente graficadores.
- Utilizar adecuadamente procesador de textos, planilla de cálculos y base de datos.

2do Bloque:	Contenidos
Sistemas y Tratamiento de la Información – Hardware y Software	Sistemas. Dato e información. Sistemas de recolección, procesamiento y presentación de datos. Dispositivos analógicos y digitales de transmisión, codificación y recepción de datos. Sistemas de información y comunicación. Dispositivos de procesamiento y almacenamiento. Intercomunicación, conexiones y configuración. Componentes y funciones. Sistemas operativos, en modo texto y en modo gráfico. Software de aplicación: procesador de textos, planilla de cálculos, base de datos. Programas estándar. Programas hechos a medida. Graficadores. Utilitarios de mantenimiento y/o administración. Programas de diseño y simulación. Presentaciones electrónicas.

3er bloque: Tecnologías y Comunicación

Este eje temático está pensado para reflexionar sobre la necesidad de una lectura crítica de los mensajes de los medios de comunicación, el papel de la escuela en la enseñanza de capacidades para desarrollar juicio crítico, así como la relación entre medios y la familia. A su vez evidencia cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje son básicamente actos comunicativos en los que los estudiantes o grupos, orientados por los docentes, realizan diversos procesos cognitivos con la información que reciben o deben buscar y los conocimientos previamente adquiridos. Pues bien, la enorme potencialidad educativa de las TIC está en que pueden apoyar estos procesos aportando a través de Internet todo tipo de información, programas informáticos para el proceso de datos y canales de comunicación síncrona y asíncrona de alcance mundial.

Objetivos del Bloque:

- Reconocer la importancia de los medios en la transmisión de la información.
- Adoptar un postura crítica ante los medios de comunicación.
- Conocer redes públicas y privadas: Intranet – Extranet.
- Utilizar la fuente de información hipermedial.
- Conocer los canales de comunicación interpersonal, para el trabajo colaborativo y para el intercambio de información e ideas (e-mail, foros telemáticos)

- Utilizar la computadora como medio de expresión y creación de la comunicación (procesadores de textos y gráficos, editores de páginas web y presentaciones multimedia, cámara de vídeo).
- Buscar, generar, seleccionar y procesar información útil a través de recursos interactivos y multimedia.

3er.Bloque:	Contenidos
<i>Tecnologías y Comunicación</i>	Concepto de comunicación. Telemática. Manejo y acceso de la información. Redes públicas y privadas. Intranet Extranet. Bancos de datos. Búsqueda, análisis y selección de contenidos, Servicios y Recursos. Redefinición del proceso comunicativo a partir de las nuevas tecnologías. Formas de comunicación masivas, interactivas e intermediales. Dispositivos asociados y sus aplicaciones. Herramientas informáticas en la definición del Lenguaje mediático. Diseño de publicaciones en Redes Públicas.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

Se sugiere la enseñanza a través de Proyectos. El diseño y la resolución de problemas en tecnología constituye la estrategia recomendada para su enseñanza. El análisis de objetos y los proyectos tecnológicos son una etapa básica y fundamental para el trabajo del área y, constituye el punto de partida en donde el conocimiento se articula operativamente con la realidad. Dicha articulación no aparece como imposición escolar, sino como respuesta, como solución a problemas.

Es necesario partir de la identificación y relevamiento de las demandas y necesidades, para lograr un producto aplicando las posibilidades tecnológicas a las problemáticas puntuales que devienen de cada región. Esto se obtiene con el desarrollo de técnicas propias módulo y con el diseño y/o aplicación de un sistema hardware y/o software que resuelva alguna problemática específica. Este enfoque supone la búsqueda de fuentes de información y materiales interactivos tecnológicos y la articulación del currículum a partir de actividades y proyectos que consideren el uso de estos recursos y el aprovechamiento de las demás funcionalidades que aportan las tecnologías (instrumento para la busca y proceso de la información, canal de comunicación, entorno social de relación...). Los alumnos aprenderán simultáneamente los contenidos de la asignatura y la alfabetización en tecnología de la información y la Comunicación: las posibilidades y beneficios se acrecientan ya que aprenden a aprender y a hacer, haciendo: buscan en internet, utilizando buscadores con sus distintos criterios de búsqueda, guardan en páginas imágenes por medio de procesador de texto (fuente, tamaño, color, estilo, etc.), textos artísticos, gráficos, crean dibujos y afiches empleando programas disponibles y a su elección; abren y guardan archivos, copian, cortan y pegan, escanean imágenes, etc.

Trabajar con proyectos recurriendo a las TIC implica la posibilidad de trabajar no sólo en el abordaje de su propio saber sino la probabilidad de transitarlo con otras disciplinas / módulos. Esto demanda de la cooperación de cada uno de los participantes en pos de un objetivo común, donde cada uno colabora desde su campo y su interés para con ese objetivo.

Finalmente, la evaluación deber ser un nuevo espacio para el aprendizaje, constituyéndose en criterios válidos para ella: la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas y el desarrollo de la capacidad de crítica e imaginación.

BIBLIOGRAFIA

- CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. República Argentina 1995.
- CONTENIDOS BASICOS COMUNES PARA ALA FORMACION DOCENTE DE GRADO. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura. Y Educación. República Argentina. 1995
- DISEÑO CURRICULAR NIVEL MEDIO DE ADULTOS Construyendo la Transformación Educativa. Segunda Ciclo, Tercer Ciclo. Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas. 1999.
- Marpegán, Carlos; Mandón, María Josefina ,Pintos, Juan Carlos “EL PLACER DE ENSEÑAR TECNOLOGÍA” Ediciones Novedades Educativas. Sao Pablo Brasil, Julio de 2000.
- Marpegán, Carlos; Mandón, María Josefina ,Pintos, Juan Carlos “HACIA LA MODERNIZACION DE SITUACIONES DIDACTICAS EN TECNOLOGÍA” Revista novedades educativas Nª 116 Pag.38 Buenos Aires. Agosto de 2000.
- Gay Aquiles. “ LA CULTURA TECNOLÓGICA EN LA ESCUELA IV” Ediciones Tec. Córdoba Argentina 1997.3 Ed.
- Gay Aquiles. Ferraras, Miguel “TEMAS PARA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA” Ediciones Tec. LA Obras Córdoba. Argentina 2000
- Gay Aquiles. EL PROYECTO TECNOLÓGICO Y EL ANÁLISIS DE PRODUCTOS Ediciones Tec. LA Obras Córdoba. Argentina 1996
- AREA MOREIRA, M. LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN. APUNTES PARA UNA POLÍTICA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR. Revista de Medios y Educación, nº 7, junio, 1998 (PixeBit) en www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit.htm
- Bartolomé Pina, A. PREPARANDO PARA UN NUEVO MODO DE CONOCER. En <http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-bartolome.htm>
- Cabero Almenara, J. NUEVAS TECNOLOGÍAS, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN. en Edutec Revista electrónica de tecnología educativa, 1996, <http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>
- Gallego Arufat, Mª. J. EL ORDENADOR, EL CURRÍCULO Y LA EVALUACIÓN DE SOFTWARE EDUCATIVO. Proyecto Sur ediciones Granada 1994
- Marques Graells, P. LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA: CONCEPTUALIZACIÓN, LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN en <http://dewey.uab.es/pmarques/uabinvte.htm> 1999 (última revisión: 30/08/04)
- MEC. Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate” En <http://debateeducativo.mec.es>. 2004

- VV AA: “LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS. SEMINARIOS DE PRIMAVERA 2001 ¿QUÉ PODEMOS ESPERAR DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN?” Ed. Fundación Santillana. Madrid 2001
- Zabalza, M.A. (1988). Diseño y desarrollo curricular.: Narcea. Madrid. 1987
- Zubero Beaskoetxea, I PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA ANTE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS. RETOS POLÍTICOS DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN. En <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primeromodulos/tecnologia-y-sociedad/participacion-y-democracia.htm>

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA LOS DOCENTES:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Joyanes Aguilar, "La gestión del Conocimiento en la Comunicación: Un enfoque Tecnológico y de Gestión de Contenidos (Libro de Actas del Foro Comunicación-Complutense) 2002: Ayto Madrid: U. Complutense • Joyanes Aguilar, "Historia de la Sociedad de la Información. Hacia la sociedad del Conocimiento" en <i>R-evolución tecnológica</i>. U. de Alicante: Alicante, 2003 • Villegas, J. José. <i>Síntesis diacrónica del sistema tutorial de la uned</i>. Revista interamericana de Desarrollo Educativo. Num. 105 OEA 1989. Washington, E.U. • CIE (2001) Conferencia Internacional de Educación "La educación para todo, para aprender a vivir juntos", Ginebra 5-8 septiembre 2001, 5-8 de septiembre 2001 Segovia, M.<i>Nuevas tecnologías aplicadas a la formación</i>. Anced Force 1993 • Escudero, J. M. <i>La planificación de la enseñanza</i>. Universidad de Santiago de Compostela. 1972, España. • Fernández, J. <i>Autodidactismo en la educación permanente a distancia</i>. uned 1988. Costa Rica. • Armengol, C. Miguel. Concepción, justificación y viabilidad de los sistemas de educación superior a distancia en América Latina. <i>La educación a distancia en América Latina</i>. una 1974, Venezuela. • Sarramona, J. <i>Tecnología educativa. Una valoración crítica</i>. ceac 1990, Barcelona. |
|--|
- Zabala H. Y Ledo S “TECNOLOGÍA PARA DOCENTES” Ediciones Magisterio del Río de la Plata Buenos Aires 1998
 - Rodríguez de Fraga, Abel “EDUCACIÓN TECNOLÓGICA, ESPACIO EN EL AULA” Ediciones Aique . Buenos Aires 1997
 - Pedro Spinetti.”Un Camino a la Educación Tecnológica” Editorial Paravachasca
 - Aiken J. Mills G. Tecnología Creativa Edic. Morata Madrid 1994.
 - Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Tecnología. Tercer Ciclo de Educación Primaria y Secundaria Básica para Adultos- Modalidad semipresencial

- Pedro Spinetti- “Educación Tecnológica I,II,III”- Editorial Paravachasca-octubre 1996
- Consejo General de Educación de E.R. – Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos – Prediseño de Perfiles Profesionales – DEJA, Argentina, Paraná, 2005.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología –INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica Trayecto Técnico Profesional “ Informática Aplicada- Documento Base-CFCyE .
- Programa Formujer Argentina. “Formación por Competencias y Género”, Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación de Recursos Humanos, Programa de Fortalecimiento Institucional para la Formación de Recursos Humanos, Programa de Fortalecimiento Institucional para la Formación Técnica de Mujeres de Bajos Ingresos. Buenos Aires, Agosto de 2001.
- Programa FOMUJER Argentina: Documentos de Sistematización” (versión preliminar)” , Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires, Agosto de 2002.

BIBLIOGRAFÍA WEB

- <http://www.pangea.org/jei/edu/tic-edu.htm>
- <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaetica.net/numero4/Articulos/Formateados/ELIMPACTO.pdf>
- <http://www.cedib.org/redoc/modules.php?op=modload &name=News&file=article&sid=16>
- <http://www.seescyt.gov.do/tic/interfaz/articulo.asp?did=207>
- <http://wwwn.mec.es/cide/espanol/publicaciones/investigacion/ estudios/inv2004tic/03.pdf>
- <http://web.usal.es/~anagv/arti1.htm>

ANEXO I:

MATRIZ PARA LA PRESENTACIÓN DE PROYECTOS DE ARTE Y EDUCACIÓN FÍSICA
--

DATOS GENERALES DEL ESTABLECIMIENTO
--

EJES SELECCIONADOS Y/O ÁREAS DE CONOCIMIENTO INTERVIENIENTES

TITULO Y FUNCION GENERAL DEL PROYECTO
--

FUNDAMENTACIÓN

POBLACION DESTINATARIA Y BENEFICIARIA
--

OBJETIVOS ESPECIFICOS						
METAS						
Estrategias	Destinatarios	Responsables	Recursos	Tiempo	Indicadores de avance	Indicadores de resultado
BIBLIOGRAFÍA						

ANEXO II:

MATRIZ PARA LA PRESENTACIÓN DE PROYECTOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

PROYECTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

1. FUNDAMENTACIÓN:	
2. PERFIL, COMPETENCIAS Y CAMPO OCUPACIONAL DE LA PROPUESTA	
2.1. Denominación del Perfil Profesional:	
2.2. Competencia General:	2.3. Campo Ocupacional:
2.4. Competencias Específicas	
3. PROYECTO DE FORMACION	
3.1. Participantes:	3.2. Formador:
3.3. Mecanismos de Difusión:	
3.5. Especificaciones curriculares	
Destrezas capacidades funciones	Valores-actitudes
BLOQUE 1	

CONTENIDOS	ACTIVIDADES / CRITERIOS DE REALIZACION
BLOQUE 2	
CONTENIDOS	ACTIVIDADES / CRITERIOS DE REALIZACIÓN
Duración teórica-práctica del Trayecto Formativo: _____	
3.4. Estrategias de enseñanza	3.5. Estrategias de evaluación
3.6. Recursos	
3.6.1. Materiales Curriculares:	3.6.2. Distribución semanal de los tiempo:
3.6.3. Infraestructura y sede de actividades:	
4. PROPUESTAS DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR y PROMOCIÓN PERSONAL E INTEGRACIÓN SOCIAL	
4.1. Estrategias para el Trabajo del Módulo de Formación en y para el trabajo.	
4.2. Estrategias de orientación:	
4.3. Estrategias de monitoreo y evaluación:	

NÓMINA DE SUPERVISORES, DIRECTIVOS Y DOCENTES QUE PARTICIPARON DEL PROCESO DE VALIDACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL 2006